

Junho/2026

# Revista **KIRI KERÊ**

Pesquisa em  
Ensino

Programa de  
Pós-Graduação  
em Ensino na  
Educação Básica  
**CEUNES/UFES**  
ISSN: 2526-2688

Revista

# KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Junho de 2026  
Ano XI - Nº 26

**Editores**

Ailton Pereira Morila  
Jair Miranda de Paiva

**Estagiárias de edição**

Maria Eduarda Machado de Almeida

**Conselho Editorial**

Adriana Pin, Profa. Dra., Instituto Federal do Espírito Santo

Ailton Pereira Morila, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo

Ana Clara Gonçalves Alves de Meira, Profa. Dra., Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Ana Júlia Lemos Alves Pedreira, Profa. Dra., Universidade de Brasília

Ana Nery Furlan Mendes, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

Andrea Brandão Locatelli, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

Camila Greff Passos, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Carlos Henrique Silva de Castro, Prof. Dr., Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Carlos Henrique Soares Caetano, Prof. Dr., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Carlos Luis Pereira, Prof. Dr., Universidade Estadual da Bahia

Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Profa. Dra., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Clarice Lage Gualberto, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais

Clebson Luiz Brito, Prof. Dr., Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Deise Juliana Francisco, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas

Delma Pessanha Neves, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio de Janeiro

Denise Girarola Maia, Profa. Dra., Instituto Federal de Minas Gerais.

Eliane Gonçalves da Costa, Profa. Dra., Universidade da Integração

Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (BA)

Everaldo Fernandes da Silva, Prof. Dr., Universidade Federal de Pernambuco

Fabiana Gomes Profa. Dra., Instituto Federal de Goiás

Flaviane Faria Carvalho, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas

Flávio José de Carvalho, Prof. Dr., Universidade Federal de Campina Grande

Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Profa. Dra., Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Franklin Noel dos Santos, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo

Gilmene Bianco, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

Gustavo Machado Prado, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo

Isa Mara Colombo Scarlati Domingues Profa. Dra., Universidade Federal de Jataí

Jair Miranda de Paiva, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo

Karina Carvalho Mancini, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

Leandro Gaffo, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia

Lucio Souza Fassarella, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo

Magda Eugénia Pinheiro Brandão da Costa Carvalho Teixeira, Profa. Dra., Universidade dos Açores

Márcia Regina Santana Pereira, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Alayde Alcantara Salim, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Zenaide Valdivino da Silva, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Moysés Gonçalves Siqueira Filho, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo

Paulo Sérgio da Silva Porto, Prof. Dr.,  
Universidade Federal do Espírito  
Santo

Regina Celia Mendes Senatore, Profa.  
Dra., Universidade Federal do  
Espírito Santo

Reinildes Dias, Profa. Dra.,  
Universidade Federal de Minas Gerais

Rita de Cassia Cristofoleti, Profa.  
Dra., Universidade Federal do  
Espírito Santo

Rodrigo Oliveira Fonseca, Prof. Dr.,  
Universidade Federal do Sul da Bahia

Rony Peterson Gomes do Vale, Prof.  
Dr., Universidade Federal de Viçosa

Sammy William Lopes, Prof. Dr.,  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro

Sandra Mara Santana Rocha, Profa.  
Dra., Universidade Federal do  
Espírito Santo

Shirlene Santos Mafrá Medeiros,  
Profa. Dra., Universidade do Estado  
do Rio Grande do Norte

Ueber José de Oliveira, Prof. Dr.,  
Universidade Federal do Espírito  
Santo

Valdinei Cezar Cardoso, Prof. Dr.,  
Universidade Federal do Espírito  
Santo

Vania Soares Barbosa, Profa. Dra.,  
Universidade Federal do Piauí

Walter Omar Kohan, Prof. Dr.,  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro

Zaira Bonfante Santos, Profa. Dra.,  
Universidade Federal do Espírito  
Santo

### **Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica**

Coordenador: Valdinei Cezar Cardoso  
Coordenadora-Adjunta: Ana Nery  
Furlan Mendes

### **Centro Universitário Norte do Espírito Santo**

Diretor: Luiz Antonio Favero Filho  
Vice-Diretora: Vivian Estevam  
Cornelio

### **Universidade Federal do Espírito Santo**

Reitor: Eustáquio Vinícius de Castro  
Vice reitor: Sonia Lopes Victor

### **Diagramação**

Ailton Pereira Morila

### **Projeto gráfico e design**

Caterina Luisa Rangel Feltrin

### **Capa**

Ailton Pereira Morila  
Foto Jonathan borba (pexels)

### **Acesso na internet**

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

### **Instagram**

@kirikere.revista  
[https://www.instagram.com/kirikere  
.revista](https://www.instagram.com/kirikere.revista)

### **Endereço para correspondência**

Centro Universitário Norte do  
Espírito Santo  
Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro  
Litorâneo  
São Mateus – ES - CEP 29932-540  
Fone: (27) 3312.1701  
E-mail:

Revista

**KIRI  
KERÊ**

[kirikere.ensino@gmail.com](mailto:kirikere.ensino@gmail.com)

KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino -  
n.26, junho, 2026

São Mateus-ES: Programa de Pós-  
Graduação em Ensino na Educação  
Básica, 2026  
Semestral  
ISSN: 2526-2688 (online)  
1. Ensino – Periódicos.  
I. Programa de Pós-Graduação em  
Ensino na Educação Básica



## Sumário

|                                                                                                                                                                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Editorial .....</b>                                                                                                                                                                                                        | <b>7</b>   |
| <b>Artigos .....</b>                                                                                                                                                                                                          | <b>16</b>  |
| <b>Ensino-aprendizagem dos conceitos geográficos na perspectiva histórico-cultural .....</b>                                                                                                                                  | <b>17</b>  |
| Teaching and Learning Geographical Concepts from a Historical-Cultural Perspective<br><i>Ubiratan Bomfante dos Santos</i><br><i>Ueber José de Oliveira</i>                                                                    |            |
| <b>Entre OWLs e SAEBs: como as avaliações podem moldar e limitar o processo de ensino-aprendizagem.....</b>                                                                                                                   | <b>34</b>  |
| From OWLs to SAEBs: The Standardized Assessment Logic and Its Constraints on Educational Pathways<br><i>Ediana Ramos</i>                                                                                                      |            |
| <b>Ensino e Aprendizagem: A prática do saber docente, do currículo e o Ensino de Química na Primeira Série do Ensino Médio.....</b>                                                                                           | <b>48</b>  |
| Teaching and Learning: The practice of teaching knowledge, the curriculum and the chemistry teaching in the First Grade of High School<br><i>Elio de Angeles Nicole da Silva</i><br><i>Ana Nery Furlan Mendes</i>             |            |
| <b>Letramentos na perspectiva crítica: análise de uma propaganda e proposta de sequência didática pelo <i>design</i> para o ensino de línguas mediado pelas novas mídias .....</b>                                            | <b>73</b>  |
| Literacies from a critical perspective: analysis of an advertisement and proposal for a didactic sequence by design for language teaching mediated by new media<br><i>Caroline Larrañaga</i><br><i>Suzana Toniolo Linhati</i> |            |
| <b>A Relação Entre Saneamento Básico e Saúde Pública no Município de Parintins – Am.....</b>                                                                                                                                  | <b>92</b>  |
| The Relationship Between Basic Sanitation and Public Health in the Municipality of Parintins – Am<br><i>Ariel Álef dos Santos Carvalho</i><br><i>Heiner Machado da Silva</i><br><i>Filipe Barros Reis</i>                     |            |
| <b>São Mateus é um palco: peças teatrais no município nos anos de 1984 a 1994 .....</b>                                                                                                                                       | <b>109</b> |
| São Mateus is a stage: theatrical plays in the municipality from 1984 to 1994<br><i>Maria Clara Bullerjahn Torres</i><br><i>Ailton Pereira Morila</i>                                                                         |            |
| <b>Um guia para escolas e famílias à deriva: seletividade alimentar e transtorno do espectro autista.....</b>                                                                                                                 | <b>131</b> |
| A guide for schools and families adrift: food selectivity and autism spectrum disorder<br><i>Giulia Senatore Morila</i><br><i>Rita de Cássia Cristofolletti</i>                                                               |            |
| <b>Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II: Uma experiência em uma Escola no Município de Parintins/AM .....</b>                                                                                                      | <b>140</b> |
| Supervised Internship in Elementary School II: An Experience in a School in the Municipality of Parintins/AM<br><i>Ariel Álef dos Santos Carvalho</i>                                                                         |            |
| <b>Relatos de experiência.....</b>                                                                                                                                                                                            | <b>155</b> |

**Ensino de metabolismo energético por meio de alimentos do cotidiano: uma unidade de ensino potencialmente significativa na educação de jovens e adultos ..... 156**  
 Teaching energy metabolism using everyday foods: a potentially meaningful teaching unit for youth and adult education

*Roseane Ferreira Medina  
 Máisa Silva*

**Construindo a aprendizagem significativa no ensino médio pelo estudo da teia alimentar: um relato de experiência ..... 180**  
 Building Meaningful Learning in High School Through the Study of the Food Web: An Experience Report

*Eliza Andrade Silva Sattler  
 Antônio Eugênio Sousa Alencar  
 Dalana Campos Muscardi*

**Do campo do estágio supervisionado ao sabor das experiências docentes: um relato de experiência..... 199**  
 From the field of supervised internship to the flavor of teaching experiences: a report of experience

*Ruth Sales Firme Moreira  
 Rita de Cassia Cristofoleti*

**Pilne, a Ilha pré-Histórica: o desenvolvimento da matemática através de um RPG ..... 214**  
 Pilne, the prehistoric island: the development of mathematics through an RPG

*Henry Hermsdorff Camilo  
 Andressa Cesana  
 Valdinei Cezar Cardoso*

**Resumos de Teses e Dissertações..... 226**

**Impactos da implementação da base nacional comum curricular na disciplina de geografia no município de São Mateus (2016-2022) ..... 227**  
 Impacts of the implementation of the national common curricular base on the geography subject in the municipality of São Mateus (2016-2022)

*Ubiratan Bomfante dos Santos  
 Ueber José de Oliveira*

**Consciência Histórica e Literacia Histórica: Fundamentos Teóricos para a Formação do Sujeito no Ensino de História ..... 245**  
 Historical Consciousness and Historical Literacy: Theoretical Foundations for the Formation of the Subject in History Education

*Milka Christine Godinho Loureiro  
 Maria Alayde Alcantara Salim*

**O campo de atuação do/a Pedagogo/a nos Anos Finais do Ensino Fundamental em São Mateus/Espírito Santo entre orientações oficiais, ensino e cotidianos ..... 256**  
 The field of action of the Pedagogue in Middle School in São Mateus/Espírito Santo: between official guidelines, teaching, and daily school life

*Lucas Borghi Felisberto  
 Andrea Brandão Locatelli*

**Produção de vídeos digitais a partir de atividades de Modelagem Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental..... 261**  
 Production of digital videos based on Mathematical Modeling activities in the final years of Elementary School

*Ana Paula Santos Pereira  
 Valdinei Cezar Cardoso*

|                                                                                                                                                                                               |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>O transtorno do espectro autista e a seletividade alimentar: um estudo de caso na educação infantil .....</b>                                                                              | <b>267</b> |
| Autism spectrum disorder and food selectivity: a case study in early childhood education                                                                                                      |            |
| <i>Giulia Senatore</i>                                                                                                                                                                        |            |
| <i>Rita de Cassia Cristofoleti</i>                                                                                                                                                            |            |
| <b>Mediação Pedagógica e Materiais Didáticos Inclusivos no Ensino de Química para Estudantes com Deficiência Intelectual .....</b>                                                            | <b>274</b> |
| Pedagogical Mediation and Inclusive Teaching Materials in Chemistry Education for Students with Intellectual                                                                                  |            |
| <i>Aparecida de Santana Gomes</i>                                                                                                                                                             |            |
| <i>Ana Nery Furlan Mendes</i>                                                                                                                                                                 |            |
| <b>“Parecia que o tempo passava diferente”: um estudo de caso sobre a criação de jogos de tabuleiro e a construção do conhecimento histórico com alunos da 1ª série do Ensino Médio .....</b> | <b>282</b> |
| “It Seemed That Time Passed Differently”: A Case Study on Board Game Design and the Construction of Historical Knowledge with First-Year High School Students                                 |            |
| <i>Vagner Pires Amaral</i>                                                                                                                                                                    |            |
| <i>Ailton Pereira Morila</i>                                                                                                                                                                  |            |
| <b>Informações aos autores .....</b>                                                                                                                                                          | <b>293</b> |

# Editorial

---



**DOI: 10.47456/8w3gdx48**

É com grande satisfação que apresentamos a edição nº 25 da *Kiri-kerê: pesquisa em ensino*, reafirmando nosso compromisso com a divulgação de pesquisas, reflexões e experiências que contribuem para o fortalecimento da educação em suas múltiplas dimensões. Os trabalhos reunidos neste número evidenciam a riqueza temática e metodológica do campo educacional, abordando desde questões relacionadas à formação docente e aos processos de ensino-aprendizagem até reflexões sobre inclusão, avaliação, cultura e práticas sociais.

Abrindo esta edição, Ubiratan Bomfante dos Santos e Ueber José de Oliveira apresentam o trabalho *Ensino-aprendizagem dos conceitos geográficos na perspectiva histórico-cultural*, que discute a importância dos conceitos geográficos para a construção do conhecimento escolar e destaca as contribuições da teoria histórico-cultural para a mediação pedagógica. O estudo reforça a relevância de considerar os conhecimentos prévios e as experiências vividas pelos estudantes como ponto de partida para a aprendizagem significativa.

A temática da avaliação educacional é abordada por Ediana Ramos no artigo *Entre OWLs e SAEBs: como as avaliações podem moldar e limitar o processo de ensino-aprendizagem*. Em um diálogo original entre realidade e ficção, a autora problematiza o papel das avaliações em larga escala e seus impactos sobre currículos, práticas pedagógicas e trajetórias escolares, convidando à reflexão sobre modelos avaliativos mais formativos, democráticos e emancipatórios.

O ensino de Ciências ocupa lugar de destaque nesta edição. Em *Ensino e Aprendizagem: A prática do saber docente, do currículo e o Ensino de Química na Primeira Série do Ensino Médio*, Elio de Angeles Nicole da Silva e Ana Nery Furlan Mendes analisam as relações entre currículo, saberes docentes e práticas pedagógicas, evidenciando a importância da formação continuada e da busca por metodologias que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem em um momento decisivo da trajetória escolar dos estudantes.

As discussões sobre linguagem, tecnologia e formação crítica são aprofundadas por Caroline Larrañaga e Suzana Toniolo Linhati no

artigo *Letramentos na perspectiva crítica: análise de uma propaganda e proposta de sequência didática pelo design para o ensino de línguas mediado pelas novas mídias*. As autoras exploram as potencialidades dos multiletramentos e da aprendizagem pelo design para promover a criticidade, a agência estudantil e a reflexão sobre representações sociais presentes nos discursos midiáticos contemporâneos.

Ampliando o diálogo entre educação e questões sociais, Ariel Álef dos Santos Carvalho, Heiner Machado da Silva e Filipe Barros Reis apresentam *A Relação Entre Saneamento Básico e Saúde Pública no Município de Parintins – AM*. O estudo evidencia a estreita relação entre infraestrutura urbana, qualidade de vida e saúde coletiva, destacando a relevância da produção científica para a compreensão e enfrentamento de desafios locais que impactam diretamente a população.

A interface entre educação, cultura e memória é contemplada no artigo *São Mateus é um palco: peças teatrais no município nos anos de 1984 a 1994*, de Maria Clara Bullerjahn Torres e Ailton Pereira Morila. A pesquisa resgata parte significativa da história cultural do município de São Mateus, no Espírito Santo, revelando a vitalidade da produção teatral local e a intensa circulação de práticas artísticas entre centros urbanos e cidades do interior, contribuindo para a preservação da memória cultural capixaba.

A inclusão educacional constitui outro eixo importante desta edição. Em *Um guia para escolas e famílias à deriva: seletividade alimentar e transtorno do espectro autista*, Giulia Senatore Morila e Rita de Cássia Cristofolletti apresentam um material de apoio voltado a educadores e familiares, oferecendo estratégias para lidar com a seletividade alimentar em crianças com Transtorno do Espectro Autista. O trabalho evidencia a importância da aproximação entre pesquisa acadêmica, práticas pedagógicas e necessidades concretas da comunidade escolar.

Encerrando os artigos, Ariel Álef dos Santos Carvalho compartilha o relato *Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II: Uma experiência em uma Escola no Município de Parintins/AM*. O texto destaca o estágio como espaço privilegiado de formação

docente, reflexão crítica e construção de saberes profissionais, ressaltando a relevância das experiências vivenciadas no cotidiano escolar para a constituição da identidade do futuro educador.

A seção de **Relatos de Experiência** desta edição reúne trabalhos que evidenciam a potência das práticas pedagógicas e dos processos formativos desenvolvidos em diferentes contextos educacionais. Ao compartilharem experiências vividas em salas de aula, estágios e projetos de ensino, os autores demonstram como a reflexão sobre a prática constitui um importante caminho para a produção de conhecimento, a inovação pedagógica e o fortalecimento da formação docente.

Abrindo a seção, Roseane Ferreira Medina e Maísa Silva apresentam o relato *Ensino de metabolismo energético por meio de alimentos do cotidiano: uma unidade de ensino potencialmente significativa na educação de jovens e adultos*. O trabalho descreve a elaboração, aplicação e avaliação de uma sequência didática fundamentada na Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), articulada a metodologias ativas para o ensino de metabolismo energético na Educação de Jovens e Adultos. Os resultados evidenciam avanços significativos na aprendizagem dos estudantes, destacando a importância da contextualização dos conteúdos científicos e do protagonismo discente na construção do conhecimento.

Também integra esta seção o relato *Construindo a aprendizagem significativa no ensino médio pelo estudo da teia alimentar: um relato de experiência*, de Eliza Andrade Silva Sattler, Antônio Eugenio Sousa Alencar e Dalana Campos Muscardi. O trabalho apresenta uma proposta de ensino investigativa voltada ao estudo das teias alimentares e das relações ecológicas, considerando os impactos das ações humanas sobre os ecossistemas. Desenvolvida com estudantes da terceira série do Ensino Médio, a experiência evidencia o potencial das metodologias investigativas para promover a aprendizagem significativa, a autonomia dos estudantes e a construção de uma postura crítica diante das questões socioambientais. Os resultados

demonstram que a aproximação entre os conteúdos científicos e a realidade vivenciada pelos estudantes favorece a compreensão das interdependências ecológicas e estimula reflexões sobre a responsabilidade coletiva na preservação ambiental.

Em *Do campo do estágio supervisionado ao sabor das experiências docentes: um relato de experiência*, Ruth Sales Firme Moreira e Rita de Cassia Cristofoleti refletem sobre as vivências construídas durante o estágio supervisionado em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ancorado na noção de experiência proposta por Larrosa, o texto evidencia a relevância dos encontros, afetos e observações realizados no cotidiano escolar para a constituição da identidade docente. Ao valorizar os registros de campo e as experiências compartilhadas entre estagiária, professoras e estudantes, o relato contribui para o debate sobre a formação inicial de professores e as relações entre teoria e prática.

Encerrando a seção, Hanry Hermsdorff Camilo, Andressa Cesana e Valdinei Cezar Cardoso apresentam *Pilne, a Ilha Pré-Histórica: o desenvolvimento da matemática através de um RPG*. O trabalho relata a utilização de um jogo de interpretação de papéis como estratégia para contextualizar conceitos matemáticos a partir de situações ligadas à sobrevivência em um ambiente pré-histórico. A experiência demonstra o potencial dos jogos como recursos pedagógicos capazes de estimular a criatividade, a resolução de problemas e a compreensão de conceitos matemáticos de maneira significativa e integrada.

Os relatos reunidos nesta edição reforçam a importância da prática reflexiva como elemento central da formação e da atuação docente. Ao compartilharem experiências concretas e contextualizadas, os autores contribuem para ampliar o repertório de estratégias pedagógicas disponíveis aos educadores e evidenciam que a inovação no ensino emerge, muitas vezes, da capacidade de transformar desafios cotidianos em oportunidades de aprendizagem. Esperamos que as experiências aqui apresentadas inspirem novas práticas, pesquisas e diálogos em diferentes espaços educativos.

A seção de **Resumos de Teses e Dissertações** desta edição reúne investigações desenvolvidas em programas de pós-graduação que contribuem para o aprofundamento de questões contemporâneas relacionadas ao ensino, à formação docente, ao currículo, à inclusão e às metodologias educacionais. Os trabalhos apresentados evidenciam a diversidade temática e teórico-metodológica que caracteriza a pesquisa educacional, ao mesmo tempo em que reafirmam o compromisso com a produção de conhecimentos capazes de dialogar com os desafios vivenciados nos diferentes contextos escolares.

Abrindo a seção, Ubiratan Bomfante dos Santos e Ueber José de Oliveira apresentam *Impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular na disciplina de Geografia no município de São Mateus (2016-2022)*. A pesquisa analisa os desdobramentos da implementação da BNCC sobre a organização curricular da disciplina de Geografia na rede municipal de ensino, articulando a discussão curricular às especificidades da cultura política local. O estudo evidencia desafios relacionados à formação docente, à participação dos professores nos processos de construção curricular e à efetivação das reformas educacionais no cotidiano escolar.

Na sequência, Milka Christine Godinho Loureiro e Maria Alayde Alcantara Salim discutem os fundamentos da educação histórica em *Consciência Histórica e Literacia Histórica: Fundamentos Teóricos para a Formação do Sujeito no Ensino de História*. A partir das contribuições de Jörn Rüsen e Peter Lee, o trabalho aprofunda reflexões sobre a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o passado, a memória e o tempo histórico, destacando a relevância desses conceitos para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e significativas no ensino de História.

As relações entre gestão pedagógica, atuação profissional e cotidiano escolar são abordadas por Lucas Borghi Felisberto e Andrea Brandão Locatelli em *O campo de atuação do/a Pedagogo/a nos Anos Finais do Ensino Fundamental em São Mateus/Espírito Santo entre orientações oficiais, ensino e cotidianos*. A pesquisa analisa os desafios e as possibilidades da atuação do pedagogo nos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciando as tensões existentes entre as



orientações institucionais, as práticas pedagógicas e as demandas concretas do cotidiano escolar. O estudo contribui para o debate acerca da identidade profissional do pedagogo e de seu papel na construção dos processos educativos.

A incorporação de tecnologias digitais e metodologias inovadoras no ensino de Matemática é tema da pesquisa de Ana Paula Santos Pereira e Valdinei Cezar Cardoso, intitulada *Produção de vídeos digitais a partir de atividades de Modelagem Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental*. O trabalho demonstra como a articulação entre Modelagem Matemática e produção audiovisual pode favorecer a aprendizagem de conceitos matemáticos, promovendo criatividade, protagonismo estudantil e aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade dos estudantes.

A temática da inclusão educacional comparece em dois importantes estudos desta seção. Em *O transtorno do espectro autista e a seletividade alimentar: um estudo de caso na educação infantil*, Giulia Senatore e Rita de Cassia Cristofoleti investigam os desafios enfrentados por escolas e famílias diante da seletividade alimentar em crianças com Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa evidencia a complexidade do fenômeno e aponta a necessidade de ações articuladas entre escola, família e profissionais especializados, culminando na elaboração de um guia destinado a apoiar instituições educacionais e responsáveis.

Complementando essa discussão, Aparecida de Santana Gomes e Ana Nery Furlan Mendes apresentam *Mediação Pedagógica e Materiais Didáticos Inclusivos no Ensino de Química para Estudantes com Deficiência Intelectual*. O estudo demonstra a relevância da mediação pedagógica e da utilização de recursos didáticos acessíveis para a aprendizagem de conceitos introdutórios de Química, evidenciando que práticas inclusivas fundamentadas em materiais concretos, visuais e lúdicos podem ampliar significativamente a participação e o desenvolvimento dos estudantes.

Também integra esta seção a dissertação “Parecia que o tempo passava diferente”: um estudo de caso sobre a criação de jogos de tabuleiro e a construção do conhecimento histórico com alunos da 1ª



série do Ensino Médio, de Vagner Pires Amaral e Ailton Pereira Morila. Desenvolvida a partir de um estudo de caso com estudantes do Ensino Médio, a pesquisa investiga as potencialidades da criação de jogos de tabuleiro como estratégia para a construção do conhecimento histórico. Fundamentada em autores que compreendem o jogo como prática cultural, histórica e educativa, a investigação evidencia que o processo de criação, testagem e aplicação dos jogos favoreceu o protagonismo estudantil, a cooperação, a criatividade e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Os resultados reforçam que o jogo, quando integrado de forma planejada e crítica às práticas pedagógicas, constitui-se como um potente recurso para a aprendizagem significativa, a produção coletiva de conhecimentos e a formação ética, cultural e reflexiva dos estudantes.

Os trabalhos reunidos nesta seção revelam a vitalidade da pesquisa acadêmica voltada para a compreensão e transformação das práticas educativas. Ao abordar questões relacionadas ao currículo, à formação docente, ao ensino de diferentes áreas do conhecimento, às tecnologias educacionais e à inclusão, as teses e dissertações aqui apresentadas oferecem importantes contribuições teóricas e práticas para pesquisadores, professores, gestores e estudantes. Esperamos que as reflexões produzidas inspirem novas investigações e fortaleçam o compromisso coletivo com uma educação pública de qualidade, democrática e socialmente referenciada.

Em conjunto, os trabalhos publicados nesta edição demonstram a amplitude dos desafios e das possibilidades presentes no campo educacional contemporâneo. Ao reunir pesquisas que dialogam com diferentes áreas do conhecimento e contextos socioculturais, a *Kiri-kerê: pesquisa em ensino* reafirma seu compromisso com a produção e a circulação de conhecimentos capazes de contribuir para uma educação mais crítica, inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

Agradecemos aos autores, pareceristas, editores e demais colaboradores que tornaram possível a concretização desta edição. Desejamos aos leitores uma excelente leitura e que os textos aqui

apresentados inspirem novas pesquisas, reflexões e práticas em favor da educação.

**Ailton Pereira Morila**

*Kiri-kerê: pesquisa em ensino*

# Artigos

---

**DOI: 10.47456/t1t37a64**

## Ensino-aprendizagem dos conceitos geográficos na perspectiva histórico-cultural

Teaching and Learning Geographical Concepts from a Historical-Cultural Perspective

Ubiratan Bomfante dos Santos  
Ueber José de Oliveira

**Resumo:** Este trabalho objetiva abordar conceitos geográficos como espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região para a compreensão de conceitos científicos que são utilizados e mobilizados no ensino aprendizagem do ensino fundamental anos finais. É importante no ambiente escolar que o professor fique atento e leve em consideração o espaço vivido pelos alunos, aproveitando o conhecimento conceitual prévio que o aluno carrega consigo para que o mesmo por meio da mediação do professor e, relação social com outros alunos possam reelaborarem e aprimorarem seus conceitos atribuindo-os novos significados. Traremos a contribuição e proximidade da teoria histórico-cultural de Vigotski na voz de Cavalcanti (2005) para o ensino de geografia. O presente estudo se pautará metodologicamente numa pesquisa de cunho bibliográfico para tratar das reflexões em torno dos conceitos da área de ensino de geografia.

**Palavras-chave:** Conceitos geográficos. Teoria histórico-cultural. Ensino de geografia

**Abstract:** This paper aims to address geographical concepts such as geographical space, landscape, place, territory and region for the understanding of scientific concepts that are used and mobilized in the teaching and learning of final years of basic education. It is important in the school environment that the teacher pays attention and takes into consideration the space lived by the students, taking advantage of the previous conceptual knowledge that the student carries with him so that he himself through the mediation of the teacher and, social relationship with other students can reelaborate and strengthen the newly attributed concepts meanings. We will bring the contribution and proximity of Vigotski's historical-cultural theory to the voice of Cavalcanti (2005) for geography teaching. The present study will be based methodologically on a bibliographic wedge research to deal with reflections around the concepts of the area of geography teaching.

**Keywords:** Geographical concepts. Historical-cultural theory. Geography Teaching

### Introdução

Os conceitos geográficos científicos ou categorias geográficas, juntos com os conhecimentos conceituais prévios que os alunos carregam consigo e a experiência prática e teórica do professor de geografia, contribuem para o ensino e aprendizagem dos alunos, para que os mesmos desenvolvam o seu raciocínio geográfico a partir do espaço em que ele está inserido e se relaciona.

A geografia estuda o espaço geográfico em sua constituição e transformações. Espaço que é construído e transformado pela ação humana. O espaço geográfico em que nós estamos inseridos como sujeitos em âmbito local e global que interferimos em sua modificação

e ao mesmo tempo somos modificados. Assim ao fazermos reflexões a respeito do ensino de geografia, devemos levar em consideração as transformações que ocorrem na política, economia, sociedade, cultura e ambiental tanto no micro e marco, ou seja, local/global. Nesse sentido Silva e Silva (2012, p. 2) destaca que é importante

[...] propiciar ao educando uma análise do espaço geográfico, através da construção das categorias geográficas permitindo uma aproximação com sua realidade, bem como sua compreensão e diferentes formas de intervenção do espaço vivido. Pois, a partir do momento que o aluno visualiza sua inserção no contexto local conseguirá compreender o contexto regional, nacional e global. Assim, a utilização dos saberes geográficos no cotidiano dos alunos contribuirá para melhorar os resultados da prática docente.

Para que o raciocínio geográfico seja desenvolvido pelo aluno e que também desenvolva uma consciência crítica no proceder de suas atitudes, é importante conhecer e aprender a construir os conceitos geográficos de forma articulada e crítica criando novos significados, possibilitando-o compreender os elementos constitutivos do espaço geográfico de onde ele está inserido. Nessa perspectiva, o aluno percebe-se como sujeito atuante do espaço local, o que facilita estabelecer uma conexão local, regional, nacional e global (Silva e Silva 2012).

Assim, este artigo é constituído em duas partes. A primeira parte abordará os conceitos geográficos de Espaço Geográfico, Lugar, Paisagem, Território e Região e suas definições teóricas a partir das lentes da geografia. A segunda parte traremos as contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino-aprendizagem desses conceitos científicos no ensino de geografia.

## **Categorias Geográficas**

### **Espaço Geográfico**

A compreensão do espaço geográfico se dá a partir de “conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 1996, p. 51).



O espaço deve ser considerado um conjunto de relações realizadas por meio de funções e de formas que apresente como testemunho de uma história escrita e materializada por processos que ocorreram no passado e ocorrem no presente. O espaço geográfico é o produto da ação humana sobre o próprio espaço que são intermediados pelos objetos naturais e artificiais (Santos, 1986). Nessa ação, entra o domínio das técnicas como força de produção e transformação do espaço. Por meio da técnica produzimos o que necessitamos e ao mesmo tempo transformamos e modificamos o espaço. Novas necessidades e novos desejos vão surgindo, voltamos a mobilizar novos sistemas de ações para produzir novas técnicas gerando novos sistemas de objetos e novas formas de organização espacial. Nas palavras do autor, o espaço

[...] constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. O espaço impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dele. Consequentemente, para estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade, pois é esta que dita a compreensão dos efeitos dos processos (tempo e mudança) e especifica as noções de forma, função e estrutura, elementos fundamentais para a nossa compreensão da produção do espaço (Santos, 2008, p. 67).

O desenvolvimento dos conceitos geográficos possibilita aos alunos a compreensão e leitura do mundo. O espaço geográfico sendo pensado como espaço social e concreto que está sempre em movimento, requerendo sempre uma análise de elementos da sociedade e natureza que se interrelacionam (Cavalcanti, 2005).

## **Lugar**

O termo lugar, no viés da geografia tradicional, se define a partir das características locais de aspectos físico-naturais e cultura própria da área determinada, ficando restrito a uma questão de localização; uma individualização das parcelas do espaço. Perpassando essa visão tradicional e analisando o conceito de lugar, pela ótica da geografia humana, ele é compreendido, visto e percebido como espaço vivido. O lugar traz consigo as características da vida que nele habita. A vida humana se relaciona e se realiza nele com laços de afetividade e

significados. O lugar é tomado para estudo a partir das relações e ligações subjetivas entre o sujeito e o espaço (Costa e Rocha, 2010).

Pela lente da geografia crítica a definição de lugar está relacionada a valorização das questões político-econômicas. Ele passa a ser o palco dos embates das classes sociais. “O lugar é o espaço do particular, estando presentes os elementos históricos, culturais e a identidade; revelando as especificidades” (Costa e Rocha, 2010, p.52). É no lugar que as contradições da globalização ocorrem, se contrapondo a ideia de aldeia global, pois os lugares são carregados de particularidades e possibilidades. Na visão crítica segundo Costa e Rocha (2010, p. 52), existe uma

[...] inter-relação dinâmica entre as escalas: local, regional, nacional e global. Com a expansão das relações capitalistas de produção não é mais possível estudar o lugar sem uma preocupação efetiva com suas conexões com o global através das redes e fluxos. Porém, mesmo com a globalização, as especificidades do lugar não desaparecem. Pelo contrário, as características próprias e peculiares conseguem coexistir, contraditoriamente a tendência de homogeneização imposta pelo capital internacional.

Nessa direção Carlos (1997, p. 303) acentua que o lugar pode ser compreendido como uma parcela do espaço na qual é possível apreender manifestações do mundo moderno, desde que a dinâmica mundial não elimine as particularidades locais. O “lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular”, assim, o lugar se revela como elo de articulação entre a mundialidade em formação e o local enquanto realidade e especificidade concreta enquanto momento.

A relação do homem com o espaço era local-local. Passou a ser ampliado no mundo contemporâneo para local-global, pois sendo ao mesmo tempo global, as relações se materializam nos lugares específicos. O lugar é carregado de relações históricas e vínculos afetivos que unem os indivíduos nele. As paisagens que o compõem dão a ele características próprias, tornando-se importantes para o estudo da geografia no tempo e no espaço específico (Silva e Silva, 2012).

Segundo pesquisador, para que o aluno possa compreender as relações entre o local, o regional, o nacional e o global é preciso dar importância, compreender e trabalhar o espaço vivido pelo indivíduo.

Faz-se necessário ler o lugar para compreender o mundo em que vivemos e estabelecermos conexão em escala local/global. A partir desse pressuposto podemos levantar temas e problemáticas a partir da realidade do lugar do indivíduo para ascender a luz da curiosidade no aluno ao estudar geografia, levando-o a fazer questionamentos como e porque as paisagens se alteram no decorrer do tempo; como era o lugar antes de ser ocupado e como se deu o processo de ocupação.

### **Paisagem**

A paisagem não cabe apenas a restrição do visual ou apenas das formas de elementos constitutivos do espaço geográfico. A paisagem vai além do que pode ser contemplado pela visão, sendo um conjunto das interações homem e meio. A paisagem é o produto, o resultado da articulação entre os elementos físico-naturais, biológicos e da ação humana, pois esses elementos são indissociáveis entre si, caracterizando a paisagem numa certa parte do espaço (Silva e Silva, 2012).

Segundo Milton Santos (1996), paisagem não é sinônimo de espaço geográfico. As paisagens são formas que exprimem as diversas relações entre o homem e a natureza. Para o autor a paisagem é diferente do espaço, é a

[...] materialização de um instante da sociedade. Seria, numa comparação ousada, a realidade de homens fixos, parado como numa fotografia. O espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem. O espaço contém o movimento. Por isso, paisagem e espaço são um par dialético. Complementam-se e se opõem. Um esforço analítico impõe que os separemos como categorias diferentes, se não queremos correr o risco de não reconhecer o movimento da sociedade (Santos, 1994, p.72).

A paisagem nos possibilita analisar o espaço geográfico a partir da união de elementos naturais, técnicos, socioeconômicos e culturais. Podemos perceber a paisagem como “[...] forma (formação) e funcionalidade (organização) [...], percebendo-a como um processo de constituição e reconstituição de formas na sua conjugação com a dinâmica social” (Silva e Silva, 2012, p. 8). As condições sociais são materializadas na paisagem. Encontramos elementos naturais na

paisagem que já foram transformados pela ação humana, que passa a ter uma nova cara, sendo agora um elemento humanizado, artificial. Para a compreensão da paisagem é preciso perceber a coexistência de objetos e ações. Portanto, segundo Callai (2000), a história de uma população de um determinado lugar pode ser lida por meio da paisagem, visualizando as características dos recursos naturais presente no lugar, assim como o uso desses recursos.

## **Território**

A definição etimológica da palavra território, define-se como parte da terra que é apropriada, onde há a posse, o exercício do domínio, dentro dos limites de uma jurisdição político-administrativa.

O alemão Friedrich Ratzel (1844-1904) consolidou a geografia como ciência na Alemanha desenvolvendo teorias referentes a Antropogeografia e Geografia Política. Sua base levava em conta o “espaço vital”, visto como uma relação entre o estado e a sociedade. Afirmava sobre a necessidade de o homem sempre buscar a ampliação do seu espaço vital (Vieira e Camargo, 2021).

Segundo Andrade (1989), Ratzel naturalista e etnógrafo alemão, viveu o período da unificação alemã e alinhou seu pensamento aos interesses da burguesia da época. Em Antropogeografia, defendeu que o meio físico exerce forte influência sobre o homem e sua organização social, motivo pelo qual é considerado fundador da escola determinista alemã. Mais tarde, aprofundou seus estudos sobre o Estado, analisando sua relação com o espaço e comparando estados continentais com estados marítimos, afirmando que a política de cada estado depende de sua posição geográfica.

A Alemanha passa a ser o palco das primeiras metodologias e correntes do pensamento geográfico, levando em consideração base, o território; visto que, ainda no século XIX, a Alemanha não tinha ocorrido sua unificação territorial, pois sua unificação ocorrera em 1870, expandindo seus domínios territoriais e poder. Moraes (1992, p. 46) fez uma discussão a respeito da organização territorial alemã, em que temas como “domínio e organização do espaço, apropriação do

território, variação regional, entre outros, estarão na ordem do dia e na prática da sociedade alemã. É, sem dúvida, deles que se alimentará a sistematização geográfica”.

O território é compreendido sob a perspectiva do uso. Constitui-se como um todo complexo, onde se dá as relações de poder e conflitantes. Precisa ser compreendido numa totalidade escalar, global para o local. O território compreendido por meio do uso, podemos defini-lo como conceito. Para Costa e Rocha (2010, p. 46) “tal entendimento é demasiadamente importante, visto que tem como preocupação principal a ação e a utilização desempenhada pelos seres humanos na produção do espaço”.

Nessa lógica, Santos (2002, p. 9) define território como o

lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem é plenamente realizada a partir das manifestações da sua existência. [Nesse sentido] a Geografia passa a ser aquela disciplina mais capaz de mostrar os dramas do mundo, na nação, do lugar.

Segundo Santos (1999), devemos correlacionar o território com o poder - o poder público, o poder do Estado e o poder das grandes empresas, importando compreender como se dão os usos do Território. Silva e Silva (2012, p. 09) ressaltam que o território passa a ser definido por meio das relações de poder que são manifestadas e materializadas nas práticas sociais na qual o indivíduo está inserido. O espaço passa a ser territorializado a partir do momento que é apropriado, “a depender das diversas escalas, os atores sociais produzem territórios a partir de estratégias de seus interesses as quais comumente se chocam”.

## **Região**

A palavra região derivada do latim *régio*, faz referência à unidade político-territorial de divisão do Império Romano. Região nesse contexto político-territorial tem a atribuição conceitual de governar. Dividir o território em região para facilitar o ato de quem governa. “A região como meio para as interações sociais, tratando-se da ideia política da região com base na ideia de dominação e poder constituindo fatores fundamentais na diferenciação de áreas” (Silva e



Silva, 2012, p.10). Para o ensino desse conceito ou categoria geográfica, regionalizar consiste na divisão do espaço, levando em consideração alguns critérios sejam eles físico-naturais, étnicos, culturais, levando em conta suas características comuns, agrupando áreas conforme suas especificidades

[...] as divisões regionais não são definitivas, assim como não pretendem apresentar a totalidade da diversidade espacial, mas sim, devem contribuir para a compreensão de um problema, sendo um meio e não mais um produto. Neste contexto, a região é uma classe de área, fruto de uma classificação geral que divide o espaço segundo critérios que justifiquem a sua importância para determinadas explicações. Por outro lado não se deve obscurecer seu lado essencial, o de fundamento político, de controle e de gestão de um território (Silva e Silva, 2012, p. 10).

O conceito desenvolvido pela escola francesa direciona a região para a diferenciação de áreas, pois a superfície terrestre é composta por áreas diferentes, levando em consideração as características físico-naturais como clima, relevo, vegetação. Pela ótica o determinismo ambiental, a região estava restrita apenas como região natural devido sua uniformidade. O homem fica de fora, pois era os elementos naturais que determinavam as condições humanas. (Costa e Rocha, 2010).

Para Corrêa (2003, p. 24) a região na concepção do determinismo ambiental:

A região natural é entendida como uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, e caracterizadas pela uniformidade resultante da combinação ou integração em áreas dos elementos da natureza: o clima, a vegetação, o relevo, a geologia e outros adicionais que diferenciariam ainda mais cada uma destas partes. Em outras palavras, uma região natural é um ecossistema onde seus elementos acham-se integrados e são interagentes.

Segundo pesquisador, a região vista pelo possibilismo geográfico, ela deixa de ser natural, passa a ser geográfica. Agora o homem passa a ser o agente/sujeito transformador da natureza e ao mesmo tempo receptor de sua influência. A região se torna objeto de estudo abrangendo uma paisagem e sua extensão, entrelaçando os elementos naturais com a ação transformadora do homem. Corrêa (2003, p. 28) situa que



reagindo ao determinismo ambiental, o possibilismo considera a evolução das relações entre o homem e a natureza, que, ao longo da história, passaram de uma adaptação humana a uma ação modeladora, pela qual o homem com sua cultura cria uma paisagem e um gênero de vida, ambos próprios e peculiares a cada porção da superfície da Terra.

O paradigma possibilista desenvolvido na França por La Blache aborda a região geográfica. La Blache evidencia as individualidades e singularidades resultantes da combinação entre os elementos humanos e naturais, colocando o termo região como região geográfica (Costa e Rocha, 2010).

A geografia crítica analisa a região visualizando e percebendo as características do capitalismo, que tem sua impregnação na vida social como um sistema nato em promover o desenvolvimento desigual. De acordo Costa e Rocha (2010, p. 49), “a região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações e das contradições materializadas no espaço. O enfoque está dentro da temática centro e periferia”.

O próximo item procura trazer as contribuições que a teoria vygotskyana pode oferecer ao ensino de geografia, sobretudo no processo de construção de conceitos geográficos.

### **Contribuição da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para o ensino-aprendizagem de geografia**

A teoria desenvolvida por Vigotski conhecida como Histórico-cultural é direcionada para ao caráter histórico e social do psicológico humano, e sua interferência no desenvolvimento. Para Vigotski consciência e comportamento são unificados, não podem ser entendidos de forma separada. Logo, por meio da relação interpessoal social e cultural, ocorre atrelado a isso o desenvolvimento intrapessoal dos processos psicológicos superiores. Os processos psicológicos superiores pertencem apenas aos humanos, são natos; como é caso da escrita, memória, percepção, hipóteses e pensamentos. (Cavalcanti, 2005).

A Geografia em suas expectativas de aprendizagem, assume a responsabilidade de investigar e estudar a superfície terrestre e a distribuição espacial dos fenômenos que se destacam na paisagem.

Dedica-se ainda, ao estudo das relações mútuas entre o ser humano e o meio ambiente, considerando o lugar onde se vive as dimensões territoriais e as formas de apropriação da natureza. Nesse sentido, Vieira e Camargo (2021, p. 90430) destaca que na Teoria Histórico-Cultural aponta uma

[...] natureza social da aprendizagem a partir das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. Nesta perspectiva há uma primazia entre a proposta do autor que se adequa aos pressuposto do ensino de geografia pois é considerado o ensino aprendizagem como um processo dialético que é caracterizado por transformações, alterações, movimentos e mudanças, que se incluem fatores internos e externos.

Segundo Cavalcanti (2005) os processos psicológicos superiores são desenvolvidos e armazenados na mente do ser humano por meio de sua relação com outro no plano social e cultural, sendo essa relação mediada pelos signos. Rodrigues e Angotti (2023, p. 74-75) assevera que a morada dos signos é a

[...] mente humana, visto que são estes exclusivamente humanos, sendo representados por objetos, formas ou fenômenos que representam algo diferente de si mesmos. [...] a linguagem, as imagens, fenômenos, desenhos, as artes são formas de signo, ou seja, dimensões simbólicas que intermediam nossa relação com o mundo e conosco, configurando seu desenvolvimento, dentro do processo contínuo de mediação com o meio, artefatos e componentes culturais, que o rodeiam.

De acordo Cavalcanti (2005), o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre no campo da vida social, passando por processos de internalização por meio de instrumentos de mediação. A internalização é constituída pela relação social. Fazermos a internalização por via da interação com abjetos criados pela evolução das técnicas. A partir desse processo contínuo, vamos reconstruindo nossa subjetividade. O processo de internalização das formas culturais pelo indivíduo inicia-se nas interações sociais e se transforma em processos internos, interiores do sujeito, ou seja, a partir da fala desenvolve-se o pensamento e o segundo ponto refere-se à criação da consciência por meio da internalização. Conforme Cavalcanti (2005, p. 188-189):

[...] Vygotsky alerta, como dizem seus estudiosos, para o fato de que esse processo não é o de uma transferência (ou cópia) dos conteúdos da realidade objetiva para o interior da

consciência, pois esse processo é, ele próprio, criador da consciência. [...] A importância de processos socioculturais específicos para o percurso da formação da consciência, como é o caso de processos do ensino escolar, e que essa formação é uma construção ativa do sujeito que transforma, via internalização, os conteúdos externos em conteúdos da consciência.

Segundo pesquisadora, de acordo a teoria histórico-cultural de Vigotski, o conhecimento “é uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, [...] essa ação humana está subordinada à criação de meios técnicos e semióticos” (Cavalcanti, 2005, p. 189). O homem por ser possibilista geográfico, transforma a natureza com sua ação que são fortalecidas pelo uso das técnicas. O processo de atuação e transformação passa a ser objeto de conhecimento, na mesma via; passa a transformar o homem como sujeito do conhecimento.

A linguagem cumpre sua função como mediadora para que o indivíduo se aproprie da cultura, resultando na formação de sua consciência em uma relação do indivíduo com meio, pois a “[...] linguagem e sua construção está ligada ao pensamento dialético e, portanto, busca compreendê-la no quadro das relações contraditórias e dialéticas entre um constructo objetivo e racional de significados e uma criação individual e subjetiva de sentidos” (Cavalcanti, 2005, p. 190).

Segundo Cavalcanti (2005) nas palavras de Vigotski, desde o princípio a linguagem é social, desenvolvida na pessoa num processo intrapsíquico. A criança via fazendo a aquisição da língua pelo contato social e no decorrer do tempo vai criando um sistema de signos. A linguagem está ligada a consciência exercendo funções de controle, organização do pensamento e relação social. Já os significados das palavras que compõem a nossa consciência individual são também construídos com o contato com o outro.

A internalização se dá de um plano interpessoal para um intrapessoal, sendo a transição de uma atividade externa para uma atividade interna, essenciais no desenvolvimento psicológico superior. Tal situação cabe na relação aluno/escola, aluno/professor no ambiente escolar, pois o aluno passa a ter contato com novos conceitos científicos. O desenvolvimento de processos superiores

ocorrem primeiro em nível interpessoal, relação com o outro, com o social para depois passar para o campo individual intrapsíquico. “[...] Aprendizagem um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no desenvolvimento humano. [...] O bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento” (Cavalcanti, 2005, p. 194). A aprendizagem do indivíduo no contexto escolar se dá mediante relação de aprender com o outro – mediação por meio da palavra, dos signos. (Cavalcanti, 2005).

Vigotski desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, conhecida como ZDP. Consiste em uma área que fica entre o desenvolvimento real e desenvolvimento potencial a qual pretende chegar. É nessa área que o professor precisa estimular no aluno “[...] uma série de processos internos e trabalhar com funções e processos ainda não amadurecidos, [...] o aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de uma outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinha [...]” (Cavalcanti, 2005, p. 194). No processo de formação de conceitos por via escolar, faz-se necessário que o professor considere as peculiaridades individuais do aluno, a realidade local dos alunos, a geografia cotidiana deles, articulando os conceitos que os alunos já carregam a respeito das categorias geográficas com o conceitos científicos da geografia. É muito válido para o professor de geografia agir nessa zona, contribuindo para que ele e os alunos possam reformularem e ressignificarem seus conceitos prévios das categorias geográficas e, estabelecerem relações em escala local/global. De acordo com Cavalcanti (2005, p. 197), no nível de

[...] abstração e de generalização, o processo de formação de conceitos cotidianos é “ascendente”, surgindo impregnado de experiência, mas de uma forma ainda não-consciente e “ascendendo” para um conceito conscientemente definido; os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é “descendente”, começando com uma definição verbal com aplicações não espontâneas e posteriormente podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência.

Segundo pesquisadora, a geografia tem o papel de analisar a realidade, ou seja, a realidade geográfica. Constituída por conceitos, categorias e teorias como base de construção de seu discurso. Chamamos esse discurso de linguagem geográfica. Para que o aluno possa analisar a realidade de forma geográfica, não apenas

assimilando informações; faz-se necessário no aprendizado de geografia, se apropriar da formação dos conceitos geográficos. “[...] O ensino deve se voltar para a apropriação de significados geográficos, processo que ocorre na negociação de significados resultante da relação dialógica” (Cavalcanti, 2005, p. 199-200).

Para Vigotski, a criança ao atingir um certo nível de um conceito espontâneo, ela consegue estabelecer conexões com outros conceitos científicos correlatos. O desenvolvimento do pensar geográfico ampliado e abstrato, necessita da formação de conceitos. Segundo a autora é no

encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido (Cavalcanti, 2005, p. 200-201).

Os variados conceitos geográficos como cidade, degradação ambiental, geopolítica, região, lugar, segregação espacial, urbanização e, tantos outros compõem a linguagem geográfica. São fundamentais para o raciocínio geográfico. Tais conceitos ensinados erroneamente são apresentados aos alunos com definição pronta e acaba, levando ao aluno uma reprodução verbal do conceito. Essa forma não possibilita fazer uma análise geográfica que leva a analisar fatos, fenômenos e causas. Tomamos como exemplo o conceito de cidade no arranjo espacial. Na concepção do aluno, o que caracteriza cidade? A cidade vivida por ele. Na concepção do professor; como se dá a cidade observando a paisagem, sendo vista agora como paisagem urbana?

Podemos trabalhar outro conceito relacionado a cidade, o modo de vida. Pode ser entendida como o resultado de uma prática social. Entendia também como modo de produção, fazendo parte de um arranjo espacial ligada ao seu passado histórico. Nesse sentido Rodrigues e Angotti (2023, p. 81-82) destaca que na busca de conceitos mais complexos,

possibilita que o professor problematize os conceitos elementares da criança dando a esta a possibilidade dela repensar sobre os objetos e ações em que está envolta, possibilitando que a criança construa esse referencial a partir



dos conceitos elementares que ela possui. Para tanto, é necessário que o professor compreenda como esse conceito se forma e, assim, proporcionar interações efetivas extraídas da cooperação com a criança.

Nesse sentido Cavalcanti (2005) destaca que o professor é o mediador no uso da linguagem geográfica, proporcionado a negociação e apropriação dos significados. O professor mediador na relação do conceito construído de baixo para cima - aluno - do cotidiano do mesmo com os conceitos científicos de geografia construídos de cima para baixo - escola. Por meio da relação social com o outro, os próprios alunos criam seus conceitos, agora de forma mais sistematizada.

### **Considerações Finais**

Os conceitos mencionados neste trabalho são fundamentais para a compreensão da Geografia enquanto ciência que analisa as relações entre sociedade e natureza na produção do espaço geográfico. A relação do homem com a Terra, mediada pelo desenvolvimento das técnicas ao longo do tempo histórico, intensificou os processos de transformação espacial, tornando indispensável a compreensão das categorias geográficas para a leitura crítica da realidade. Nesse sentido, espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região constituem instrumentos teórico-metodológicos essenciais para o ensino-aprendizagem da Geografia nos anos finais do ensino fundamental.

Ao longo do desenvolvimento da Geografia como ciência, tais conceitos foram reinterpretados por diferentes correntes do pensamento geográfico, recebendo novos significados conforme os contextos históricos e epistemológicos. A Geografia Tradicional, a Geografia Possibilista e posteriormente a Geografia Crítica contribuíram para ampliar a compreensão dessas categorias, evidenciando que os conceitos geográficos não são estáticos, mas construções históricas relacionadas às transformações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade. Dessa forma, compreender os conceitos geográficos implica também compreender



as relações de poder, as desigualdades socioespaciais e as dinâmicas do capitalismo na organização do espaço.

O estudo demonstrou que o ensino dos conceitos geográficos não pode ocorrer de maneira fragmentada, mecânica ou baseado apenas na memorização de definições prontas. Quando os conceitos científicos são apresentados de forma isolada da realidade concreta dos alunos, o processo de aprendizagem tende a limitar-se à reprodução verbal dos conteúdos. Em contrapartida, ao considerar o espaço vivido, as experiências cotidianas e os conhecimentos prévios dos estudantes, o ensino de Geografia torna-se mais significativo, permitindo ao aluno estabelecer relações entre o local e o global, entre sua vivência cotidiana e os processos espaciais mais amplos.

Nesse contexto, a teoria histórico-cultural apresenta importantes contribuições para o ensino de Geografia, especialmente no que se refere ao processo de formação e ressignificação de conceitos científicos. A aprendizagem é compreendida como resultado das interações sociais mediadas pela linguagem, pelos signos e pela atuação do professor. O desenvolvimento do pensamento geográfico ocorre, portanto, por meio da mediação pedagógica, das trocas coletivas e da articulação entre os conceitos cotidianos dos alunos e os conceitos científicos sistematizados pela escola.

A mediação docente assume papel central nesse processo, pois cabe ao professor criar situações de aprendizagem que estimulem a problematização da realidade espacial vivida pelos estudantes. Ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, o professor possibilita que os alunos avancem na elaboração do pensamento abstrato e na construção do raciocínio geográfico crítico. Assim, o ensino de Geografia deixa de ser apenas descritivo e passa a contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e atuar conscientemente sobre o espaço em que vivem.

Além disso, a articulação entre os conceitos geográficos e a teoria histórico-cultural evidencia que o conhecimento geográfico escolar deve favorecer a compreensão das múltiplas escalas espaciais, possibilitando ao estudante perceber-se como sujeito histórico

inserido em relações locais e globais. Essa perspectiva fortalece a construção da cidadania crítica, uma vez que o aluno passa a compreender as contradições presentes na produção do espaço e o papel das ações humanas na transformação das paisagens, territórios e lugares.

Portanto, conclui-se que a construção dos conceitos geográficos, associada aos pressupostos da teoria histórico-cultural, constitui um importante caminho metodológico para o ensino de Geografia. A valorização das experiências cotidianas dos alunos, somada à mediação pedagógica e ao trabalho com conceitos científicos, contribui para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, reflexivo e crítico. Dessa maneira, o ensino de Geografia pode cumprir sua função social de formar sujeitos capazes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo e intervir conscientemente na realidade socioespacial da qual fazem parte.

### Referências bibliográficas

- ANDRADE, M. C. de. **Geopolítica do Brasil**. São Paulo: Ática, 1989.
- CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CARLOS, A. F. A. O lugar: mundialização e fragmentação. In: SANTOS, Milton et. al. (Org.) **O novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- CAVALCANTI, L. D. S. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia, **Cad. Cedes, Campinas**, v. 25, p. 185-207, maio/agosto 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 20 agosto 2024.
- COSTA, F. R. D.; ROCHA, M. M. GEOGRAFIA: CONCEITOS E PARADIGMAS - APONTAMENTOS. **Rev. GEOMAE**, Campo Mourão, PR, 01, n. 02, 2010. 25-56. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/geomae/%20article/view/5756>>. Acesso em: 20 agosto 2024.
- MORAES, A. C. R. **Geografia Pequena História Crítica**. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- RODRIGUES, A.; ANGOTTI, E. M. O papel dos instrumentos e signos culturais no desenvolvimento do pensamento: Contribuições para educação. **Cadernos da Funcamp**, Monte Carmelo-MG, v. 22, p. 70-86, 2023. Disponível em:

<<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2908>>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, M. **O dinheiro e o território**. Texto da Conferência de inauguração do Mestrado em Geografia da Universidade Federal Fluminense. GEOgrafia – Ano. 1 – Nº 1 – 1999.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1994. 124p.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: **Território, Territórios: ensaios sobre ordenamento territorial**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – AGB. Niterói, 2002.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica de geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Hucitec, 1986.

SILVA, M. D. S. F. D.; SILVA, E. G. D. O Ensino de geografia e a construção dos conceitos científicos geográficos. **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, São Critovão, 20 a 22 Setembro 2012. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10180/7/6.pdf>>. Acesso em: 20 agosto 2024.

VIEIRA, W. L.; CAMARGO, E. J. Vygotsky e a psicologia histórico-cultural aplicadas ao ensino de geografia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 07, p. 90419-90434, 2021. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/36055>>. Acesso em: 20 agosto 2024.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 2003.

### **Sobre os autores**

#### **Ubiratan Bomfante dos Santos**

[ubiratanbomsanto@gmail.com](mailto:ubiratanbomsanto@gmail.com)

Aluno do Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Graduação em geografia e lato sensu em geografia do Brasil. Professor de geografia da rede municipal de São Mateus-ES há 22 anos.

#### **Ueber José de Oliveira**

[ueber.oliveira@ufes.br](mailto:ueber.oliveira@ufes.br)

Professor orientador do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Professor Adjunto do Departamento de História (DHIS), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor Permanente do Programa de Pós Graduação em História Social das Relações Políticas - (PPghis-Ufes).

**DOI: 10.47456/e5ebzw80**

## Entre OWLs e SAEBs: como as avaliações podem moldar e limitar o processo de ensino-aprendizagem

From OWLs to SAEBs: The Standardized Assessment Logic and Its Constraints on Educational Pathways

Ediana Ramos

**Resumo:** O presente artigo analisa os impactos das avaliações nos processos de ensino-aprendizagem na educação básica brasileira, discutindo como instrumentos avaliativos, especialmente os exames em larga escala, podem limitar a formação integral dos sujeitos quando aplicados de forma padronizada, classificatória e normativa. Embora concebidos como ferramentas diagnósticas, avaliações como o SAEB e a ANA vêm assumindo um papel de controle que influencia diretamente o currículo, as práticas pedagógicas e a dinâmica escolar, comprometendo, entre outras consequências, a autonomia das escolas. A pesquisa, de caráter qualitativo e teórico-analítico, propõe uma reflexão crítica sobre essas ações e suas implicações na reprodução de desigualdades, a partir do pensamento de autores como Esteban (2002), Freire (1996), Patto (1999) e Hoffmann (2011). Para enriquecer a análise, o texto estabelece um diálogo com o universo ficcional de Harry Potter, tomando como referência os exames OWLs e NEWTs aplicados aos estudantes de Hogwarts como critérios de progressão acadêmica e profissional. A comparação entre realidade e ficção revela como os exames podem funcionar como dispositivos de controle e seleção, reforçando lógicas meritocráticas e excludentes. Ao problematizar a centralidade das provas no cotidiano escolar, o artigo aponta possibilidades de práticas avaliativas formativas, mais dialógicas e sensíveis aos contextos locais, destacando o potencial emancipador da avaliação quando concebida como parte do processo educativo, e não como ponto de chegada.

**Palavras chave:** Avaliação educacional; Políticas públicas; Subjetividade; Harry Potter; Educação básica.

**Abstract:** This article analyzes the impact of assessment systems on teaching and learning processes in Brazilian basic education, discussing how standardized and classificatory evaluation instruments—particularly large-scale exams—can hinder the holistic development of students. Although initially designed as diagnostic tools, assessments such as SAEB and ANA have increasingly taken on a normative role, significantly influencing curricula, pedagogical practices, and school dynamics, while also compromising school autonomy. This qualitative and theoretical-analytical study offers a critical reflection on these practices and their role in perpetuating educational inequalities, drawing on authors such as Esteban (2002), Freire (1996), Patto (1999), and Hoffmann (2011). To enrich the analysis, the paper engages in dialogue with the fictional universe of Harry Potter, using the OWLs and NEWTs exams administered at Hogwarts as symbolic references of academic and professional selection. The comparison between reality and fiction highlights how exams can function as mechanisms of control and selection, reinforcing meritocratic and exclusionary logics that contribute little to emancipatory education. By questioning the centrality of testing in school life, the article points to the potential of formative, dialogical assessment practices that are responsive to local contexts, advocating for evaluation as a process-oriented and emancipatory tool, rather than a final destination.

**Key-words:** Educational assessment; Public policies; Subjectivity; Harry Potter; Basic education.

### Introdução

“Palavras são, na minha não tão humilde opinião, nossa inesgotável

fonte de magia. Capazes de causar feridas e curá-las.” Alvo Dumbledore, *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (Rowling, 2007)

A avaliação escolar é uma das práticas mais recorrentes e, ao mesmo tempo, mais controversas no campo educacional. Longe de ser apenas um instrumento técnico para mensurar o desempenho dos estudantes, ela se constitui como um dispositivo pedagógico, político e ideológico que influencia a organização do trabalho docente, os sentidos do aprender e até mesmo a forma como os estudantes se percebem no processo educativo. Como afirmam Esteban (2002) e Hoffmann (2011), a avaliação carrega intencionalidades e valores que ultrapassam a função de medir: ela seleciona, classifica, exclui e legitima trajetórias.

No Brasil, a partir da década de 1990, com o avanço da lógica gerencialista no campo educacional, consolidou-se um modelo de controle baseado na produção e no monitoramento de dados de desempenho, o qual passou a orientar decisões curriculares e práticas pedagógicas em larga escala (Freitas, 2012; Bonamino, 2002; Sousa, 2004). Nesse contexto, avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e os exames estaduais aplicados por instituições como o CAEd, ganharam centralidade. Embora apresentadas como diagnósticas, essas avaliações vêm sendo aplicadas de forma cada vez mais precoce — inclusive no 1º ano do Ensino Fundamental, com crianças de apenas 5 ou 6 anos — e são utilizadas para fins normativos, impactando diretamente o planejamento escolar, as condições de trabalho docente e a experiência de aprendizagem dos estudantes.

Tais instrumentos, apesar do discurso técnico e imparcial, têm moldado currículos e práticas escolares com base em metas e indicadores numéricos que pouco dialogam com os sujeitos e seus contextos (Freitas, 2012). O discurso da qualidade, associado a metas de desempenho e índices como o IDEB, tem operado como um dispositivo de regulação que submete os sujeitos escolares a uma lógica meritocrática e classificatória (Gatti, 2009; Patto, 2015; Adorno, 2006). Esse cenário levanta questões profundas sobre o papel formativo da escola e sobre como o processo avaliativo, longe de ser



neutro, carrega intencionalidades políticas e efeitos simbólicos que produzem exclusão, reforçam desigualdades e moldam subjetividades (Foucault, 1975; Marcuse, 1967; Horkheimer & Adorno, 1985). O impacto dessas avaliações transcende a dimensão pedagógica, afetando o currículo, a autonomia docente e a própria vivência escolar dos estudantes. Os conteúdos são reduzidos a itens quantificáveis, práticas de ensino passam a ser guiadas por resultados mensuráveis, e a escola torna-se um espaço de desempenho e vigilância.

Nessa perspectiva, Foucault (1987) compreende a avaliação como uma tecnologia disciplinar, um instrumento que classifica, hierarquiza e controla. Os pensadores da Teoria Crítica — Adorno, Horkheimer e Marcuse — denunciam o predomínio de uma racionalidade técnica e utilitária que instrumentaliza o saber e esvazia sua dimensão emancipatória. A educação, assim, passa a servir à adaptação e à conformidade, em vez de fomentar o pensamento crítico. Maria Helena Souza Patto (1990), ao problematizar o fracasso escolar como uma construção social, evidencia como as avaliações reforçam desigualdades, marcando os sujeitos com identidades de sucesso ou fracasso, muitas vezes associadas à classe, raça e território. Kant, ao refletir sobre o esclarecimento, defendia que a educação deveria conduzir o indivíduo à autonomia; no entanto, quando avaliações padronizadas passam a organizar todo o processo educativo, essa finalidade ética e formativa da educação é comprometida.

Com o objetivo de ampliar essa reflexão, este artigo propõe uma análise crítica das avaliações escolares e externas, articulando o debate com referências da literatura educacional e com elementos do universo de Harry Potter, de J.K. Rowling. A escolha da ficção como recurso analítico parte da premissa de que ela pode ampliar horizontes interpretativos, como defende Larrosa (2002), ao tornar visíveis sentidos e tensões que se ocultam na naturalização de determinadas práticas escolares. Em Hogwarts, escola de magia frequentada pelos protagonistas da saga, exames como os OWLs (Níveis Ordinários em Magia – NOMs) e os NEWTs (Níveis Incrivelmente Exaustivos em Magia – NIEMs) possuem caráter



seletivo e determinante, regulando o acesso a disciplinas, ocupações e posições de prestígio no mundo mágico. Apesar de inseridos em uma narrativa fantástica, esses exames operam com uma lógica semelhante à dos sistemas avaliativos do mundo real, funcionando como filtros sociais que definem futuros possíveis e reforçam desigualdades.

Ao articular realidade e ficção, este trabalho busca discutir como os exames, sob a ótica de uma obra literária, não apenas refletem saberes, mas constroem subjetividades, validam ou desqualificam trajetórias e reafirmam relações de poder no campo educacional. A literatura, enquanto lente simbólica, permite iluminar criticamente os mecanismos de avaliação como instrumentos de controle, poder e exclusão, tanto na realidade quanto na ficção. Ao longo do texto, discutem-se também possibilidades de ressignificação da prática avaliativa, a partir de uma perspectiva formativa, dialógica e comprometida com a construção de uma educação mais justa, ética e emancipadora.

### **Avaliações e lógicas de controle**

Mais do que instrumentos técnicos de aferição, as avaliações — tanto as realizadas no interior das escolas quanto as promovidas por sistemas externos — desempenham um papel estratégico na definição de políticas educacionais e na conformação do trabalho pedagógico. Elas não emergem de forma neutra: são produtos de disputas históricas, políticas e ideológicas que refletem concepções de aprendizagem, de sujeito e de sociedade. No Brasil, a partir da década de 1990, a valorização de uma gestão educacional centrada em resultados consolidou uma cultura avaliativa marcada por padrões de desempenho e controle, orientada pelos princípios da eficiência e da responsabilização (Freitas, 2012; Oliveira, 2014).

Essa lógica de gestão por desempenho intensificou a criação e o uso de sistemas nacionais e estaduais de avaliação da aprendizagem, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). A princípio, essas avaliações foram apresentadas como ferramentas diagnósticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, com

o tempo, passaram a orientar políticas de responsabilização das escolas e dos professores, promovendo comparações entre redes e instituições a partir de indicadores padronizados, descontextualizados e reducionistas (Esteban, 2002; Freitas, 2012).

Um dos principais desdobramentos dessa lógica foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se tornou referência para o monitoramento da qualidade da educação no país. O IDEB combina os resultados do SAEB com dados de rendimento escolar, como taxas de aprovação e evasão. Ao resumir o desempenho de uma escola ou rede a um único número, o IDEB orienta políticas educacionais, interfere na gestão das escolas e impacta diretamente a percepção da sociedade sobre sua qualidade. Como destaca Dourado (2010), esse índice se insere em uma lógica de regulação que promove o ranqueamento das instituições e serve de base para a definição de metas oficiais.

Uma das consequências mais preocupantes dessa configuração é a vinculação entre os resultados obtidos nessas avaliações e o repasse de recursos públicos para as escolas. Os sistemas de avaliação foram incorporados às políticas de financiamento, fazendo com que os índices de desempenho influenciem a alocação de verbas, a priorização de investimentos e a concessão de incentivos, como bônus salariais. Essa lógica reforça a competição entre escolas, acirra desigualdades e transforma o direito à educação em um “prêmio” condicionado ao alcance de metas quantitativas (Dourado, 2010).

Além disso, essa perspectiva de controle interfere diretamente no cotidiano escolar. Como argumenta Esteban (2002), a avaliação deixa de ser um processo a serviço da aprendizagem e se transforma em instrumento de regulação da prática docente. Muitos professores, pressionados pelos resultados, passam a ensinar “para o teste”, reduzindo o currículo, padronizando atividades e desvalorizando saberes que não são cobrados nas provas externas. Isso empobrece as experiências pedagógicas e compromete a função social da escola, que deveria garantir a formação plena e crítica dos sujeitos (Sacristán, 1995).

A lógica meritocrática que sustenta essas avaliações também contribui para mascarar desigualdades estruturais. Ao atribuir o sucesso ou fracasso escolar exclusivamente ao desempenho individual ou à eficiência da escola, desconsidera-se o peso das condições socioeconômicas, das trajetórias escolares e dos contextos culturais dos estudantes. Como afirma Freitas (2012), trata-se de uma “pedagogia da performance” que reforça a exclusão e naturaliza a precarização das redes públicas.

### **Avaliação formativa e resistências pedagógicas**

Diante da hegemonia das avaliações externas e das políticas de responsabilização, diferentes pesquisadores e educadores têm proposto alternativas pedagógicas que valorizam a avaliação como processo, mediação e diálogo. Trata-se de retomar a centralidade da prática avaliativa no interior do processo de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento dos estudantes, e não apenas na mensuração de resultados (Esteban, 2002; Hoffmann, 2014).

A avaliação formativa assume um papel emancipador ao considerar o erro como parte do processo e ao propor estratégias de acompanhamento contínuo e individualizado. Essa abordagem reconhece os sujeitos em sua singularidade e considera seus percursos, contextos e modos de aprender, criando possibilidades de escuta, acolhimento e reconstrução conjunta dos saberes. Segundo Perrenoud (1999), avaliar para promover significa acompanhar de perto as aprendizagens, oferecendo devolutivas que permitam aos alunos compreender seus avanços, dificuldades e possibilidades.

Essa concepção se opõe à lógica da classificação e do ranqueamento, pois busca construir sentidos pedagógicos para a avaliação e transformar sua função em uma ferramenta de formação. Para Esteban (2002), avaliar é também uma forma de cuidar. É reconhecer que ensinar é um ato ético, comprometido com o outro e com o seu direito de aprender. A avaliação, nesse contexto, deve ser coerente com uma escola comprometida com a inclusão, com a justiça social e com a formação integral.

A resistência às avaliações padronizadas não implica, portanto, negar a importância da avaliação, mas redimensioná-la. Como destaca Freitas (2018), as avaliações precisam estar a serviço da aprendizagem e não da lógica de controle. Isso exige que as escolas recuperem sua autonomia pedagógica, fortalecendo os processos internos de avaliação, criando espaços de reflexão coletiva e ampliando os modos de olhar e acompanhar os estudantes.

No entanto, é fundamental reconhecer que, no atual cenário, as escolas não têm autonomia para substituir as avaliações externas por outras práticas. A participação no SAEB, por exemplo, é obrigatória, e seus resultados impactam diretamente a imagem institucional da escola e os recursos que ela pode receber. Nesse contexto, não se trata de negar essas avaliações, mas de criar brechas no cotidiano escolar para práticas avaliativas mais coerentes com os princípios da educação democrática e inclusiva (Souza, 2022; Patto, 2000).

Como contraponto possível, podem ser adotadas estratégias que coexistam com as exigências institucionais, mas que reafirmem uma concepção pedagógica mais crítica e dialógica da avaliação. Entre elas, destacam-se: a produção de portfólios, que permitem acompanhar os processos de aprendizagem ao longo do tempo; a autoavaliação e a coavaliação, que envolvem os estudantes como sujeitos ativos no processo; o uso de registros reflexivos por parte dos professores; e a proposição de atividades avaliativas diversificadas, que valorizem diferentes linguagens, saberes e formas de expressão. Essas práticas, ainda que não substituam as avaliações externas, contribuem para ressignificar o lugar da avaliação na escola e para afirmar o compromisso com uma educação mais justa, humana e transformadora.

#### Instrumentos de Seleção em Hogwarts: Exames Padronizados e Controle Político

A análise das avaliações externas evidencia que, embora apresentadas como instrumentos de qualidade e equidade, essas práticas frequentemente operam como dispositivos de controle, padronização e responsabilização das escolas. Para ampliar esse olhar crítico, a literatura pode servir como uma lente simbólica, revelando,

de maneira sensível e acessível, os conflitos e disputas que envolvem os processos avaliativos. No universo da série Harry Potter, criada por J.K. Rowling, encontram-se diversas estruturas escolares que se assemelham, em essência, aos mecanismos avaliativos do mundo real.

Um dos primeiros contatos, com instrumentos classificatórios, enfrentados pelos estudantes em Hogwarts é com o Chapéu Seletor, responsável por decidir em qual das quatro casas — Grifinória, Sonserina, Corvinal ou Lufa-Lufa — o aluno será inserido ao chegar na escola. Embora apresentado como um objeto mágico com capacidade de "ler a mente" e respeitar, em certa medida, a vontade do aluno, o Chapéu opera como um dispositivo de triagem simbólica, separando os estudantes com base em características e valores previamente estabelecidos. Essa divisão inicial afeta a vivência escolar, as relações interpessoais e, em alguns casos, até as expectativas sobre o desempenho futuro, funcionando, assim, como um marcador que antecipa o papel que o sujeito poderá ocupar na comunidade escolar. Tal prática guarda paralelos com os processos de avaliação externos e seletivos do sistema educacional brasileiro, que desde cedo categorizam e definem os percursos dos estudantes.

Ainda no universo bruxo, os exames OWLs (Níveis Ordinários em Magia – NOMs) e NEWTs (Níveis Incrivelmente Exaustivos em Magia – NIEMs) são avaliações padronizadas aplicadas, respectivamente, ao final do quinto e do sétimo ano letivo, com o objetivo de aferir o desempenho acadêmico dos alunos e determinar sua elegibilidade para cursos avançados e carreiras profissionais específicas. Seu caráter decisivo e centralizador se assemelha às avaliações externas brasileiras, como aquelas que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que relaciona rendimento escolar e desempenho em testes padronizados para aferir a qualidade do ensino. Assim como ocorre com os NOMs e NIEMs, o IDEB impacta diretamente o funcionamento das escolas públicas, podendo influenciar a alocação de recursos e ações de intervenção governamental, reforçando seu papel como instrumento de controle e ranqueamento, conforme alerta Freitas (2012).



Esse controle se torna ainda mais evidente na obra quando o Ministério da Magia, por meio do Ministro Cornelius Fudge, nomeia Dolores Umbridge como professora de Defesa Contra as Artes das Trevas e, posteriormente, como Alta Inquisidora de Hogwarts. Sua presença representa uma tentativa explícita de controle da escola, suprimindo o pensamento crítico, padronizando os métodos pedagógicos e limitando a autonomia docente. Em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, Umbridge não apenas desacredita os alunos que divergem da narrativa oficial do Ministério, como também interfere diretamente nos seus projetos de vida. Em um momento emblemático, ao ser questionada sobre a aspiração de Harry Potter - protagonista da saga - em se tornar auror, ela afirma: “Você não será auror, Potter. O Ministério da Magia não quer gente como você” (ROWLING, 2003, p. 275). Tal afirmação é prontamente refutada pela professora Minerva McGonagall, que se compromete a oferecer apoio ao estudante para que alcance seu objetivo, mesmo diante das barreiras institucionais impostas.

Essa cena é particularmente simbólica porque evidencia os efeitos de um sistema educacional, naquele momento em específico, orientado pelo controle político e pela repressão à autonomia estudantil. Quando a escola perde sua função formativa crítica e passa a atuar como extensão do controle estatal, forma-se uma geração de sujeitos condicionados à obediência, ao conformismo e à aceitação de normas sem questionamento. Como destaca Apple (2006), a escola é um espaço de disputa política e ideológica, e sua função não pode ser reduzida à reprodução de interesses dominantes.

Além disso, as mudanças nos critérios de avaliação entre professores também revelam o caráter arbitrário e politizado desses exames. O professor Snape, por exemplo, exige nota “E” (Excede Expectativas) para que o aluno continue cursando Poções em nível avançado. Já Horácio Slughorn, que o substitui, reduz o critério para “A” (Aceitável), permitindo que Harry continue seus estudos. Essa mudança evidencia como as avaliações podem ser moldadas por interesses particulares, questionando sua objetividade e legitimidade.

Assim, os dispositivos avaliativos presentes em Hogwarts ilustram, de maneira ficcional, como sistemas de avaliação podem ser utilizados para classificar, excluir ou controlar indivíduos, reproduzindo desigualdades e limitando possibilidades de desenvolvimento. A literatura, nesse sentido, torna-se uma ferramenta poderosa para refletir criticamente sobre a escola real e seus mecanismos de regulação.

### **Considerações Finais**

As avaliações externas, especialmente no contexto educacional brasileiro, vêm sendo implementadas sob a justificativa de monitorar a qualidade do ensino e promover a equidade. No entanto, como evidenciado ao longo deste texto, essas avaliações tendem a reforçar práticas de padronização e controle, afastando-se de uma perspectiva formativa e emancipadora do processo educativo. Instrumentos como o IDEB, embora relevantes para fins diagnósticos e para a formulação de políticas públicas, também operam como mecanismos de responsabilização e ranqueamento, muitas vezes desconsiderando as especificidades locais e os processos subjetivos de aprendizagem que ocorrem nas escolas.

Além disso, a vinculação dos resultados dessas avaliações à distribuição de verbas e à criação de políticas de premiação e punição institui um ciclo de pressão constante sobre escolas, gestores e professores. Tal lógica compromete a autonomia pedagógica e pode induzir práticas voltadas exclusivamente para a obtenção de bons resultados nos exames, em detrimento de experiências educativas significativas. Conforme apontado por Freitas (2012), há o risco de redução do currículo, de ensino para o teste e de fragmentação do trabalho docente, fenômenos que enfraquecem o papel social e formativo da escola.

Nesse sentido, a literatura, especialmente por meio da obra Harry Potter, oferece uma rica analogia para compreender os efeitos simbólicos, sociais e políticos das avaliações. Ao analisar os OWLs e NEWTs como sistemas de exames padronizados no universo bruxo, bem como o papel do Chapéu Seletor e a interferência do Ministério

da Magia em Hogwarts, é possível refletir criticamente sobre os limites e os impactos de uma educação orientada pelo controle e pela normatização.

Como contraponto, defende-se a valorização de práticas avaliativas que considerem os sujeitos em sua singularidade, que acolham os contextos e promovam a escuta, a reflexão e a mediação. Experiências como autoavaliação, rodas de conversa, portfólios e narrativas de aprendizagem, inspiradas em autores como Hoffmann (2000) e Esteban (2001), revelam-se caminhos potentes para a construção de uma avaliação formativa, comprometida com a transformação social. Essas práticas não têm a pretensão de substituir as avaliações externas – cuja aplicação está institucionalmente assegurada – mas sim de resgatar a dimensão ética, política e pedagógica do ato de avaliar, devolvendo à escola parte da autonomia que lhe é devida.

Por fim, reconhecer que toda avaliação é um ato político implica deslocar o olhar das metas e dos números para as pessoas e suas trajetórias. Implica, também, reconfigurar o lugar da escola como espaço de formação humana, crítica e sensível, onde se aprende mais do que conteúdos: aprende-se a existir no mundo com liberdade e responsabilidade.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: uma prática em busca de sentidos. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação como um ato político. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: uma prática em busca de sentido**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade da educação: consensos e contradições**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo da avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, educação e pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, Nilma Lino Gomes. Políticas de avaliação da educação básica: entre o controle e a emancipação. In: GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **A qualidade da educação: uma nova leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Tradução de Lia Wyler. São Paulo: Rocco, 2003.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e o Enigma do Príncipe**. Tradução de Lia Wyler. São Paulo: Rocco, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LIMA, Elba Siqueira de Sá Barreto. **Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

Tabela: Estrutura dos Exames Escolares em Hogwarts. A tabela abaixo apresenta os principais exames da formação escolar bruxa em Hogwarts, com foco nas disciplinas ofertadas, objetivos, impactos dos resultados e possibilidades profissionais.

| Exames                                           | Ano de Aplicação | Disciplinas Ofertadas                                                                                                                                                                                    | Objetivo                                                                    | Consequências dos Resultados                                                                                                          | Profissões Possíveis                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OWLS (Níveis Ordinários de Magia)                | 5º ano           | Poções, Feitiços, Transfiguração, Defesa Contra as Artes das Trevas, Herbologia, Astronomia, História da Magia, Aritmancia, Runas Antigas, Trato das Criaturas Mágicas, Adivinhação, Estudos dos Trouxas | Avaliar conhecimentos básicos adquiridos nos cinco primeiros anos de estudo | Define quais disciplinas o aluno poderá continuar cursando no 6º e 7º ano. Notas ruins podem limitar drasticamente as opções futuras. | Nenhuma diretamente, mas os resultados determinam elegibilidade para os NIEMs e, consequentemente, acesso a carreiras específicas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| NEWTs (Níveis Incrivelmente Exaustivos de Magia) | 7º ano           | Apenas disciplinas com aprovação nos NOMs e nas quais o aluno deseja se especializar                                                                                                                     | Aprofundamento teórico e prático em áreas específicas                       | Essenciais para ingresso em diversas carreiras profissionais no mundo bruxo                                                           | <p><b>Auror</b> (exige notas altas em Defesa Contra as Artes das Trevas, Poções, Transfiguração e Feitiços)</p> <p><b>Curandeiro</b> (exige notas altas em Poções, Herbologia, Transfiguração, Feitiços, Defesa)</p> <p><b>Professor de Hogwarts</b> (exige NIEMs com excelência na área de atuação, além de domínio prático e teórico reconhecido)</p>                                                                                                                                                                                    |
|                                                  |                  |                                                                                                                                                                                                          |                                                                             |                                                                                                                                       | <p><b>Funcionário do Ministério da Magia</b> (variável por departamento)</p> <p><b>Pesquisador de Runas Antigas</b> (exige destaque em Runas Antigas e Teorias da Magia)</p> <p><b>Criador de feitiços</b> (exige NIEMs avançados em Feitiços, Transfiguração e Aritmancia)</p> <p><b>Magizoolologista</b> (exige Trato das Criaturas Mágicas, Herbologia)</p> <p><b>Jornalista</b> (exige Estudos dos Trouxas, História da Magia)</p> <p><b>Comerciante/ Empreendedor</b> (menos dependente de NIEMs, mas útil em Poções ou Feitiços)</p> |

Fonte: Informações adaptadas da obra Harry Potter de J.K. Rowling, especialmente dos livros Harry Potter e a Ordem da Fênix (2003) e Harry Potter e o Enigma do Príncipe (2005), com complementos da enciclopédia digital WIZARDING WORLD (<https://www.wizardingworld.com>)



## Sobre os Autores

### **Ediana Ramos**

Email: edianahope@icloud.com

Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia, Artes Visuais e Letras Português/Inglês. Pós-graduada em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar, e em Arte, Literatura e Filosofia. Atua como docente da rede municipal de ensino e inspetora escolar. Desenvolve pesquisas interdisciplinares nas áreas de educação, literatura e artes, com ênfase em avaliação educacional, formação crítica e no uso da literatura e da cultura contemporânea como instrumentos de análise das relações de poder, desigualdade e processos de ensino-aprendizagem.

---

<sup>1</sup> O Chapéu Seletor foi criado pelos fundadores de Hogwarts como solução para um impasse: à medida que envelheciam e não conseguiam mais chegar a um consenso sobre quais estudantes deveriam ser admitidos, decidiram encantar um chapéu com a missão de selecionar os novos alunos. Cada fundador valorizava virtudes distintas: Godric Gryffindor priorizava a coragem, Salazar Slytherin buscava ambição e pureza de sangue, Helga Hufflepuff prezava pela lealdade e disposição para trabalhar duro, e Rowena Ravenclaw pela inteligência e sabedoria. O chapéu, encantado com a essência de cada um, passou a alocar os estudantes em quatro casas distintas — Grifinória, Sonserina, Lufa-Lufa e Corvinal — com base em suas características pessoais, moldando suas trajetórias escolares desde o ingresso.

**DOI: 10.47456/tk693915**

## Ensino e Aprendizagem: A prática do saber docente, do currículo e o Ensino de Química na Primeira Série do Ensino Médio

Teaching and Learning: The practice of teaching knowledge, the curriculum and the chemistry teaching in the First Grade of High School

Elio de Angeles Nicole da Silva  
Ana Nery Furlan Mendes

**Resumo:** Os educadores que buscam igualar a prática e o currículo são levados a estabelecer um diálogo constante entre esses dois elementos, para que se tornem mutuamente iguais, havendo, assim, uma interconexão maior dos conhecimentos e do currículo. No entanto, o diálogo entre a prática e o currículo está entrelaçado aos saberes docentes e escolares. Logo, este artigo trata de um trabalho que busca colaborar no desenvolvimento do Ensino de Química, principalmente na primeira série do Ensino Médio. Para isso, realizamos uma discussão por meio de um estudo de caso com ênfase em uma análise descritiva, abrangendo uma pesquisa bibliográfica, com observação de aulas e entrevistas com três docentes de uma escola estadual do município de Nova Venécia/ES. Os resultados desta pesquisa mostram a importância de uma boa prática pedagógica no Ensino de Química, principalmente na primeira série, pois é nela que ocorre a mudança de nível escolar e de construção pessoal. Também observamos a importância de o docente estar sempre buscando meios alternativos de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e realizar formações continuadas que enriquecem o conhecimento e a prática profissional, pois, o saber nunca se torna inerte.

**Palavras-chave:** Formação docente; Práticas pedagógicas; Metodologias; Currículo.

**Abstract:** Educators who look for equalizing practice and curriculum are led to establish a constant dialogue between these two elements, so that they become mutually equal, existing, thus, a bigger interconnection of knowledge and curriculum. However, the dialogue between the practice and the curriculum is folded to the teaching and school knowledge. Therefore, this article is about a study that looks for collaborating in the development of Chemistry Teaching, mainly in the first grade of High School. For this, we made a discussion through a case study with emphasis on a descriptive analysis, covering a bibliographic research, with classes observation and interviews with three teachers from a state school of Nova Venécia/ES county. The results of this research show the importance of a good pedagogical practice in the Chemistry Teaching, specially in the First Grade, because the change in the school level and the personal construction occur in this grade. We also observed the importance of the teacher being always looking for alternative means of teaching and learning development and do continuous training that enrich the knowledge and the personal practice, because the knowledge never becomes inert.

**Keywords:** Teacher Training; Pedagogical Practices; Methodologies; Curriculum.

### Introdução

Uma relação entre o ensino e a aprendizagem requer muito mais que um conhecimento próprio e estabelecido. É preciso uma conexão

de saberes para que a aprendizagem se consolide diariamente. Este artigo pretende contribuir para uma melhor compreensão da relação que envolve as teorias do saber docente perante a ampla e diversificada prática pedagógica, como também, a relação entre o saber, a formação docente e o trabalho desenvolvido na primeira série do Ensino Médio no Ensino de Química.

O contexto do saber está relacionado com a pessoa e a identidade de cada um, desde a experiência de vida até a história profissional, construindo e reconstruindo os conhecimentos e o currículo. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo destacar algumas concepções e práticas desenvolvidas pelo docente de Química na primeira série do ensino médio e proporcionar uma reflexão e diálogo sobre formação e o ensino e aprendizagem.

Para esta pesquisa, inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica e, posteriormente, um estudo de caso por meio da pesquisa de campo dividida em observação de aula, entrevistas com docentes no município de Nova Venécia e análise de conteúdo. Proporcionando uma análise da importância das relações sociais e culturais para a construção do processo de ensino e aprendizagem, como também, abordando a importância da interação do ensino e da prática pedagógica envolvendo concepções para o ensino de Química.

Uma vez que a Química, segundo Mól (2012), é uma ciência que a mais de dois séculos vem se reconstruindo e somente a algumas décadas vem se falando em Ensino de Química como “[...] uma área de conhecimento, de pesquisa, de atuação de profissionais e que, por isso, exige formação específica” (p.12). Logo, “[...] evidenciará que o conhecimento químico mantém estreita relações com a vida cotidiana, cujas aplicações e implicações sociais, tecnológicas, econômicas e ambientais precisam ser analisadas em sala de aula” (Santos; Maldaner, 2011, p.66). Contudo, irá promover a construção de um pensar químico por parte dos alunos no qual entenderão como funciona o conhecimento da química no mundo.

Por fim, sinalizamos em nossas considerações finais a importância de uma boa prática pedagógica no Ensino de Química especialmente na primeira série, por ser ela, uma série de mudança de

nível escolar e de construção pessoal. Além de fortalecer a importância de o docente utilizar meios alternativos e tecnológicos de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, fomentar a importância de realizar formações continuadas sempre que possível, pois o conhecimento não ocupa espaço e não é inerte.

### **A prática curricular pedagógica: Saberes docente e escolar**

Segundo Goodson (1995), os educadores que buscam igualar prática e currículo são levados a estabelecer um diálogo constante entre esses dois elementos, para que se tornem mutuamente iguais, havendo assim, uma interconexão maior dos conhecimentos e do currículo. Nessa vertente, Ferraço (2005) nos diz que o conhecimento só se realiza a partir dos docentes e dos alunos, ou seja, a partir do momento em que o currículo prescrito é lido, discutido, ensinado e enredado é que haverá algum significado.

De acordo com Malanchen (2016), a organização do conhecimento por meio de um currículo escolar desenvolve entre a objetividade e a subjetividade uma unidade, em que há critérios próprios do conhecimento, levando esses a níveis complexos. O diálogo entre a prática e o currículo está entrelaçado aos saberes docentes e escolares, ao qual são construídas e reconstruídas nos diversos aspectos: escolar, docente, curricular, profissional, social, entre outros. A autora afirma que o saber escolar não é um saber inventado pela escola, “[...] Assim, o saber escolar, ou seja, o currículo envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências” (Malanchen, 2016, p.177).

Contudo, “[...] o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor” (Tardif, 2002, p.49). Pelo fato de que tudo que se realiza na escola se torne um currículo e que há uma preocupação com a descaracterização do desenvolvimento escolar, Saviani (2011) propõe uma melhor definição para a escola e o currículo escolar: o currículo é o conjunto de atividades construídas e desenvolvidas pela escola. Se por ventura tudo o que for trabalhado dentro do

ambiente escolar passar a ser caracterizado de currículo, o que seria considerado secundário<sup>1</sup>, torna-se principal.

Para Tardif (2002, p.36) “[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos”, pois sua prática integra diversos saberes no qual os docentes mantêm diferentes relações. O autor destaca ainda que o saber docente é um saber plural, formado de saberes que provêm da formação profissional e dos saberes experienciais, disciplinares e curriculares.

Ferraço (2005) afirma que essa rede de interações que ocorre se realiza concretamente a partir do ser humano, pois é determinante sua participação em que estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes, pelo qual são de fácil acesso de interpretação e decisão. Essa capacidade gera certezas na confirmação, que o seu ensinar lhe traz bons desempenhos em sua prática docente.

“[...] o ensino precisa se tornar mais instigante, esse novo currículo foi elaborado com propósito de se repensar a aprendizagem de forma integrada e que possa contribuir para a formação integral do estudante que está na etapa final da educação básica, que possui anseios, sonhos e que precisa ser ouvido. Assim, nessa nova perspectiva, nasce um currículo tendo em si uma forma de desenvolver os conhecimentos a partir das habilidades numa perspectiva mais dinâmica e autônoma, possibilitando ao estudante ampliar a compreensão sobre a vida, o nosso planeta e o Universo, bem como a capacidade de refletir, argumentar e propor soluções e enfrentar desafios pessoais e coletivos (Espírito Santo, 2020, p.2).

Para além, o currículo do estado do Espírito Santo sofreu e está sofrendo uma reestrutura em sua organização entre a base comum e a parte diversificada. Atualmente está mantendo em sua estrutura a divisão por área de conhecimento, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais fortalecendo dessa forma as conexões da ciência e do mundo.

### **A relação Saber, Trabalho, Formação docente, Ensino e Aprendizagem**

A relação existente entre os docentes e os saberes é a de transmitir o saber e não de produtores de um saber no qual pode haver

---

<sup>1</sup> O que seria o extracurricular, o acidental e acessório (Saviani, 2011).



uma imposição como instância social de sua função e prática. Todavia, “[...] a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (Tardif, 2002, p.40).

Para Maurice Tardif (2002), a prática docente não é apenas um objeto de saber que envolve as ciências, sendo humanas e/ou educação; ela é também uma atividade que mobiliza os saberes, podendo ser chamados de pedagógicos<sup>2</sup>. A interação entre essas ciências com a prática docente se concretiza por meio da formação inicial ou continuada dos professores.

[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (Tardif, 2002, p.18).

Os saberes dos docentes são adquiridos por meio do contexto de vida e da carreira profissional, pelo qual chama à atenção ao tempo vivido e não o cronológico, podendo supor, a partir deste, uma identificação de um saber estático e fechado. Tal modo, distanciando da ideia de que todos os saberes transcritos indicam contemporaneidade uns com os outros, tal qual encontrados na memória do docente (Tardif, 2002; Locatelli, 2007). No entanto, segundo Locatelli (2007, p.58), “[...] para o trabalho docente, os professores vão dominando progressivamente os saberes necessários à sua realização”.

Nesse domínio dos saberes necessários, Ferraço (2005) dispõe o contexto do currículo real, ou seja, não é um objeto estático e sim uma pluralidade de práticas e de sentidos, pois falam do trabalho real que é multidimensional do trabalho docente em suas diferentes formas. Contudo, para Tardif (2002, p.43), “nenhum saber é por si mesmo formador”, é necessário pesquisar, analisar e desenvolver o conjunto de fatores que engendram um determinado saber nas relações existentes.

A construção das relações sociais e culturais está intrinsecamente ligada aos fatores que envolvem as relações

---

<sup>2</sup> “Os saberes pedagógicos apresentam-se com doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (Tardif, 2002, p.37).

humanas, sendo esses pessoais, emocionais, profissionais, pois nós seres humanos somos modificados pelo ambiente e, ao mesmo tempo, modificamos o meio.

Luria (1992) e Rego (2014) destacam que quando o homem modifica o seu meio por meio do seu próprio comportamento, esse irá influenciar o futuro próximo. A integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo está ligada diretamente com as funções psicológicas superiores do ser humano, pois surgem da interação dos fatores biológicos como integrante da constituição física do *Homo sapiens*, envolvendo assim, os fatores culturais por meio da evolução da história humana.

É fato que o aprendizado das crianças se inicie antes delas começarem a frequentar a escola, pois qualquer que seja a situação com a qual ela venha se deparar na escola, sempre haverá uma história prévia e o seu aprendizado acontecerá a partir de um conhecimento preexistente. É de extrema importância destacar que o conceito envolvente sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vigotski, 2007) é a que permite a compreensão do desenvolvimento individual do sujeito, pois é possível verificar não apenas os ciclos já completados, mas também buscar competências e futuras conquistas das crianças, do mesmo modo que corrobora na elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

Santos e Maldaner (2011), afirmam que os docentes por meio de uma análise entre o currículo e a metodologia de ensino irão proporcionar uma melhoria em seus alunos, permitindo estabelecer outras relações que ajudarão os alunos a usarem os conhecimentos das ciências em seus próprios campos de interesse. Portanto, irão reconhecer para si próprios os conflitos de interesses entre o currículo e os valores de seus alunos, e assim, trabalhar de modo a revertê-los.

### **Procedimento Metodológico**

A presente pesquisa configura-se como descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa com a inserção de um estudo de caso. No entendimento de Baptista e Campos (2016, p.290), o estudo

de caso é “[...] um método de observação, de construção de raciocínio e de relato de informações que entrelaça teoria com observações de fatos, possibilitando a reflexão e a formulação de hipóteses”. Dessa forma, nossa pesquisa tem como questão a ser compreendida: “Como o docente da primeira série do ensino médio potencializa em sua prática pedagógica e curricular o desenvolvimento do Ensino de Química”? Para tal análise, participaram da nossa pesquisa três docentes de Química que receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido voluntariamente.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública no município de Nova Venécia do estado do Espírito Santo. Os dados da pesquisa foram registrados por meio de uma ficha de observação e de um diário de campo das aulas observadas dos docentes. Para cada docente foram observadas dez aulas (no período de outubro e novembro de 2017, e entre março e junho de 2018) e realizada uma entrevista semiestruturada (Gil, 2010; Marconi e Lakatos, 2017). A entrevista foi realizada e gravada em áudio de acordo com a disponibilidade de cada docente, ou seja, cada docente marcou o dia e o horário para a realização da mesma.

Os docentes foram representados pelas simbologias D1, D2 e D3 para manter o sigilo pessoal do profissional. A metodologia utilizada para analisar os resultados foi a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Para a autora, esse método é um procedimento reflexivo e envolvente, pois enriquece a tentativa exploratório e aumenta a propensão à descoberta. A análise dos resultados foi realizada com a sustentação dos aportes teóricos utilizados empregando a análise de conteúdo nos dados coletados e analisados como um todo, assim, subdividimos nossas análises nas seguintes categorias: Perspectivas e análises: aulas observadas e metodologias desenvolvidas na primeira série no Ensino de Química, e, Dialogando com as ideias: Docentes participantes e sua formação, atuação, dificuldades e concepções sobre Currículo no Ensino de Química no Estado do ES.

## **Resultados e discussões**

As categorias elencadas foram elaboradas tendo como referência as observações das aulas e as entrevistas semiestruturadas. As falas dos docentes constituíram elementos de interlocução, de envolvimento e de reflexão constante na construção das categorias. As reflexões elaboradas possibilitaram a análise das concepções e práticas no Ensino de Química na relação entre currículo e saberes na primeira série do ensino médio.

### **Perspectivas e análises: aulas observadas e metodologias desenvolvidas na primeira série no Ensino de Química**

Primeiramente, para cada turma da primeira série e aula observada, percebemos que os alunos apresentavam um perfil diferente. Quando o docente chegava à sala, alguns alunos ficavam quietos e outros nem percebiam que o docente já estava em sala, logo, cada docente possui um perfil bem característico. No entanto, D1 apresentou um carisma mais envolvente com os alunos, mas sempre precisou chamar atenção dos alunos para iniciar a aula, ou seja, precisava falar alto e até mesmo “se exaltar” com alguns alunos. Já D2 se apresentou mais tranquilo, atencioso, tirava as dúvidas dos alunos, principalmente durante uma atividade avaliativa, e, pôde-se perceber um pouco a falta de “domínio” com os alunos.

O docente D3 causava mais “impacto” ao chegar à sala em relação aos docentes D1 e D2. Os alunos ficavam quietos e não saiam do lugar, transpareciam respeito e ao mesmo tempo “medo” ou “receio”, isso, segundo o comportamento dos alunos. É claro que nada disso tirou ou tira o merecimento de cada docente, mas com toda certeza, o “domínio” de uma sala colabora na organização e na aplicação do planejamento de uma aula a ser desenvolvida.

Dessa forma, o docente que apresenta uma postura de respeito (principalmente com os alunos), de domínio da sala de aula e do conteúdo ministrado, consegue conduzir um bom comportamento e um bom direcionamento da aula, como também, proporciona o ensino e a prática docente com mais veemência e produtividade dentro do ambiente escolar. Além disso,

A atividade docente, entretanto, não se restringe a uma simples aplicação de teorias, métodos, procedimentos e regras ensinados no curso de Licenciatura, porque a prática profissional caracteriza-se pela incerteza, pela singularidade, pelo conflito de valores, pela complexidade, para que qual nenhuma teoria pedagógica pode dar conta de resolver os problemas, constituindo-se, portanto, em práticas que necessitam ser investigadas para serem melhoradas (Schön, 1983; Maldaner, 2000 *apud* Santos; Maldaner, 2011, p.69).

Observamos que os docentes apresentaram saberes pedagógicos bem peculiares uns dos outros, no que tange a **organização** das aulas, **as metodologias** desenvolvidas e a **interação** docente e aluno. Pontos esses observados que chamaram muita à atenção para serem sempre analisados e discutidos em relação ao ensino e a aprendizagem para o Ensino de Química na primeira série do Ensino Médio (EM).

Tendo em vista a importância de realizar metodologias diversificadas e planejadas para o desenvolvimento do ensino, identificamos por meio do diário de campo e das fichas de observação das aulas as práticas pedagógicas que os docentes de Química da primeira série do EM construíram em sala de aula (Quadro 1). Os métodos desenvolvidos pelos docentes em uma aula devem ir de encontro com a realidade da turma e da escola. Vale ressaltar, que as observações foram realizadas de acordo com o cronograma que cada docente disponibilizou. Para D1 e D2 as observações ocorreram no final do ano letivo de 2017 e para D3 no início do ano letivo de 2018. Contudo, observamos 15 aulas do período permitido pelos docentes.

Quadro 1: Metodologias aplicadas pelos docentes na primeira série.

| Docentes | Metodologias                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D1       | Videoaula (césio-137); texto suplementar ao vídeo; atividade avaliativa em dupla com consulta ao resumo; orientação para a prática experimental em grupo; exercícios de revisão sobre ligação iônica e covalente; avaliação em dupla e de consulta; exercícios de aprendizagem.                    |
| D2       | Atividade avaliativa em dupla (ácido, base e sal); apresentação ao laboratório de química (vidrarias, reagentes etc.); Continuação da atividade avaliativa da aula anterior (funções inorgânicas); aula prática – identificação de ácidos e bases; explicação teórica sobre balanceamento químico. |
| D3       | Explicação teórica sobre Linus Pauling e Números Quânticos; Explicação oral e exercício no quadro e no livro;                                                                                                                                                                                      |

Fonte: dados do autor.

No entanto, como tem se discutido muito nos últimos tempos a necessidade de inovar os métodos de ensino, D1 foi o que transcendeu mais os métodos tradicionais de ensino pelas metodologias mais ativas. Percebemos que o currículo de Química praticado durante as aulas observadas valoriza o Ensino de Química e a aprendizagem. Apresentam também, alguns mecanismos de desenvolvimento que necessitam ser reconstruídos, como por exemplo, a organização de uma aula experimental.

### **A experiência da observação das aulas: docente D1**

Em todas as aulas o docente cumprimentava os alunos, pedia para se sentarem e que pegassem o material. Começava a aula dizendo qual a proposta do dia, o objetivo, qual a atividade a ser desenvolvida e a forma de avaliação. Sendo essa, uma perfeita condução para iniciar as atividades, pois os alunos ficam sabendo da organização da aula, o que será desenvolvido e cobrado a ele.

Na segunda aula analisada de uma turma da primeira série, observamos a grande diversidade cultural ali presente, no qual reporta ao docente um bom planejamento e uma boa condução da aula. Dentro dessa diversidade, destacamos que a turma apresentava alunos: na idade série, reprovados, que vieram para a primeira série no meio do ano letivo (por meio da Educação de Jovens e Adultos - ensino fundamental das escolas do município) e dois alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), sendo um com deficiência intelectual e outro com deficiência motora/cognitiva.

As interações entre o docente e os alunos foram bem visíveis e importantes para que a aula se concretizasse, mesmo que alguns alunos tentassem atrapalhar um pouco. Dessa forma D1 apresentou um bom planejamento para a aula, conseguindo direcionar a atividade para os alunos e atender os dois alunos com necessidades especiais de acordo com sua necessidade, como por exemplo, uma atividade que envolvia imagem/desenho que representava o conteúdo de ligação química. Vale destacar que o ambiente da sala de aula e a sua climatização foram propícios para o desenvolvimento das atividades



planejadas, tanto pelo comportamento dos alunos quanto pelo espaço físico para a realização da atividade proposta.

Para tanto, questiona-se, será que o objetivo esperado pelo docente foi alcançado? Nesse viés, relacionamos com Tardif (2002) em relação à importância dos saberes docentes, em especial ao saber experiencial e ao curricular, pois afirma que o docente desenvolve seus saberes em suas aulas, por meio do trabalho cotidiano e pelo conhecimento do seu meio. Logo, ter a experiência é saber ministrar todos os conhecimentos e espaços na aprendizagem dos alunos.

Revisar conteúdo é uma estratégia metodológica muito positiva, mas, se D1 desde o início da segunda aula observada tivesse colocado os alunos em grupo para um ajudar o outro, por exemplo, talvez os alunos pudessem ter um rendimento maior em termos de aprendizado. Cabe ao docente ver e rever o desenvolvimento deste tipo de aula para as próximas recomposição da aprendizagem.

Portanto, foi uma metodologia de revisão de conteúdo com participação oral dos alunos e no quadro por meio de exercícios de treinamento e desafio. Ajudou quem estava com dúvida e fortaleceu a aprendizagem dos alunos que já sabiam o conteúdo, principalmente quando puderam ajudar os colegas na explicação na resolução das atividades. Enfim, notamos que D1 possuía uma preocupação em deixar o mais claro possível o Ensino de Química e contextualizado para os alunos, mitigando sempre a busca de metodologias que integram e protagonizam o aluno em suas aulas.

### **A experiência da observação das aulas: docente D2**

Inicialmente, D2 foi muito receptivo ao nosso trabalho, porém tivemos algumas pequenas limitações para fazer as observações como, por exemplo, o horário e a permissão para observar algumas aulas. Como uma primeira análise das duas primeiras aulas observadas da turma X, a turma era bastante agitada. Na aula de número três, D2 falou que se eu não quisesse assistir a aula não teria problema, porque “hoje é apenas explicação da matéria, que na aula seguinte seria melhor eu estar presente”, no mais, seguimos a pesquisa.

Como solicitado pelo docente, na aula seguinte eu estava presente para realizar a observação. Iniciou pedindo aos alunos que se sentassem em dupla para a atividade avaliativa e que podiam usar o material e a tabela de cátions e ânions, como eles tinham combinado. Todavia, D2 não apresentou o objetivo e nem a pontuação da atividade avaliativa no início da aula.

Percebemos que os alunos durante a atividade perguntavam muitas vezes, “Como que faz?”, contudo vimos que não liam direito e até mesmo não chegavam a ler as questões. Com isso, chamavam D2 o tempo todo e o mesmo atendia os alunos em seus lugares, explicando e reexplicando o conteúdo, bem como explicava como fazia a questão diretamente.

Enquanto isso, D2 chamava a atenção dos alunos pela conversa, mas não adiantava muito. Mesmo demonstrado uma interação bonita com os alunos, nessa atividade proposta o docente não apresentou um domínio da sala. Faltava respeito com o docente por parte dos alunos, era como se D2 fosse um colega de sala apenas. Foi preciso recolher a atividade para que eles continuassem na próxima aula, pois não conseguiram fazer as quatro questões propostas no processo avaliativo.

De fato, a metodologia aplicada pelo docente nesta aula favorece a troca de conhecimento entre os alunos, sendo ela uma boa tática de ensino, uma vez que cada aluno pode ajudar o outro a compreender melhor o conteúdo abordado. Entretanto, se faz necessário o domínio da sala de aula, um bom planejamento e o conhecimento sobre seus alunos para direcionar o trabalho acadêmico.

Além disso, D2 para não prejudicar os alunos na nota, recolheu a atividade para devolver na próxima aula para terminarem. Ao mesmo tempo, isso ajuda os alunos e “atrapalha”, pois alguns alunos precisam de “limites” e muitos ali na sala não apresentaram ter limites e nem regras. Contudo, faltou organização, planejamento e domínio da atividade aplicada pelo docente. É necessário que tenha uma interação entre docente-aluno e aluno-aluno, porém, requer um domínio do conteúdo e da sala de aula ao qual favoreça a

aprendizagem em todos os momentos vivenciados na condução da aula planejada (Vigotski, 2007).

### **A experiência da observação das aulas: docente D3**

Para as aulas do D3, observamos apenas o início do ano letivo de 2018, de acordo com sua permissão e horários. O mesmo aceitou em colaborar com a pesquisa, porém, foi preciso esperar e agendar as possíveis aulas.

Na primeira aula, que foi no dia 28 de março de 2018, D3 iniciou a aula pela chamada no diário de classe. Observamos que o docente anotou o assunto da aula no quadro, que foi “Números Quânticos” e não explanou qual seria o objetivo da aula. Por meio da explicação oral, percebemos que o objetivo da aula seria “Identificar através da distribuição eletrônica ou níveis energéticos de Linus Pauling os números quânticos”.

A sala de aula estava bem organizada, os recursos didáticos utilizados pelo D3 foram o quadro e pincel. No decorrer da aula, observamos que a explicação oral estava mais voltada para o quadro, com pouca troca de olhares com os alunos. Denotamos ainda que a turma não fazia nenhuma pergunta, os alunos pareciam “tensos” durante a aula.

Após 40 minutos de explicação que D3 fez uma indagação à turma - “Até aqui, alguma dúvida?”. Apenas um aluno fez uma pergunta e ainda com a voz trêmula. Rapidamente o docente respondeu mostrando no quadro e continuou a explicação sobre os números quânticos. O que chamou a atenção foi que D3 não se reportou ao aluno para saber se ele entendeu ou não. Em seguida, o docente terminou a aula aplicando um exemplo reverso de como achar o elemento químico pelos números quânticos.

De uma forma geral, a metodologia desenvolvida na forma de explicação teórica oral, faltou a conexão com os alunos. Essa conexão segundo Vigotski (2007) é de grande valia para a concretização do ensino e da aprendizagem. Nos dias atuais, uma aula na qual é dinamizada apenas nas falas, o aluno se torna apenas um ser passivo. Infelizmente, nesta aula observada, os alunos foram sujeitos

receptores do conhecimento e D3 o sujeito transmissor. Contudo, a forma da linguagem na condução do ensino requer um tratamento e um conhecimento além das teorias, é preciso da vivência.

Por fim, esta metodologia poderia ter sido desenvolvida em grupos, como uma dinâmica de nomenclaturas. Também, em grupos, realizar a resolução de exercícios para que os alunos interajam uns com os outros na aprendizagem, proporcionando um protagonismo e o desenvolvimento do pilar aprender a fazer. A falta de um bom planejamento dificulta o ensino e a aprendizagem, e que o procedimento metodológico precisa ser revisado, pois o Ensino de Química vai muito além do que transmitir a teoria em sala.

### **Interpolando concepções e a experimentação observada**

Uma aula planejada e aplicada faz parte do currículo da escola, pois vai além de transmitir os conteúdos disciplinares. Isto é, utilizar de uma tradição cultural, da conservação de valores e da relação pedagógica, meios que favoreçam o ensino e a aprendizagem nos moldes dos dias atuais. Assim, a linguagem adquirida e transmitida é um fator importantíssimo na relação da comunicação pedagógica e na construção curricular das informações a serem angariadas entre a escola, docentes e alunos.

As concepções curriculares vão além das teorias da evolução histórica do currículo e da escola, pois, currículo é uma relação de poder (Silva, 2010) e uma teoria subsidia a outra na construção do ensino. Dessa forma, cada docente possui suas concepções e construções de acordo com sua criação e formação acadêmica. Contudo, cada um segue uma identidade pessoal e profissional, ao qual não se torna exclusivo de um único método, ou seja, apenas tende a um estilo acadêmico.

Segundo as análises das observações das aulas, percebemos culturas bem diferentes entre os profissionais. Portanto, as aulas observadas nos ajudaram a ver e compreender essas condições particulares que fazem o ensino acontecer. Consequentemente, nos permitiram averiguar quais as metodologias estão abarcadas no Ensino de Química de acordo com cada docente regente.

No entanto, percebemos que D1 foi o que mais demonstrou metodologias diversificadas, como textos complementares, vídeo, aulas experimentais, resolução de exercícios com participação ativa do aluno – oralmente e no quadro, recurso tecnológico, entre outras. Metodologias essas, que propuseram ao aluno a buscar mais pelo ensino, a pesquisa, a interação entre os colegas de sala e com o docente, isto é, indo de encontro com os documentos, Conteúdo Básico Comum das escolas do estado do Espírito Santo (Espírito Santo, 2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2002) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2008) e o teórico Vigotski (2007). Assim, desenvolvendo o Ensino de Química por meio da perspectiva de formar cidadãos críticos e não pela concepção do modelo transmissão e recepção.

O D2 demonstrou alguns processos metodológicos interessantes, como atividades bem contextualizadas com a realidade, propostas experimentais, porém, faltou planejamento no desenvolvimento e no domínio da sala de aula. Mesmo que D2 apresentava uma boa interação com os alunos, não houve uma boa condução das aulas aplicadas. Constatamos também que D3 apresentava metodologias mais tradicionais, seguindo um percurso no modelo transmissão e recepção.

Os processos pedagógicos precisam ser articulados de maneira que o currículo seja movimentado na construção por meio das interações que envolvam as tradições culturais, formações acadêmicas e concepções históricas do ensino. É preciso transcender as percepções e as possibilidades de relações do conhecimento para o Ensino de Química, uma vez que as práticas aferidas nas aulas são práticas utilizadas no ensino tradicional quanto no ensino mais ativo.

Entretanto, nenhuma metodologia desenvolvida pelos docentes foi “errada”, apenas algumas formas de desenvolvê-las que precisam ser reavaliadas e reformuladas. O docente conseguirá perceber as fragilidades e as potencialidades de suas metodologias e, assim, construirá novos métodos didáticos para a aprendizagem. De fato, vale destacar que, além do preparo acadêmico inicial é importante que o docente sempre se atualize, faça troca de experiências,

planejamentos com seus pares e busque contínuas formações para fortalecer seus conhecimentos.

Dialogando com as ideias: Docentes participantes e sua formação, atuação, dificuldades e concepções sobre Currículo no Ensino de Química no Estado do ES

Para o início do diálogo, buscamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, no que tange os parâmetros para a formação acadêmica em Química, no que diz,

[...] o licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média (Brasil, 2001, p. 4).

No decorrer da entrevista com os docentes, verificamos a formação inicial e complementar de cada um, o tempo que leciona e o tempo atuante na disciplina de Química (Quadro 2).

QUADRO 2: FORMAÇÃO ACADÊMICA E TEMPO DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES NA DOCÊNCIA.

| Doc<br>ente | Formação<br>Inicial                                                                                          | Pós-<br>Graduação                              | Te<br>mpo<br>em<br>sala<br>de<br>aula | Te<br>mpo<br>atuando<br>em<br>Química |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| D1          | 1 <sup>a</sup><br>Licenciatura em<br>Ciências<br>Biológicas;<br>2 <sup>a</sup><br>Licenciatura em<br>Química | Especiali<br>zação em<br>Educação<br>Ambiental | 1<br>ano e 6<br>meses                 | 1<br>ano e 6<br>meses                 |
| D2          | Agronomia<br>;<br>Compleme<br>ntação em<br>Química.                                                          | Não<br>informado.                              | 25<br>anos                            | 18<br>anos                            |
| D3          | Licenciatu<br>ra em Química                                                                                  | Especiali<br>zação em                          | 17<br>anos                            | 16<br>anos                            |



|  |  |                    |  |  |
|--|--|--------------------|--|--|
|  |  | Educação Ambiental |  |  |
|--|--|--------------------|--|--|

Fonte: dados do autor.

Dentro dessa análise de formação e experiência profissional, vale enfatizar que a experiência é um fator de grande importância no crescimento pessoal e profissional. O saber experiencial como descrito por Tardif (2002), nos direciona a um enlaço de conhecimentos, ao qual o docente precisa utilizá-lo como instrumento a ser transmitido e desenvolvido. Ou seja, “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento específico de seu meio” (Tardif, 2002, p.38-39).

[...] na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas<sup>3</sup>, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas (Tardif, 2002, p.241).

Dessa forma, muitas vezes, há um julgamento de comportamento e de mecanismos metodológicos do docente sem ao menos conhecer sua origem e sua formação. Independentemente de qualquer situação é preciso fazer o melhor trabalho, pois somos seres em construção. Cabe-nos aqui ressaltar que mesmo com a formação inicial sendo boa ou ruim é necessário que o docente esteja sempre atualizado, para que evolua em sua formação, pois o ato de ensinar está cada vez mais desafiador, inovador e evolutivo com as tecnologias e as gerações.

Por isso, a necessidade de uma compreensão do termo currículo e das práticas metodológicas desenvolvidas pelos docentes, principalmente para os alunos da primeira série do ensino médio, uma

<sup>3</sup> Estudo docimológico de testes na escola. Teste de Henri Piéron (1920), é o estudo sistemático dos exames, em particular, do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e dos examinados (Dicionário informal: <https://www.dicionarioinformal.com.br/docimológico/>, acesso em 28 de Jan. de 2018).

vez que estão iniciando uma nova etapa de formação com um mundo novo de conhecimentos. Quando nos referimos à palavra currículo, envolvemos muitos campos, concepções e fatores, pois, como Sacristán (2013, p.17) afirma em suas palavras,

[...] o currículo desempenha uma função dupla - organizadora e ao mesmo tempo unificadora - do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem (Sacristán, 2013, p.17).

Na possibilidade de entrelaçar os diversos conceitos de currículo ao qual direcionam o trabalho escolar, perguntamos aos docentes, “qual a sua compreensão sobre o termo currículo?” e, assim, ressaltamos tais respostas:

[D1] “O termo currículo é orientação, o currículo que vai dar a orientação pra gente, do que possivelmente a gente vai seguir. Eu não entendo como uma coisa fechada, mas é uma orientação importante”.

[D2] “O que eu tenho que “dá”, minha direção de conteúdos para eu trabalhar. Eu não concordo muito com o que eles mandam”.

[D3] “Na minha opinião, tem que voltar pra melhorar, porque você vê aí, as provas do ENEM, o que o currículo está mandando hoje não está atendendo bem não. Ele tem que ser reestruturado, para que ele possa melhorar mais, voltar pra essa parte do ENEM e também tanto do concurso. Pensando no lado da química, qual a quantidade de conteúdos que não é mais aplicado, diminuição de carga horária e isso vem de 2002 pra cá! A maioria não sabe responder o que é currículo. **Na verdade, pra mim, a visão de currículo é algo que tem que abranger e atender a necessidade da gente. Não só do aluno, tem que olhar a de todo mundo que voltar pra escola. É o concurso! O que o concurso vai cobrar? Tem que observar muito isso**” (grifo nosso).

Mediante as respostas dos docentes, percebemos que todos possuem a concepção do currículo como um norte a ser seguido. O D3 foi o que apresentou uma discussão mais ampla, na qual envolveu as provas externas (ENEM e concursos) e a diminuição da carga horária das aulas de Química, enaltecendo que o currículo precisa favorecer não somente os alunos, mas sim a todos.

Para além, entender a dimensão do currículo é sair da zona de conforto. É uma direção, uma organização, como afirmaram os docentes. Porém, é muito mais que seguir um conteúdo programático, é enaltecer além dos conteúdos, as culturas, as formações e o corpo

docente e aluno. Isto é, transcender todas e quaisquer relações existentes ao redor do ensino. Portanto, perguntamos aos docentes, “quais metodologias você utiliza em sua prática docente para desenvolver o currículo da primeira série no ensino médio?”. Assim, obtivemos respostas interessantes, como:

[D1] “A primeira série é o que eu mais tenho experiência, eu gosto de diversificar, eles vêm do Fundamental muito imaturos. Aí eu gosto de trabalhar diversidade, gosto de trabalhar muito texto, gosto de levar no laboratório, fazer trabalho – aqueles que são mais específicos: relatório também abrangentes – cartazes. Então eu gosto mesmo de diversificar, pra que eles possam experimentar um pouco de tudo. Aí eu tento o máximo, levo filme, vídeo, assim, até quanto a escola nos permite”.

[D2] “Explicação teórica no quadro, não sou de usar multimídia, pois todo o tempo que eu explico eu escrevo. Tempo todo escrevendo, muita aula prática, como iogurte (aqui que eu fiz pouco!), trabalhar com massinhas, corda, fazer ligações químicas, iônica eu fiz com cordão e bolinha de papel; já a ligação covalente, com as macinhas e palitinhos para eles verem. Sempre mesclo texto da própria área e vou fazendo essa mesclagem de trabalhar prática, teoria e exercícios”.

[D3] “Utilização de livro, apostilado, quadro, explicação oral, alguns vídeos, laboratório, apresentação de feira de ciências”.

Percebemos a diversidade de metodologias que fazem parte da estrutura do planejamento das aulas dos docentes para o Ensino de Química nas primeiras séries. Às vezes, muitas práticas não são reconhecidas pela equipe pedagógica da escola pelo simples fato de não deixarem registrados no diário de classe ou de apresentar as práticas desenvolvidas dentro da sala de aula, como também, por não inovarem em suas aulas na maioria das vezes, por terem que sair da zona de conforto pois dar trabalho.

Com todas as diversidades metodológicas apresentadas pelos docentes, principalmente por D1, reconhecemos o Ensino de Química como um ensino não isolado e nem acabado, como afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2002, p.240), que “[...] o conhecimento químico não deve ser entendido como um conjunto de conhecimentos isolados, prontos e acabados, mas sim, uma construção da mente humana, em contínua mudança”.

Portanto, com os estudos de Goodson (1995) confirmamos que os educadores que buscam igualar prática e currículo são levados a

estabelecer um diálogo constante entre esses dois elementos, para que se tornem mutuamente iguais, isto é, realizando mediações durante todo o processo do ensino e da aprendizagem (Vigotski, 2007) havendo assim uma interação maior do conhecimento específico com o currículo.

Em se tratando de desenvolvimento do currículo do estado do ES, os docentes elencaram pontos que nos chamaram atenção, tais como:

[D1] “Quando eu trabalhava no PIBID, a gente fazia isso semanalmente. Uma vez por semana a gente sentava para ler, pra discutir. Só pra trocar ideia. Então isso eu conseguia acompanhar sempre. Quando eu entrei no estado, eu não venho acompanhando isso tanto assim”.

[D2] “Hoje o currículo e a avaliação são diários, você diariamente tem que avaliar o menino. Aquele curso que o estado deu, que no sábado a gente tinha que vir, uma vez por mês, ele falava que você tinha que desengessar, que você tinha que trabalhar de outras formas. E do jeito que estão trazendo, tá muito. Eu me sinto engessado, e outra, eles estão quase falando que você tem que dar essa matéria e não mudar”.

[D3] “As editoras compreendem o CBC, que era pra se pegar no primeiro ano, onde se iniciava a História da Química, aquela parte de separação de mistura em revisão e parava onde? Em estequiometria. É isso, o primeiro ano fechava de ponta a ponta. O segundo ano dava sequência na estequiometria e radioatividade. E o terceiro ano, iniciava na Química orgânica e fechava na Bioquímica”.

Essas ideias aferidas nos permitiram perceber as múltiplas concepções existentes pelos docentes sobre as diretrizes. De forma geral, analisamos três pontos específicos ditos pelos docentes, isto é, a falta de tempo, a forma de avaliação e os conteúdos direcionados. Contudo, as

[...] concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processo ou habilidades propostas pelo currículo, percepção de necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho etc., sem dúvida os levarão a interpretar pessoalmente o currículo (Sacristán, 2000, p.172).

Consequentemente, essas interpretações levaram também a analisar as possíveis dificuldades (Quadro 03) no desenvolvimento do Currículo Básico das Escolas Estaduais do Espírito Santo - CBEE-ES e o Conteúdo Básico Comum - CBC-ES da primeira série do EQ.

Quadro 03: Dificuldades no desenvolvimento do currículo estruturante.

| Docente | Afirmação dos docentes das dificuldades |
|---------|-----------------------------------------|
|---------|-----------------------------------------|

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D1 | A falta de tempo, imaturidade dos alunos. A matéria de Química é muito extensa. Na verdade, eu nem me sinto apto a falar, isso aqui é obrigatório ou vai ser essencial. Tem alguns tópicos que na minha opinião são essenciais, mas eu não tenho como afirmar isso perante a vida, ao cotidiano dos alunos.                                                |
| D2 | Acho que é a estrutura que eles põem, porque os meninos vêm do nono ano, eles viram a matéria muito rapidamente, e a gente tem de colocar eles mais aprofundados. Eu acho que a estrutura tinha que dá uma mudada no básico no que eles vêm lá.                                                                                                            |
| D3 | “Todo ano, cada aula que você pega é mais assustador, por qual motivo? A base. A base do Ensino Fundamental não discriminando que é o professor de biologia dando química e física. Ele não tem o conhecimento apropriado, no que eu vejo. Nós temos essa dificuldade, o aluno sofre. Sofre porque a linguagem é mais direcionada na linguagem científica. |

Fonte: dados do autor.

Os docentes D2 e D3 comungaram de um mesmo eixo de dificuldades, no qual liga a base que os alunos possuem no Ensino Fundamental que é determinante para a continuação da educação básica. Um ponto importante a ser enaltecido é o preparo dos alunos no nono ano. Não é uma situação fácil a ser resolvida, pois envolve políticas públicas. No entanto, para haver um desenvolvimento com mais eficácia, é necessária uma melhor formação para os docentes que lecionam no nono ano, e até mesmo formações continuadas. Precisam se preparar cada vez mais para o desenvolvimento do ensino dentro da sala de aula, já que mudar a política educacional para que alguém formado em Química leccione para o nono ano não é possível e nem fácil.

Outro ponto que destacamos é a linguagem a ser trabalhada na primeira série do Ensino de Química. Como referenciado pelo D3 e pelos documentos Orientações Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais e Currículo e o Conteúdo Básico Comum das escolas estaduais do Espírito Santo, o Ensino de Química permeia a linguagem científica e os alunos que ingressam na primeira série do ensino médio chegam com uma “deficiência” na Química. Isto requer do docente um esforço para buscar meios metodológicos que facilite a linguagem para desenvolver os conteúdos desta ciência de maneira que favoreça uma aprendizagem significativa aos alunos.



Contudo, nesse novo caminhar do ensino médio, o currículo do estado do Espírito Santo traz para nós uma nova reformulação, ao qual a disciplina de Química houve uma redução em sua carga horária. A configuração da disciplina e do ensino passou a ter várias novidades e muitas preocupações, como por exemplo, se as metodologias desenvolvidas na primeira série pelos docentes já são um desafio, a partir de agora com essa mudança será necessário muito mais planejamento e entendimento da disciplina.

### **Tecendo Considerações**

Os contextos que englobam o currículo de Química nos levam a analisar as diversas concepções que moldam o ensino. Verificou-se que os alunos das turmas observadas apresentam culturas, tradições e expectativas bem peculiares em suas identidades. Assim, o docente necessita dar mais atenção aos conhecimentos de seus alunos e na realização de sua prática docente mesmo que o tempo de planejamento não seja suficiente para que se construam métodos que atendam a todos os alunos perante as múltiplas diversidades presentes em sala de aula.

Nossa investigação nos permitiu concluir que os docentes foram capazes de promover um direcionamento alternativo que possa identificar e explorar as ideias e pontos de vista dos alunos, apoiando os esforços de repensar e de reelaborar os conhecimentos, como também, percorreram por metodologias mais tradicionais. As concepções e as práticas apresentadas pelos docentes favoreceram uma melhor interação e mediação nas relações dos saberes. Porém, após as aulas observadas concluímos que existem algumas práticas abordadas que necessitam ser reestruturadas, como por exemplo, a organização de uma aula experimental com materiais alternativos, para que assim possam atender aos alunos de cada sala de acordo com sua diversidade, realidade e identidade.

Em vista das discussões apresentadas nas categorias da entrevista, os docentes precisam compreender que o currículo não se caracteriza principalmente nos conteúdos a serem transmitidos em sala de aula, mas sim no contexto educacional como um todo.



Afirmamos que a base científica do nono ano está indesejável na construção inicial dos conceitos básicos sobre o Ensino de Química. Contudo, concluímos que a formação inicial dos docentes é muito importante para que se tenha uma boa conduta didática e um bom domínio do conteúdo a ser transmitido, como também, se faz necessário a busca por formações continuadas em serviço.

Com relação às propostas metodológicas utilizadas no cotidiano das aulas, concluímos que as múltiplas metodologias desenvolvidas pelos docentes D1 e D2 colaboraram com as aprovações dos alunos e com o combate às desistências, bem como, nas dificuldades da primeira série em relação à construção das relações e mediações entre o docente e o aluno. Logo, aguçaram e despertaram em muitos alunos a curiosidade para a aprendizagem.

Dessa forma, a investigação sobre as concepções e as práticas desenvolvidas pelo docente na primeira série são elementos importantes para a compreensão e a aplicação do currículo do Ensino de Química de forma unificada. Contudo, se faz necessário que os docentes façam sempre o planejamento juntos, trocando experiências, atividades, utilizando recursos tecnológicos, projetos, desabafos das eventuais dificuldades e que busquem se capacitar cada dia mais nas formações continuadas para evoluir como pessoa, profissional, no ensino e na aprendizagem mútua, uma vez que, o ensino está em escala de grandes mudanças para a consolidação das aprendizagens.

## Referências

BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa de. **Metodologias de pesquisa em ciências**: análises quantitativas e qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Química**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Média e Tecnológica (Semtec). Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN). Ensino Médio. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual** (CBC; v.02); Ensino Médio: área de Ciências da Natureza. Vitória: SEDU, 2009.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Espírito Santo** (versão preliminar). Ensino Médio: área de Ciências da Natureza. Vitória: SEDU, 2020. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOCATELLI, Andrea Brandão. **Saberes Docentes na formação de professores de Educação Física: Um estudo sobre práticas colaborativas entre Universidade e Escola Pública**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

LURIA Alexander Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

MÓL, Gerson de Souza. A divisão de ensino da SBQ. In: MÓL, Gerson de Souza (org.). **Ensino de Química - Visões e Reflexões**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, 0.11-25.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Wilson Luiz Pereira dos e MALDANER, Otavio Aloisio. **Ensino de Química em Foco** - Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, 368p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

### **Sobre os autores**

#### **Elio de Angeles Nicole da Silva**

[eliodeangeles@hotmail.com](mailto:eliodeangeles@hotmail.com)

Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Universidade Federal do Espírito Santo, PPGEED/UFES.

Graduado em Química e atualmente Técnico Pedagógico pela Superintendência Regional de Nova Venécia.

#### **Ana Nery Furlan Mendes**

[ana.n.mendes@ufes.br](mailto:ana.n.mendes@ufes.br)

Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com período sanduíche na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Graduada em Química Industrial e Bacharel em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Química no Departamento de Ciências Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), campus São Mateus. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEED) da Ufes. Desenvolve trabalhos de pesquisa na área de ensino de química, principalmente no desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos, metodologias ativas e formação de professores.

**DOI: 10.47456/3nvn6f83**

## Letramentos na perspectiva crítica: análise de uma propaganda e proposta de sequência didática pelo *design* para o ensino de línguas mediado pelas novas mídias<sup>1</sup>

Literacies from a critical perspective: analysis of an advertisement and proposal for a didactic sequence by design for language teaching mediated by new media

Caroline Larrañaga  
Suzana Toniolo Linhati

**Resumo:** Este estudo objetiva analisar uma propaganda, enfocando sua potencialidade para a elaboração de uma sequência didática dirigida ao ensino de línguas e à agência dos alunos em uma perspectiva crítica dos letramentos. Para o alcance desta finalidade, desenvolvemos um estudo de caso, de abordagem qualitativa. Desse modo, realizamos a análise da propaganda e elaboramos uma sequência didática, baseada na aprendizagem pelo *design* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) e relativa ao gênero em estudo. Resultados indicam que a propaganda sob estudo abrange *affordances* de representação da diversidade social referentes à faixa etária, à raça, ao gênero, à profissão, à naturalidade, à deficiência e à orientação sexual dos participantes, ainda que algumas dessas categorias sejam evidenciadas de maneira branda, fazendo-se necessário o desenvolvimento de uma proposta de *redesign*, a fim de promover a criticidade e a agência entre os discentes e ressignificar as (e suas) representações sociais.

**Palavras-chave:** Letramento crítico; Ensino de línguas; Novas mídias; Propaganda.

**Abstract:** This study aims to analyze an advertisement, focusing on its potential for developing a didactic sequence aimed at language teaching and student agency from a critical literacy perspective. To achieve this purpose, we developed a case study, with a qualitative approach. In this way, we analyzed the advertising and created a didactic sequence, based on learning through design (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) and related to the genre under study. Results indicate that the advertising under study encompasses affordances for representing social diversity relating to the age group, race, gender, profession, birthplace, disability and sexual orientation of the participants, even though some of these categories are highlighted in a mild manner, making it necessary to develop a redesign proposal, in order to promote criticality and agency among students and give new meaning to (and their) social representations.

**Keywords:** Critical literacy; Language teaching; New media; Advertising.

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## Introdução

As mídias já são parte constituinte de nossas vidas. Por meio delas, lemos jornais impressos, obtemos informação e entretenimento radiofônicos e televisivos e, na atualidade, ainda acessamos instantaneamente variados e diferentes conteúdos por meio da internet, os quais se encontram digitalizados e amplamente difundidos *online* pelos (e entre os) usuários. É nesse contexto midiático que se inserem as propagandas, gênero multimodal da esfera publicitária, que circula pelas mídias eletrônica e digital, atraindo a atenção e o olhar crítico do público.

Diante do exposto, por considerarmos o fácil acesso e consumo, além do potencial persuasivo das propagandas, este estudo de caso de abordagem qualitativa, justifica-se pela necessidade de promover agência entre estudantes da educação básica por meio de sequências didáticas que estimulem a conscientização crítica discente no âmbito social. Nesse sentido, o artigo em questão busca responder à seguinte questão de pesquisa: De que forma os estudos sobre letramentos críticos subsidiam a análise de uma propaganda e o planejamento de uma sequência didática que focalize a agência de alunos da educação básica por intermédio das novas mídias?

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar uma propaganda, enfocando sua potencialidade para a elaboração de uma sequência didática dirigida ao ensino de línguas e à agência dos alunos em uma perspectiva crítica dos letramentos. Como objetivos específicos, buscamos: a) analisar uma propaganda com foco na diversidade sociocultural; e b) apresentar uma proposta de sequência didática, voltada ao ensino de línguas (materna e adicional), que focalize o letramento crítico a partir da exploração do gênero analisado.

Para fins de organização, este artigo se divide em cinco seções, a saber: esta primeira refere-se à introdução; a segunda abrange a fundamentação teórica, com foco nos estudos sobre letramentos, letramentos críticos e mídias; a terceira compreende a metodologia desta investigação; a quarta refere-se à análise e à discussão dos dados, com o desenvolvimento de uma proposta de ensino e



aprendizagem; por fim, a quinta seção alude às considerações finais deste estudo.

### **Fundamentação teórica**

Para fundamentar as questões abrangidas no presente artigo, dividimos essa seção em três subseções. Na primeira, discorreremos sobre os conceitos relacionados aos estudos do(s) letramento(s). Na segunda, enfocamos no letramento crítico, apresentando seu conceito e suas implicações na sociedade. Já na terceira subseção, evidenciamos a relação entre o letramento crítico e as mídias, além de sua aplicação na sala de aula de línguas.

### **Do letramento aos letramentos: breve revisão conceitual**

Considerando que os estudos acerca da alfabetização destacam e valorizam, predominantemente, as competências individuais no desenvolvimento da leitura e da escrita, o termo letramento surge com o fito de denotar as práticas sociais que fazem uso da linguagem sob um viés social e interacional (Soares, 2022).

Desse modo, o termo letramento engloba usos e práticas de linguagem que abarcam a escrita, sejam prestigiadas socialmente ou não, a partir de contextos diversificados, “numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (Rojo, 2009, p.98). Esse conceito surge na década de 80, com a proposta de alargar o que se concebia por alfabetização, focalizando questões sócio-históricas da formação e atuação de indivíduos e grupos por meio da escrita (Rojo, 2009).

Nessa lógica, ainda que o sujeito não tenha passado pelo processo de escolarização e de alfabetização, em alguma medida, ele será letrado, já que estará envolvido com práticas sociais que fazem uso da escrita, ou seja, de práticas letradas. O conceito de letramento, nessa perspectiva mais ampliada, passa a ser utilizado no plural “letramentos”, uma vez que na “sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião” (Rojo; Moura, 2019, p.16). Assim, torna-se necessário elucidar a pertinência de, na escola



e fora dela, encaminhar pessoas a se “locomover confortavelmente entre muitos letramentos nos âmbitos do trabalho, da vida pública e da vida comunitária” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 24).

A escola, importante agência de letramento, volta-se para o que Street (2014) denomina “letramento autônomo”, isto é, um modelo que focaliza critérios técnicos e habilidades individuais desvinculados do contexto social. Esse modelo está, em grande medida, em um outro modelo denominado pelo autor como ideológico, o qual não contesta as habilidades técnicas e questões cognitivas envolvidas na aquisição da leitura e da escrita, mas as percebe incutidas nos meios culturais e nas estruturas de poder (Street, 2014).

Vale ressaltar que, embora a construção da leitura e da escrita seja fundamental para a autonomia no mundo grafocêntrico, o desenvolvimento das habilidades de (de)codificação não são suficientes para que o indivíduo desenvolva suas percepções sobre questões sociais envoltas nas relações de poder (Street, 2014). Assim, práticas e eventos de letramento são estratégias que deve a escola implementar na tentativa de desenvolver o modelo ideológico e transformar-se em “uma agência de democratização de letramentos” (Rojo; Moura, 2019, p.17).

As práticas de letramento abrangem formas culturais de se fazer uso da linguagem escrita, desse modo, elas são variáveis em distintas comunidades e em diferentes culturas (Rojo; Moura, 2019). Com base no exposto, as práticas de letramento são atividades coletivas ou individuais definidas pela leitura e pela escrita consolidadas em determinadas sociedades ou culturas, o que reafirma estruturas sociais mais amplas, refletindo a natureza ideológica que as baseia (Street, 2014).

Por outro lado, os eventos de letramento são modelados pelas práticas de letramento, as quais significam e ressignificam os usos da leitura e da escrita nas diversas situações comunicativas. Nessa senda, um evento de letramento refere-se aos elementos mais explícitos e perceptíveis das atividades que circundam a leitura e a escrita (Street, 2014). Logo, o conceito de práticas de letramento abrange o

comportamento e a conceitualização sociocultural do uso da leitura e da escrita (Street, 2014).

Nesse viés, pode-se dizer que os eventos e as práticas de letramento imbricadas no cotidiano da escola exigem a construção de um letramento que mobilize as habilidades críticas dos estudantes, para que estejam aptos a “lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido” (Rojo, 2009, p. 112). Assim sendo, a comunicação oral e escrita passa a ser percebida dentro de um espectro ideológico, que emana as intenções socioculturais de seus participantes.

Para Rojo (2009), os textos, por sua capacidade de desenvolver agência entre os estudantes, devem ser explorados na escola com enfoque nas apreciações e nos valores, na busca de efeitos de sentido e nos ecos ideológicos. É nesse viés que se destaca o letramento crítico.

### **Letramento crítico e o desenvolvimento de um olhar social empoderado**

Conforme discorremos na seção anterior, o letramento crítico está inserido na perspectiva do letramento ideológico e, por consequência, na pedagogia crítica (Freire, 2021), a qual propõe a construção sistemática do pensamento crítico, uma vez que “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (Freire, 2021, p. 31).

De acordo com Shor (1999, p. 02, tradução nossa)<sup>2</sup>, “o letramento crítico (...) desafia o *status quo* em um esforço para descobrir caminhos alternativos para o desenvolvimento pessoal e social”, ou seja, mobiliza o indivíduo a notar e a indagar sobre coisas que costumava ignorar anteriormente, estimulando-o a compreender questões de poder, acesso, identidade e diferenças existentes no

---

<sup>2</sup> Do original: “Critical literacy (...) challenges the status quo in an effort to discover alternative paths for self and social development”.

âmbito socio-histórico-cultural (Janks, 2016). Nesse sentido, é possível afirmar que

O letramento crítico pode ser pensado como uma prática social em si e como uma ferramenta para o estudo de outras práticas sociais. Ou seja, o letramento crítico é reflexivo: o uso e a educação da linguagem são práticas sociais usadas para estudar criticamente todas as práticas sociais, incluindo (...) uso e educação da linguagem. (Shor, 1999, p. 11, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Em outras palavras, o letramento crítico é fundamental para a compreensão de quem somos, do que fazemos e como nos reconhecemos enquanto indivíduos que vivem em sociedade. Assim, é importante ter em mente que a mobilização e a concretização de nossas ações e reflexões ocorre pelo uso da linguagem, visto que “a língua e as formas como ela é usada estão no centro do que significa *fazer letramento crítico*” (Janks, 2016, p. 22).

É devido a esse aspecto, que se faz necessária a promoção de práticas educativas que fomentem a criticidade dos alunos e a sua agência. Para Janks (2016), algumas questões devem ser trabalhadas para uma atuação mais consciente em sociedade, como: a percepção de que os textos não são neutros, já que “são situados e trabalham para posicionar seu público-leitor” (Janks, 2016, p. 23), e a noção de que os produtores desses textos fazem escolhas, que implicam opções léxico-gramaticais e situam “no primeiro plano, o que foi selecionado e esconde ou oculta aquilo que não o foi” (Janks, 2016, p. 24), acarretando diferentes efeitos.

A respeito desse aspecto, sobretudo no que se refere à Era tecnológica, o acesso à internet possibilitou a ampliação das redes interativas e comunicacionais, reestruturando as formas de utilização da linguagem nos textos, que se apresentam cada vez mais dotados de caráter multimodal (com o uso de imagem, som, gestos, expressões faciais, texto escrito, etc.) (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Nesse sentido, o trabalho com o letramento crítico associado às novas mídias torna-se ainda mais pertinente, já que as diferentes semioses

<sup>3</sup> Do original: “Critical literacy can be thought of as a social practice in itself and as a tool for the study of other social practices. That is, critical literacy is reflective and reflexive: Language use and education are social practices used to critically study all social practices including the social practices of language use and education”.

inseridas textualmente evidenciam múltiplos significados, cabendo a nós interpretá-los conjuntamente (Janks, 2016).

Com base no exposto, a seguir, discorreremos sobre a relação entre as mídias digitais e o letramento crítico no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas.

### **Mídias e letramento crítico: uma relação em *prol* do ensino e da aprendizagem crítico-reflexiva de línguas**

As mídias são meios, “suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam” (Santaella, 2003, p. 25). De acordo com Rojo e Moura (2019), as mídias costumam ser divididas em três classificações, a saber, mídia impressa, relacionada a jornais e a revistas, mídia eletrônica, referente ao rádio e à televisão, e mídia digital, alusiva à internet.

Entretanto, os autores informam que essa categorização pode ser considerada ultrapassada, haja vista que, na atualidade, há uma tendência em digitalizar-se os conteúdos (Rojo; Moura, 2019, p. 29). Essa constatação está conectada ao fato de que, no século XX, o sistema de mídia estruturava-se em torno da televisão, enquanto, no século XXI, estrutura-se em torno da internet, de modo que “todas as outras mídias são transformadas e digitalizadas, tornando-se parte de uma quinta matriz midiática dominada pela ‘gramática’ específica da internet” (Hjarvard, 2015, p. 54).

Diante do exposto, é possível afirmar que é nessa quinta matriz que se inserem as novas mídias, entendidas como “a mistura entre convenções culturais para representação, acesso e manipulação de dados” (Manovich, 2003, p. 15, tradução nossa)<sup>4</sup>, as quais se estabelecem por meio de recursos computacionais e digitais. Conforme Hjarvard (2015), as novas mídias podem ser consideradas “revolucionárias ou significativamente transformadoras da cultura e da sociedade, seja no nível do poder político global, ou no nível das relações humanas individuais” (HJARVARD, 2015, p. 51).

---

<sup>4</sup> Do original: “new media today can be understood as the mix between older cultural conventions for data representation, access and manipulation (...)”.

Nesse sentido, o autor defende que as novas mídias têm o poder de influenciar e modificar as relações socioculturais, as quais podem efetivar-se positiva ou negativamente na sociedade através das chamadas *affordances* (Hjarvard, 2015). Por *affordance* midiática, entende-se “possibilidades de comunicação e interação que esta mídia proporciona a um usuário potencial” (Hjarvard, 2015, p. 58), isto é, trata-se do diálogo estabelecido entre a mídia e o usuário, que intuitivamente concebe o significado que lhe está sendo transmitido. É nessa perspectiva, que se inserem os letramentos críticos.

Conforme discorrido na seção anterior, o letramento crítico consiste na conscientização dos indivíduos acerca das noções de relação, acesso, poder e diferenças intrínsecas ao âmbito sócio-histórico-cultural (Janks, 2016). Assim, ao utilizá-lo em associação com as novas mídias e, especificamente, no universo publicitário, é possível proporcionar reflexões aprofundadas sobre questões sociais relevantes, envolvendo classe social, gênero, raça, orientação sexual, dentre outras. A título de exemplo, abordamos as pesquisas de Meyrer e Bolzan (2019), Santana (2020) e Oliveira (2022), que retratam a análise e a implicação das mídias digitais, pelo viés crítico, na sala de aula de línguas materna e adicional.

No estudo de Meyrer e Bolzan (2019), o foco esteve em analisar um anúncio publicitário em língua inglesa, de cunho machista e, posteriormente, propor releituras a alunos do 1º ano do ensino médio, com o intuito de tornar a proposta menos sexista sobre o assunto. Com base no letramento crítico, os autores concluíram que, de modo geral, os estudantes cumpriram com a finalidade da tarefa, evidenciando um alto nível de criticidade em relação ao assunto.

Em um viés temático semelhante, a pesquisa de Santana (2020) esteve dirigida à análise de anúncios publicitários em língua portuguesa, à desconstrução do discurso machista e à elaboração de novos anúncios, com base na reconstrução da identidade da mulher por alunos do 9º ano do ensino fundamental. Pautando-se nos estudos do letramento crítico e multimodal, a autora concluiu seu estudo identificando que a visão machista, apesar de estar culturalmente

enraizada na sociedade, pode ser transformada positivamente na ótica dos alunos.

Por fim, a investigação de Oliveira (2022) teve sua ênfase voltada para a análise de dois anúncios publicitários produzidos em inglês, enfocando questões de corporeidade e identidade racial. No estudo em questão, a autora teceu considerações sobre possibilidades de trabalho com tais anúncios em aulas de língua inglesa, concluindo que o uso de gêneros da esfera publicitária com essa temática pode promover o letramento crítico discente como uma “microação para a efetivação de um ensino de língua inglesa antirracista” (Oliveira, 2022, p. 166).

Como se nota, as novas mídias, com ênfase na esfera publicitária e em associação ao letramento crítico, vêm sendo foco de pesquisas e de propostas de ensino para o contexto educacional, visto o seu potencial em fornecer *affordances*, o que contribui para a formação de opinião e a mudança de atitudes relacionadas a assuntos relevantes, que permeiam nossa sociedade.

Dito isto, a seguir, apresentamos a metodologia utilizada neste artigo.

## **Metodologia**

A presente investigação se constitui como um estudo de caso (Fonseca, 2002), de abordagem qualitativa (Chizzotti, 2003). É considerada um estudo de caso, pois “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (Fonseca, 2002, p. 33). Além disso, trata-se de uma abordagem qualitativa, porque compreende “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais (...) para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes (...) perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2003, p. 221).

Com base no exposto, explanamos na sequência o universo e o *corpus* de análise deste artigo.

## **Universo de análise**



O universo de análise deste estudo abrange as novas mídias, com ênfase no gênero propaganda. Segundo Pinton, Steinhorst e Barreto (2022, p. 36), a propaganda é um

Gênero de domínio publicitário que tem por objetivo vender uma ideia. Seu meio de circulação é variável, pois pode ser exibido tanto na televisão quanto em sites, por exemplo. São empregados recursos multissemióticos, já que cores, sons e animações podem chamar ainda mais a atenção do público.

Logo, trata-se de um gênero multissemiótico e persuasivo, que circula pelas mídias eletrônica e digital, a fim de influenciar o seu público-alvo acerca de distintas ideologias, crenças, atitudes, dentre outros.

### 3.1.1 *Corpus* de análise

Neste estudo, selecionamos a propaganda<sup>5</sup> “Respeito por todo mundo muda o mundo”, promovida pelo Itaú Unibanco. A título de exemplo, apresentamos a imagem 1, a seguir:

Imagem 1 – Propaganda “Respeito por todo mundo muda o mundo”



Fonte: Youtube – Itaú Unibanco (2022)

A propaganda em questão esteve disseminada nas mídias eletrônica e digital, no período de 21 de dezembro de 2022 a meados de janeiro de 2023, conquistando mais de 28 milhões de visualizações na página oficial do banco, no *youtube*.

## Procedimento para a coleta dos dados

No que concerne à coleta de dados, utilizamos três etapas, a saber: em primeiro lugar, valemo-nos da ferramenta *print screen* para tirar fotos da tela do computador, referentes à propaganda (ITAÚ,

<sup>5</sup> A propaganda focalizada neste estudo está centrada em um vídeo com duração de 45 segundos, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UCxSq2l4Ets>.

2022), enfocando os participantes representados; na sequência, identificamos os participantes no gênero em estudo; por último, identificamos os aspectos verbais utilizados na propaganda.

### **Procedimento para a análise dos dados**

Para a análise dos dados, elencamos três momentos, a saber: primeiramente, desenvolvemos a análise da propaganda (Itaú, 2022); em segundo lugar, com os resultados obtidos, elaboramos uma proposta de sequência didática para o ensino de línguas (materna e adicional), a partir da propaganda em estudo, com foco nos letramentos críticos; por fim, com base na análise e na proposta desenvolvidas, respondemos à questão norteadora deste estudo.

Diante do exposto, a seguir, discorremos sobre a análise e a discussão dos dados.

### **Análise e discussão dos dados**

Para o desenvolvimento da análise deste estudo, baseamo-nos em aspectos divulgados na mídia digital focalizada e, principalmente, nas questões de Janks (2016) referentes aos letramentos críticos. Nesse sentido, discorremos nossa análise, enfocando-nos nas seguintes categorias: I) beneficiados (ou não), II) incluídos; III) excluídos; e IV) efeitos sociais.

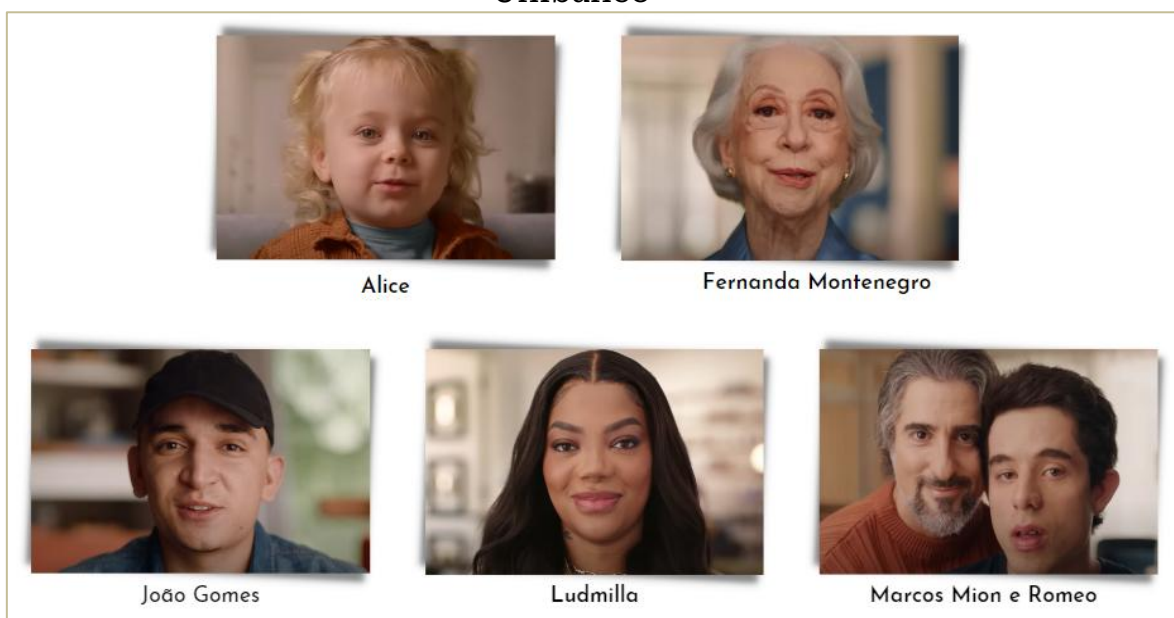
No que diz respeito aos beneficiados, de acordo com Eduardo Tracanella (2022), diretor de marketing do Itaú Unibanco, em explanação feita ao *site* da instituição<sup>6</sup>, a intenção da propaganda (Itaú, 2022) é buscar conexão entre o banco e “os desejos da sociedade de maneira ampla”. De fato, entendemos que as temáticas sociais e de interesse da população encaminham a muitos processos de identificação, o que sensibiliza e, em grande medida, aproxima empresas das pessoas em geral.

---

<sup>6</sup> As considerações do diretor de marketing do banco Itaú acerca da propaganda em análise estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <https://www.meioemensagem.com.br/comunicacao/campanha-itaui>.

Entretanto, apesar de suscitar discussões e reflexões acerca de assuntos relevantes acerca do meio social, esse tipo de propaganda está relacionado às estratégias do *marketing* de relacionamento, que busca a interação da empresa com o cliente, com a intenção “de desenvolver, especialmente para ele, um conjunto de valores que o levarão à satisfação e longevidade do seu relacionamento com a empresa” (Madruga, 2006, p. 20). Em linhas gerais, compreendemos que o maior beneficiário é o banco, visto que o interesse por lucratividade da empresa, sobrepõe-se ao viés social veiculado pelo arranjo da propaganda. Assim, os menos beneficiados seriam, efetivamente, os clientes que, em certa medida, apenas são conduzidos à identificação com os participantes representadas pela propaganda, como mostramos na imagem 2, a seguir:

Imagem 2 - Participantes representados na propaganda do Itaú Unibanco



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) com base na propaganda (ITAÚ, 2022)

Em relação aos incluídos, conforme evidencia a imagem acima, Tracanella (2022) expõe que a escolha do elenco reflete as diferenças da sociedade, a partir do desejo de um novo ano “com mais respeito e acolhimento”. Efetivamente, há, na mídia analisada, uma abrangente diversidade, com destaque para as faixas etárias dos participantes, as raças, as questões de gênero, as profissões, a naturalidade, a deficiência (ou não) e, também, a orientação sexual.

No que tange à faixa etária, percebemos a representação de uma criança (Alice), um adolescente (Romeo), adultos (João Gomes, Ludmilla e Marcos Mion) e uma idosa (Fernanda Montenegro). No que concerne às raças, identificamos a representatividade de indivíduos negros e brancos, sendo estes últimos a maioria. Referente ao gênero, verificamos o mesmo número de representantes mulheres (3) em comparação aos homens (3). Em relação às profissões, constatamos a presença de uma atriz (Fernanda Montenegro), de cantores (João Gomes e Ludmilla) e de um apresentador (Marcos Mion). Quanto à naturalidade, verificamos a representação de brasileiros cariocas (Fernanda Montenegro e Ludmilla), pernambucanos (João Gomes), paulista (Marcos Mion e Romeo) e, inclusive, de nacionalidade inglesa (Alice). No que diz respeito à deficiência, constatamos a representação de pessoas com autismo (Romeo), o que fortalece o processo de identificação de muitas famílias brasileiras. Por fim, no concernente à orientação sexual, percebemos a representação de heterossexuais e homossexuais (este último, referente à Ludmilla<sup>7</sup>).

Apesar dessa inclusão aparente, em nossa visão, é perceptível que, diante das múltiplas diferenças existentes na sociedade brasileira, muitas pessoas não se sentiram/sentirão incluídas ou representadas no insistente pedido por respeito. Essa questão está associada, principalmente, aos aspectos envolvendo profissões e naturalidade. No que diz respeito às profissões, as ocupações representadas são consideradas renomadas na mídia eletrônica, de modo que podemos considerar os participantes da propaganda pertencentes à classe alta da sociedade, o que acaba excluindo indivíduos das classes média e baixa. Além disso, no que concerne à naturalidade, vemos o predomínio de indivíduos da região sudeste do Brasil, entretanto, em nenhum momento foram incluídos os indivíduos do sul, do norte e do centro do país.

Ademais desses aspectos, entendemos que algumas representações também apareceram de maneira branda na

---

<sup>7</sup> Embora as questões referentes à orientação sexual dos participantes adultos não tenham sido investigadas com profundidade neste estudo, consideramos como “homossexual”, nesse contexto, a cantora Ludmilla por ela expor sua orientação em diversos momentos nas mídias digitais, o que torna esse fato de amplo conhecimento.

propaganda, como é o caso da representatividade do negro e do homossexual (associada à Ludmilla), do nordestino (materializada na imagem de João Gomes) e da pessoa com deficiência (no caso de Romeo). Diante do exposto, entendemos que, embora a propaganda construa uma ideia diversa de faixa etária, raça, gênero, profissão, naturalidade, deficiência e orientação sexual, o elenco está restrito a uma raça e classe privilegiada social e economicamente, que engloba uma determinada região brasileira e, predominantemente, está associada a um tipo de orientação sexual, excluindo todas as demais pessoas que não se encaixam a esses padrões.

Dessa forma, no que tange aos efeitos sociais da propaganda em questão, entendemos que o uso de aspectos multimodais, como a interação entre os participantes, por meio das expressões faciais, dos movimentos e dos discursos produzidos e compartilhados, apresenta a concordância pela solicitação por respeito. Essa questão, associada à finalização da mensagem, que inclui as palavras “humanidade, bondade e esperança”, e à trilha sonora de fundo, composta por música instrumental, ajuda a compor um arranjo sensibilizador e reflexivo, de modo que a propaganda fornece *affordances* (Hjarvard, 2015) ao seu potencial espectador, cumprindo com o propósito de desejar um 2023 com mais respeito para e entre todos.

Entretanto, como evidenciamos ao longo de nossa análise, não podemos consumir, enquanto sociedade, tal propaganda sem nos questionarmos sobre a representatividade das pessoas que “merecem” respeito, visto que “as escolhas que os produtores de textos fazem ora são deliberadas, ora inconscientes. Jamais são neutras” (Janks, 2016, p. 25). Esse papel reflexivo e crítico é fundamental para que desafie a desigualdade social e construamos uma consciência cidadã, acerca de quem somos e como agimos socialmente (Shor, 1999).

### **Proposta de atividades**

Com base na análise desenvolvida acerca da propaganda “Respeito por todo mundo muda o mundo” (ITAÚ, 2022), elaboramos uma proposta de sequência didática que estimule o letramento crítico



discente nas aulas de línguas materna e adicional. Dessa forma, pautamo-nos nos pressupostos da aprendizagem pelo *design*, a qual prevê três etapas, a saber: o *design*, o *designing* e o *redesigned*.

O *design* corresponde a recursos de construção de significados no e para o mundo (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173). O *designing* equivale ao “ato de fazer algo com *designs* disponíveis de significado, seja representando o significado para si mesmo (...); seja comunicando-os aos outros (...)” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 174). Já o *redesign* abrange a transformação do *designing* em “algo ouvido, fotografado, filmado ou escrito, (que) é devolvido ao mundo, e esse retorno deixa um legado de transformação que, por sua vez, também transforma o próprio *designer*” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 175).

Além desse aspecto, também utilizamos as questões de Janks (2016), adaptando-as para a finalidade didático-pedagógica deste estudo. Com base no exposto, a seguir, apresentamos nossa proposta de sequência didática, denominada “Reflexão crítica muda o mundo”<sup>8</sup>, como evidencia o quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Sequência didática “Reflexão crítica muda o mundo”

| Informações complementares                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Para acessar a sequência didática, utilize o Qr-Code ou o link disponível                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>• <b>Area de aplicação:</b> Linguagens</p> <p>• <b>Público-alvo:</b> Alunos do 9º ano do ensino fundamental ou estudantes do ensino médio.</p> <p>• <b>Duração da sequência:</b> 3 aulas (de 50 minutos, aproximadamente)</p> <p>• <b>Material necessário:</b> Computador com acesso à internet e ferramentas digitais para edição de imagem e vídeo.</p> |  <p>Link: <a href="https://l1nk.dev/PmZIo">https://l1nk.dev/PmZIo</a></p> |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Com base na análise e na proposta desenvolvidas, buscamos responder à pergunta de pesquisa: De que forma os estudos sobre letramentos críticos subsidiam a análise de uma propaganda e o

<sup>8</sup> Entendemos que nossa proposta pode ser traduzida para qualquer língua adicional, com vistas a estimular o letramento crítico discente como parte do processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, por questões de espaço, neste artigo, desenvolvemos a proposta de sequência didática em nossa língua materna.



planejamento de uma sequência didática que focalize a agência de alunos da educação básica por intermédio das novas mídias?. Nesse sentido, entendemos que o letramento crítico é uma base sólida para a análise e a proposição de atividade no contexto de ensino e de aprendizagem, haja vista que, por meio dele, pode-se instigar a reflexão discente e, também, o desenvolvimento de sua agência para a mudança social, posto que sua tarefa consiste em desenvolver a percepção crítica dos indivíduos sobre e para o mundo (Janks, 2016).

### **Considerações finais**

Este artigo teve o objetivo de analisar uma propaganda e de desenvolver uma sequência didática a partir desse gênero discursivo para o ensino e a aprendizagem de línguas, enfocando o letramento crítico. Desse modo, partindo do princípio de que os “letramentos são artefatos conceituais (...); são produtos das comunidades e os elos que as conectam; são extensões sociais sempre presentes e sempre necessárias de nossas mentes pessoais. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 329), por meio da análise desenvolvida, verificamos que a propaganda fornece *affordances* ao espectador acerca da representação da diversidade, cumprindo seu propósito de desejo por um 2023 com respeito para e entre todos.

Entretanto, em uma perspectiva crítica, tal representatividade ocorre de maneira branda, de modo que muitos ainda podem sentir-se excluídos de tal universo representado. Dessa forma, entendemos que a proposta de sequência didática apresentada neste estudo pode estimular uma reflexão mais consciente nos alunos acerca do seu papel social e, também, instigá-los à agência por meio da recriação de uma propaganda mais representativa e inclusiva.

Com base no exposto, portanto, consideramos fundamental o desenvolvimento de novos estudos relacionados ao letramento crítico para o contexto da educação e, em especial, para o ensino e a aprendizagem de línguas materna e adicional, uma vez que o estímulo à reflexão consciente dos alunos é o caminho de abertura para uma nova visão de mundo e de sociedade. Visão esta mais justa, mais humana e mais crítica.

## Referências

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003, p. 221-236. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HJARVARD, S. Da mediação à midiatização: a institucionalização das novas mídias. **Revista Parágrafo**, v. 3, n. 2, jul./dez., p. 51-62, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/331>. Acesso em: 16 jan. 2023.

ITAÚ. **2023 é feito com você**. YouTube, 22 dez. 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UCxSq2I4Ets>. Acesso em 09 jan. 2023.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2020.

MADRUGA, Roberto. **Guia de implementação de marketing de relacionamento e CRM**, 1ª EDIÇÃO. São Paulo, Atlas, 2006.

MANOVICH, L. New media from Borges to HTML. IN: WARDRIP-FRUIIN, N.; MONTFORT, N. **The New Media Reader**. Cambridge, Massachusetts, 2003, p.13-25. Disponível em: [http://manovich.net/content/04-projects/033-new-media-from-borges-to-html/30\\_article\\_2001.pdf](http://manovich.net/content/04-projects/033-new-media-from-borges-to-html/30_article_2001.pdf). Acesso em: 19 jan. 2023.

MEYRER, K. P.; BOLZAN, D. B. Isto é uma propaganda sexista? Análise de prática de letramento crítico em L2. **Revista Entrelinhas**, v. 13, n. 2, p. 60-82, jul./dez., 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/22671>. Acesso em: 04 jan. 2023.

OLIVEIRA, L. H. Corporeidade, letramentos e ensino de língua inglesa antirracista: problematizando imagens e construindo novos sentidos. **Revista Porto das Letras**, v. 8, n. 3, p. 150-170, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/13311>. Acesso em: 04 jan. 2023.

PINTON, F. M.; STEINHORST, C; BARRETO, T. **Glossário de gêneros e suportes textuais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** [recurso eletrônico]. 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, Pró-Reitoria de Extensão, 2022. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1VNDE9\\_lT83tL8bzQ4VkVBqAMhTt5gqRo/view](https://drive.google.com/file/d/1VNDE9_lT83tL8bzQ4VkVBqAMhTt5gqRo/view). Acesso em: 20 jan. 2023.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTANA, A. L. dos S. Desconstruindo o machismo nos anúncios publicitários: uma prática de letramento crítico multimodal em produções textuais. IN: FORTALEZA. **Secretaria Municipal da Educação**. Projeto Professor autor: Fazendo história... Trocando figurinhas. Fortaleza: Prefeitura de Fortaleza, 2020, p. 25-29. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Arimate-Alves-](https://www.researchgate.net/profile/Arimate-Alves-Noronha/publication/349063909_PROJETO_PROFESSOR_AUTOR/links/601daebba6fdcc37a8062d5e/PROJETO-PROFESSOR-AUTOR.pdf)

[Noronha/publication/349063909\\_PROJETO\\_PROFESSOR\\_AUTOR/links/601daebba6fdcc37a8062d5e/PROJETO-PROFESSOR-AUTOR.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Arimate-Alves-Noronha/publication/349063909_PROJETO_PROFESSOR_AUTOR/links/601daebba6fdcc37a8062d5e/PROJETO-PROFESSOR-AUTOR.pdf).

Acesso em: 17 jan. 2023.

SHOR, I. What is critical literacy? **Journal of Pedagogy, Pluralism and practice**, v. 1, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRACANELLA, Eduardo. Fim de ano do Itaú tem volta da menina Alice e Fernanda Montenegro. **Meio e Mensagem**, São Paulo, 23 de dez. de 2022. Disponível em:

<https://www.meioemensagem.com.br/comunicacao/campanha-ita> . Acesso em: 12 jan. 2023.

## **Sobre os Autores**

### **Caroline Larrañaga**

[carolinelivra@gmail.com](mailto:carolinelivra@gmail.com)

Graduada em Letras - Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade da Região da Campanha (2005); Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2012); Mestra em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa (2021). Atualmente, é Doutoranda em Letras (Estudos Linguísticos) pela UFSM. Atua como professora da Rede Pública Municipal em Sant'Ana do Livramento - RS e como tutora AEE no curso de Pedagogia EAD/UAB (UNIPAMPA).

### **Suzana Toniolo Linhati**

[suzanatlead@gmail.com](mailto:suzanatlead@gmail.com)

Graduada em Letras - Língua Espanhola (2015/UFSM) e Letras - Língua Portuguesa (2024/FAETI). Especialista em Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia Institucional (2017/FESL) e em Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação (2018/UFSM).

Mestra em Ensino de Línguas (2021/UNIPAMPA). Doutoranda em Letras (UFSM). Atualmente é professora de espanhol na rede municipal de Santa Maria/RS e tutora no curso de graduação em Letras - Espanhol e Literaturas EaD/UAB (UFSM).

**DOI: 10.47456/m1nkmh68**

## A Relação Entre Saneamento Básico e Saúde Pública no Município de Parintins – Am

The Relationship Between Basic Sanitation and Public Health in the Municipality of Parintins – Am

Ariel Álef dos Santos Carvalho  
Heiner Machado da Silva  
Filipe Barros Reis

**Resumo:** Este artigo trata-se de uma revisão bibliográfica sobre a temática do saneamento básico e a saúde pública em Parintins-AM, que relata muitos problemas e desafios encontrados em artigos, dissertações e pesquisas acadêmicas. Na qual foram desenvolvidas por meio da pesquisa de cunho qualitativo-descritivo. Obtendo resultados que mostram a realidade que o maior vetor de disseminação de doenças hídricas é o mal tratamento da água e o descaso com o saneamento básico.

**Palavras chave:** Saneamento básico; saúde; Parintins.

**Abstract:** This article is a bibliographical review on the subject of basic sanitation and public health in Parintins-AM, which reports many problems and challenges found in articles, dissertations and academic research. In which they were developed through qualitative-descriptive research. Obtaining results that show the reality that the biggest vector for the spread of water diseases is poor water treatment and neglect of basic sanitation.

**Key-words:** Basic sanitation; health; Parintins.

### Introdução

A relação entre as instalações de saneamento básico e a saúde pública é uma das relações mais importantes para o desenvolvimento social e o bem-estar das pessoas. O saneamento básico abrange um conjunto de ações voltadas para assegurar o fornecimento de água potável, o tratamento de esgoto, a administração eficiente de resíduos sólidos e o controle de organismos transmissores de doenças. Esses aspectos são essenciais para evitar enfermidades e promover a saúde. Quando há divergências em relação às normas legais do saneamento básico, isso pode resultar em desequilíbrios na saúde pública.

Prevenir doenças transmissíveis: A falta de saneamento adequado pode levar à propagação de doenças transmitidas pela água contaminada, como diarreia, cólera, febre tifóide, hepatite A e parasitas intestinais. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que melhorar o acesso à água potável e ao saneamento poderia prevenir 10% das mortes causadas por doenças infecciosas em todo o mundo.



**Reduzir a mortalidade infantil:** Em zonas com saneamento inadequado, as crianças são particularmente vulneráveis a doenças, especialmente às doenças diarreicas, que são uma das principais causas de morte infantil nos países em desenvolvimento. A mortalidade infantil pode ser significativamente reduzida através do acesso à água tratada e ao tratamento adequado de esgotos.

**Controle de vetores de doenças:** A má gestão de resíduos sólidos e a falta de saneamento facilitam a propagação de vetores de doenças, como mosquitos (transmissores de dengue, Zika, Chikungunya, Malária) e roedores (associados à leptospirose). A melhoria do saneamento reduz os criadouros destes vectores. Em Parintins, o aumento da população nas últimas décadas tem sido impulsionado pela migração de famílias do campo e de cidades próximas em busca de melhores condições de vida. A qualidade das águas subterrâneas nas áreas urbanas pode ser afetada pela expansão das cidades e pela ausência de serviços de saneamento básico.

A extração excessiva ou descontrolada de água e possíveis fontes de contaminação originadas de ações humanas representam as principais ameaças às águas subterrâneas. Também é frequente a negligência na proteção dos poços dos tubos, o que aumenta o risco de contaminação da água. Isso afeta a qualidade de vida das pessoas, gerando estresse, desconforto e estigma, especialmente em comunidades vulneráveis. Isso tem impacto na saúde física e mental. **Desafios e soluções:** Apesar de a conexão entre saneamento e saúde ser evidente, muitos países ainda enfrentam dificuldades para assegurar o acesso universal aos serviços de saneamento. Questões como a pobreza, falta de investimento em infraestrutura e políticas públicas ineficientes podem dificultar o avanço.

Os investimentos em infraestruturas de saúde, na educação em saúde pública e em políticas abrangentes que envolvam os setores da saúde, do ambiente e do planeamento urbano são essenciais para melhorar a qualidade de vida e promover a saúde de forma sustentável. Em suma, o saneamento básico é um importante pilar da saúde pública, com impactos diretos e indiretos na qualidade de vida,

na prevenção de doenças e na promoção de um ambiente mais saudável.

Com o aumento dos desafios decorrentes da carência de serviços no Brasil, o setor de saneamento passou por transformações significativas. Ao longo do tempo, foram elaboradas diretrizes de implementação, instrumentos legais, medidas e infraestrutura específicas com o objetivo de aprimorar os sistemas institucionais e a prestação de serviços à população (REZENDE e HELLER, 2008).

A partir da década de 1940, o saneamento passou a ser considerado uma atividade comercial, com a criação de autarquias e mecanismos de financiamento destinados ao abastecimento de água, contando com a participação direta do Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), hoje conhecido como Fundação Nacional de Saúde (FUNASA 2003). Para mitigar os problemas associados a esse serviço, foi criado, em 1971, o Plano Nacional de Saneamento (PLANASA). Com metas voltadas para a universalização do acesso à água e ao esgoto, no entanto, ocorreram disputas entre as esferas federal, estadual e municipal a respeito de quem deve gerir as diretrizes do plano.

O aumento da população em Parintins nas últimas décadas deve-se à migração de famílias do campo e de cidades vizinhas em busca de melhores condições de vida. A qualidade das águas subterrâneas nas áreas urbanas pode ser afetada pela expansão das cidades e pela ausência de serviços de saneamento básico.

A extração excessiva ou descontrolada de água e possíveis fontes de contaminação originadas de ações humanas representam as principais ameaças às águas subterrâneas. Também é frequente a negligência na proteção dos poços dos tubos, o que pode levar à contaminação da água.

O crescimento das concentrações de pessoas nas cidades, com a expansão de Parintins, evidencia um aumento na necessidade de água e revela a fragilidade dos recursos hídricos, bem como da população, visto que esse crescimento urbano não é acompanhado proporcionalmente por uma infraestrutura adequada de saneamento básico o que norteia as questões do trabalho, que definiu-se como objetivo geral: Analisar a influência das condições de saneamento básico na saúde pública do

município de Parintins-AM, identificando como a qualidade dos serviços de saneamento afeta a prevalência de doenças e a qualidade de vida da população local.

## **Revisão bibliográfica**

### **A lei de saneamento básico**

Atualmente, as diretrizes governamentais estão cada vez mais focadas na promoção de melhorias no sistema de saneamento básico, especialmente no que diz respeito ao fornecimento público de água. Essa questão se tornou relevante devido aos recentes problemas de escassez de água em áreas ambientais, principalmente em grandes centros urbanos. É fundamental destacar a relevância da legislação atual para o monitoramento e supervisão desse serviço. A Lei de Saneamento Básico Nº 11.455/2007, em seu Art. 2, define os princípios essenciais que devem guiar a oferta de serviços públicos de saneamento básico.

I - Universalização do acesso;

II - Integralidade, compreendida como o conjunto de todas as atividades e componentes de cada um dos diversos serviços de saneamento básico, propiciando à população o acesso a conformidade de suas necessidades e maximizando a eficácia das ações e resultados;

III - Abastecimento de água, esgotamento sanitário, limpeza urbana e manejo dos resíduos sólidos realizados de formas adequadas à saúde pública e à proteção do meio ambiente;

IV - Disponibilidade, em todas as áreas urbanas, de serviços de drenagem e manejo das águas pluviais, limpeza e fiscalização preventiva das respectivas redes, adequados à saúde pública e à segurança da vida e do patrimônio público e privado;

V - Adoção de métodos, técnicas e processos que considerem as peculiaridades locais e regionais;

VI - Articulação com as políticas de desenvolvimento urbano e regional, de habitação, de combate à pobreza e de sua erradicação, de proteção ambiental, de promoção da saúde e outras de relevante interesse social voltadas para a melhoria da qualidade de vida, para as quais o saneamento básico seja fator determinante;

VII - Eficiência e sustentabilidade econômica;

VIII - Utilização de tecnologias apropriadas, considerando a capacidade de pagamento dos usuários e a adoção de soluções graduais e progressivas;

IX - Transparência das ações, baseada em sistemas de informações e processos decisórios institucionalizados;

X - Controle social;

XI - Segurança, qualidade e regularidade;

XIII - Adoção de medidas de fomento à moderação do consumo de água.

Ainda O inciso I do artigo 3º da lei menciona que o saneamento básico inclui serviços, infraestrutura e instalações operacionais. No contexto do abastecimento de água, o fornecimento de água potável é definido como o conjunto de atividades, infraestruturas e instalações necessárias para disponibilizar água potável ao público, desde a captação até as conexões prediais e os dispositivos de medição. Que determina que os serviços públicos precisam ser controlados e supervisionados pelo poder público, gerando, dessa forma, a demanda por uma entidade reguladora para detalhar como isso deve ser feito. Portanto, a delegação de serviços e sua regulamentação, tanto por meio de gestão associada (consórcio público ou convênio de cooperação) quanto por concessão, só serão válidas se atenderem às normas e orientações e diretrizes estabelecidas no Art. 11º da lei.

### **Marco Regulatório do Saneamento**

Diante das diretrizes que orientam o saneamento básico e o fornecimento de água potável à população, é frequente observar a existência de deficiências nos serviços oferecidos, muitas vezes resultantes de problemas na gestão e no gerenciamento. Com o intuito de aprimorar esses serviços, o Projeto de Lei Nº 3261/2019 instituiu um conjunto de normas e regras para o saneamento básico no Brasil, permitindo a exploração desses serviços pela iniciativa privada e modificando a Lei de Saneamento Básico (11.455/2007).

Essa medida provisória refere-se à contratação de empresas privadas por meio de licitação para a prestação de serviços públicos de saneamento básico. A Agência Nacional de Águas (ANA 2013) terá a

responsabilidade de definir as diretrizes necessárias para o setor, com o objetivo de fomentar a livre concorrência, a competitividade, a eficiência e a sustentabilidade econômica na prestação desses serviços.

A atuação da ANA como decisor é de grande relevância, uma vez que se encarrega da execução da Política Nacional de Recursos Hídricos - PNRH (Lei 9.433/1997) e enfatiza o saneamento básico como um dos principais setores que utilizam as águas subterrâneas e superficiais. Além disso, a agência realiza atividades relacionadas à regulação do uso da água, como a concessão de direitos para fornecimento e a redução de efluentes. Nesse cenário, a ANA realiza estudos específicos voltados ao saneamento, como a elaboração do Atlas Brasil - Abastecimento Urbano de Água, do Atlas Esgotos - Despoluição de Bacias Hidrográficas e do Programa de Despoluição de Bacias Hidrográficas - PRODES. Todas essas iniciativas têm como objetivo supervisionar e controlar a utilização dos recursos hídricos.

O Recentíssimo Marco do Saneamento Básico estabeleceu a Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA) como encarregada da definição de orientações. Prevê a interligação com a PNRH ao apontar a ANA como colaboradora para a ligação entre os planos nacionais de saneamento, resíduos sólidos e recursos hídricos, assim como determina a união com as demais políticas de desenvolvimento urbano e regional de modo a preservar os recursos naturais, incluindo os recursos hídricos. Estimula a promoção da saúde e qualidade de vida, visando a eficácia na administração das políticas públicas, para as quais o saneamento se mostra indispensável para realização.

O principal propósito do marco regulatório é aprimorar o setor e expandir a oferta de serviços nas cidades. Contudo, existe uma preocupação com o fato de que as empresas privadas tendem a operar apenas nas grandes metrópoles, onde a lucratividade é maior, negligenciando assim os serviços nas cidades menores e mais remotas. Nesse contexto, entre as emendas que foram aprovadas, apenas uma assegura a prestação de serviços nas áreas mais distantes do país, mediante a realização de licitações em blocos que incluam



tanto cidades mais quanto menos rentáveis. Além disso, uma outra emenda permite a contratação de uma empresa estadual sem a necessidade de licitação, caso a privatização não apresente viabilidade econômica.

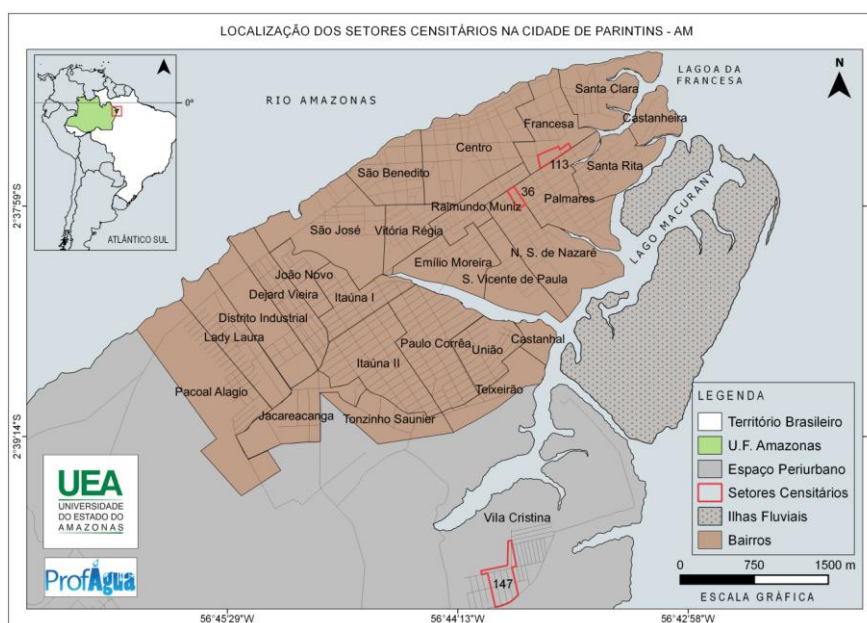
## Metodologia

O trabalho é caracterizado através de processo teórico-metodológico de levantamento de dados, pesquisa e revisão bibliográfica de natureza qualitativa-descritiva, uma vez que se “preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos”, fornecendo uma análise mais detalhada em artigos, dissertações, teses e documentos oficiais que tenham relação com a temática.

## Local do foco da pesquisa

O foco da pesquisa foi a cidade de Parintins-AM, Parintins, cidade conhecida principalmente pelo famoso Festival Folclórico de Parintins, enfrenta desafios no que diz respeito ao saneamento básico, um problema comum em muitas regiões da Amazônia.

Figura 1: Mapa de localização da área de estudo



Fonte: CPRM geodiversidade (2010); IBGE (2020). Marques e Souza (2021).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tem demonstrado ao longo da série censitária tem vivenciado um aumento na mobilidade populacional, o que amplifica o impacto das atividades antrópicas sobre os recursos hídricos (IBGE, 1970, 2010). Em 1970, a população urbana era de 16.747; a população rural era de 21.339. Em contraste com a organização espacial atual, a maior concentração populacional está nas áreas rurais, com um total de 69.890 residentes urbanos cadastrados em 2010, contra 32.143 residentes rurais (IBGE, 1970, 2010). Apesar da falta de atualização dos dados populacionais coletados pelo IBGE, a Secretaria de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Município de Parintins propôs a hipótese de 86.858 moradores em seu Plano Municipal de Saneamento Básico como uma das projeções populacionais da cidade para 2022 (PARINTINS, 2022).

## Resultados e discussão

**Cobertura de Abastecimento de Água:** Embora Parintins tenha melhorado sua cobertura de abastecimento de água nos últimos anos, ainda existem áreas da cidade, especialmente na zona rural, onde o acesso à água potável é limitado. Muitas comunidades dependem de poços artesianos ou de rios, o que pode não garantir uma água de qualidade.

Figura 2: Área em que se encontram os 6 poços em atividade na estação de bombeamento I



Fonte: Marmos e Calvo (2019).

A Estação 1 destacada mostra a presença de nitratos, o que indica a presença de contaminação antrópica, como esgoto. Cinco poços da estação foram desativados por falta de acesso à água (MARMOS; CALVO, 2019). Teixeira (2019) lembrou que quando os poços da estação foram perfurados não havia nenhuma fonte de contaminação, porém, devido à falta da devida atenção ao uso e ocupação do solo, as áreas do entorno foram ocupadas indevidamente, levando à contaminação dos recursos hídricos hoje. Mais detalhes dos 6 poços ativos da estação podem ser vistos na (Tabela 1) produzida por Marmos e Calvo (2019).

Tabela 1: Características dos 6 poços em atividade na estação de bombeamento I

| <b>BOMBEAMENTO I - Rua Paraíba x Rua Rio Branco - Bairro Palmares</b> |           |            |                                                         |                  |             |                           |                |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------|------------|---------------------------------------------------------|------------------|-------------|---------------------------|----------------|
| Poço                                                                  | Latitude  | Longitude  | Profund. Inform. (m)                                    | Nível Estat. (m) | Filtros (m) | Vazão (m <sup>3</sup> /h) | Ano de Perfur. |
| PT-01                                                                 | -2.628389 | -56.729583 | 86                                                      | 6,4              | 60 – 80     | 80                        | 1998           |
| PT-03                                                                 | -2.629250 | -56.730083 | 75                                                      | 5,2              |             | 66                        | 2012           |
| PT-04                                                                 | -2.629611 | -56.729972 | 50                                                      | 4,4              | 40 – 50     | 66                        | 1998           |
| PT-05                                                                 | -2.629500 | -56.729694 | 60                                                      | 3,5              | 34 – 50     | 66                        | ?              |
| PT-06                                                                 | -2.629694 | -56.728722 | 120                                                     | 8,8              |             | 110                       | 2011           |
| PT-21                                                                 | -2.629583 | -56.729139 | 108                                                     |                  | 58 – 102    | ?                         | 2019           |
| Reservatório                                                          | -2.629506 | -56.728982 | Em concreto armado com capacidade de 500 m <sup>3</sup> |                  |             |                           |                |

Fonte: Marmos e Calvo (2019)

Apesar da cidade obter água de fontes subterrâneas para a distribuição pública, é frequente a presença de fossas simples que não têm nenhuma proteção ao solo. Essas fossas podem se tornar uma fonte de contaminação para os recursos hídricos, permitindo que poluentes por infiltração afetem essas águas. Além disso, os recursos hídricos superficiais, como a lagoa da Francesa, que recebe esgoto do Beco Submarino e outras regiões, são igualmente prejudicados, aumentando a poluição e a contaminação das águas.

Em relação entre o saneamento básico e a saúde em Parintins o que é mais preocupante que gera enfermidade a população de modo de proporções orbitante é principalmente sobre as doenças de vinculação hídrica, essas doenças são provenientes dos descasos de tratamento de água potável como afirma (SOUZA, 2022).

As enfermidades relacionadas à água que foram registradas no banco de dados do Ministério da Saúde, por meio do DATASUS, incluem: amebíase, shigelose, diarreia e gastroenterite de origem infecciosa, além de outras doenças infecciosas intestinais presumidas, hepatite infecciosa A e leptospirose. Em Parintins, as doenças veiculadas pela água, em sua maioria, pertencem ao grupo das diarreias agudas (DDA). É fundamental destacar que essas enfermidades não são de notificação obrigatória, sendo identificados apenas os casos mais graves, que requerem internação ou resultam em óbito. Isso evidencia a necessidade de um acompanhamento cuidadoso em relação a essas doenças, assim como a implementação de ações preventivas, uma vez que elas podem levar à hospitalização, causando uma maior pressão sobre o sistema de saúde.

Dentro desse cenário, observam-se as internações classificadas como outras doenças infecciosas intestinais (Tabela 2). Essas enfermidades podem estar associadas à contaminação da água e registraram um número significativo de internações durante o período analisado, com o pico de ocorrências em 2015, totalizando 110 internações e uma taxa de incidência de 98,59 casos para uma população estimada de 111.575 habitantes (IBGE, 2021).

Tabela 2: Notificações de outras doenças infecciosas intestinais, 2015-2019

| Outras<br>doenças<br>infecciosas<br>intestinais |             | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | Total |
|-------------------------------------------------|-------------|------|------|------|------|------|-------|
|                                                 | Notificação | -    | -    | -    | -    | -    | -     |
|                                                 | Internação  | 110  | 56   | 72   | 69   | 44   | 351   |
|                                                 | Óbito       | -    | -    | -    | -    | -    | -     |

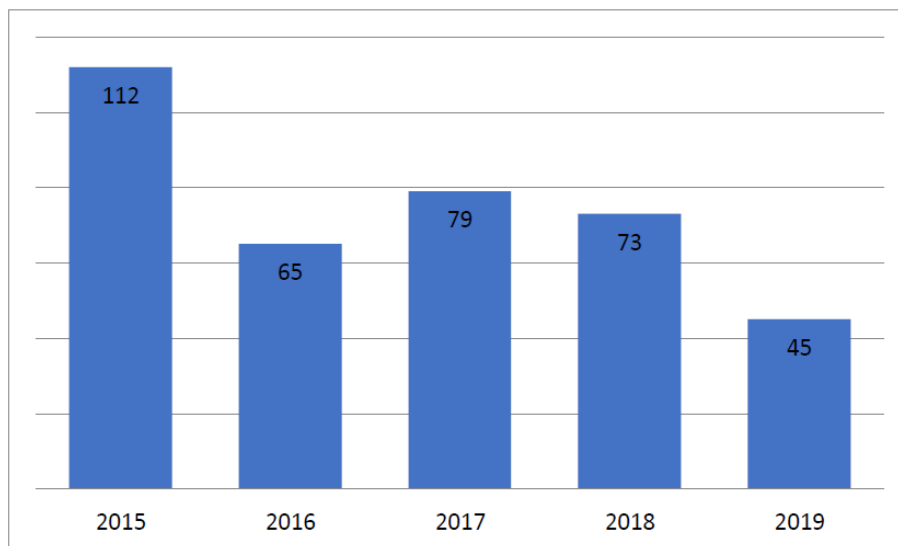
Fonte: DATASUS - Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net; Sistema de Informações Hospitalares do SUS - SIH/SUS. Org: Souza e Souza, (2021)

As categorizadas outras doenças infecciosas, embora não seja identificado o agente causador da doença, as manifestações clínicas são semelhantes aos demais casos de DVH: diarreia, que pode ser acompanhada de vômitos, febre e dor abdominal, variando de casos brandos a graves, com desidratação podendo chegar à desnutrição e incorrer em óbito, desfecho mais comum em crianças e idosos (BRASIL, 2010).



O (Gráfico 1) apresenta um resumo das enfermidades diarreicas em Parintins, registradas no DATASUS entre 2015 e 2019. As condições incluídas são: shigelose, amebíase, diarreia e gastroenterite de origem infecciosa presumível, além de outras infecções intestinais. Durante o período de 2015 a 2019, essas doenças demonstram um número considerável.

Gráfico 1: Síntese das doenças diarreicas em Parintins - AM, período 2015-2019



Fonte: DATASUS - Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net; Sistema de Informações Hospitalares do SUS - SIH/SUS. Org: Souza e Souza, (2021).

O ano de 2015 registrou a maior quantidade de casos no período analisado, totalizando 112 ocorrências, o que resultou em uma taxa de incidência de 100,38 por 100.000 habitantes, considerando uma população estimada de 111.575 pessoas (IBGE, 2021).

Observa-se uma diminuição nos casos entre 2018 e 2019, seguindo a tendência observada em nível nacional, conforme um estudo do Ministério da Saúde que apontou uma redução de 45,37% nas taxas de internação no Brasil entre 2003 e 2013, com quedas em todas as regiões (BRASIL, 2015).

A (Tabela 3) apresenta um resumo dos casos e das taxas de incidência de doenças transmitidas pela água, conforme os dados do DATASUS para Parintins entre 2015 e 2019. No total, foram identificadas 6 doenças de veiculação hídrica no banco de dados. As mais comuns incluem hepatite A, leptospirose e diversas infecções intestinais. Para aprofundar a compreensão sobre o conhecimento da



população a respeito de água e saúde, foram realizadas entrevistas com moradores de três áreas distintas da cidade. Os resultados dessas entrevistas serão discutidos nos próximos tópicos.

Tabela 3: Incidência de casos de amebíase, diarreia e gastroenterite, hepatite A, Leptospirose, infecções intestinais e shigelose por ano, período 2015-2019, em Parintins - AM.

NOTA: Taxa de incidência calculada em casos por 100.000 habitantes.

| Ano  | População |             | Amebíase    |                    | Diarreia e Gastroenterite |                    | Hepatite A  |                    | Leptospirose |                    | Infecções Intestinais |                    | Shigelose   |                    |
|------|-----------|-------------|-------------|--------------------|---------------------------|--------------------|-------------|--------------------|--------------|--------------------|-----------------------|--------------------|-------------|--------------------|
|      |           |             | Nº de casos | Taxa de Incidência | Nº de casos               | Taxa de Incidência | Nº de casos | Taxa de Incidência | Nº de casos  | Taxa de Incidência | Nº de casos           | Taxa de Incidência | Nº de casos | Taxa de Incidência |
| 2015 | 111575    | Notificação |             |                    |                           |                    | 8           | 7,17               | 4            | 3,59               |                       |                    |             |                    |
|      |           | Internação  |             |                    | 1                         | 0,90               | 5           | 4,48               | 2            | 1,79               | 110                   | 98,59              | 1           | 0,90               |
|      |           | Óbito       |             |                    |                           |                    |             |                    |              |                    |                       |                    |             |                    |
| 2016 | 112716    | Notificação |             |                    |                           |                    | 1           | 0,89               | 3            | 2,66               |                       |                    |             |                    |
|      |           | Internação  |             |                    | 9                         | 7,98               | 1           | 0,89               | 4            | 3,55               | 56                    | 49,68              |             |                    |
|      |           | Óbito       |             |                    |                           |                    |             |                    | 1            | 0,89               |                       |                    |             |                    |
| 2017 | 113832    | Notificação |             |                    |                           |                    |             |                    | 4            | 3,51               |                       |                    |             |                    |
|      |           | Internação  | 2           | 1,76               | 5                         | 4,39               |             |                    |              |                    | 72                    | 63,25              |             |                    |
|      |           | Óbito       |             |                    |                           |                    |             |                    |              |                    |                       |                    |             |                    |
| 2018 | 113168    | Notificação |             |                    |                           |                    |             |                    | 8            | 7,07               |                       |                    |             |                    |
|      |           | Internação  | 1           | 0,88               | 3                         | 2,65               | 1           | 0,88               | 4            | 3,53               | 69                    | 60,97              |             |                    |
|      |           | Óbito       |             |                    |                           |                    |             |                    |              |                    |                       |                    |             |                    |
| 2019 | 114273    | Notificação |             |                    |                           |                    | 1           | 0,88               | 2            | 1,75               |                       |                    |             |                    |
|      |           | Internação  | 1           | 0,88               |                           |                    | 1           | 0,88               | 2            | 1,75               | 44                    | 38,50              |             |                    |
|      |           | Óbito       |             |                    |                           |                    |             |                    |              |                    |                       |                    |             |                    |

Fonte: DATASUS, IBGE, 2021. ORG: Souza e Souza, (2021).

Um dos pontos destacados por Teixeira (2019) sobre as razões das contaminações na água potável em Parintins está ligado ao uso inadequado do solo e à falta de uma infraestrutura eficaz para a coleta e o tratamento de esgoto, resultando na exposição dos poços que captam água a diversos riscos.

A cidade possui baixa cobertura de tratamento de esgoto. Grande parte dos resíduos é lançada diretamente nos rios sem tratamento adequado, o que representa um risco ambiental significativo, considerando a proximidade com o Rio Amazonas.

Fátima e Cabral (2013) abordam que as chuvas fortes são um dos elementos que favorecem a disseminação de doenças veiculadas por vetores, especialmente em locais com infraestrutura de saneamento inadequada. A gestão das águas pluviais representa um desafio para os municípios, especialmente naqueles que não dispõem de um sistema de coleta e tratamento de esgoto, resultando em um descarte inadequado nos sistemas de drenagem das chuvas. Isso provoca a contaminação de rios e aquíferos, comprometendo a qualidade dos recursos hídricos e aumentando o risco de problemas de saúde.

Segundo SINIS (2019), Parintins tem um consumo de água per capita de 136,56 litros por dia e atende um total de 77.972 moradores (SINIS, 2019). Como resultado, estima-se que aproximadamente 11 milhões de litros de esgoto fluem diariamente para o solo e corpos hídricos. Archanjo (2016) também forneceu estimativas baseadas no consumo per capita no estado do Amazonas (159,25 litros por dia). Os autores também listam os principais corpos hídricos de onde são despejados esses efluentes provenientes de Parintins (Quadro 1).

Quadro 1: Locais de lançamento de esgoto na área urbana de Parintins

| Bairro/ Local de Referencia    | Curso hídrico    |
|--------------------------------|------------------|
| Santa Rita/ Marina Morena      | Rio Amazonas     |
| Centro/Porto da Cidade         |                  |
| Centro/Mercado Municipal       |                  |
| Centro/Praça Digital           |                  |
| Centro/Comunas                 |                  |
| Centro/Fábrica de Gelo         |                  |
| Centro/Avenida Amazonas        |                  |
| São José/Baixa da Xanda        |                  |
| Palmares                       | Lago do Macurany |
| Itaúna/ Ponte Amazonino Mendes |                  |

Fonte: Archanjo (2016)

Embora a disponibilidade de água em Parintins seja abundante, a gestão deste ativo deve focar principalmente na manutenção da qualidade do manancial hídrico, ferramentas de monitoramento e controle contínuo são ferramentas importantes para manter a qualidade da água, com prioridade para o manancial subterrâneo, que são recurso e fontes de abastecimento humano da cidade. O objetivo de proteger a vida é garantir a saúde pública e o uso múltiplo da água.

A falta de serviços de tratamento de água nos faz refletir sobre o potencial impacto nos recursos hídricos utilizados como meio de distribuição de água após o uso. Uma reflexão que Archanjo (2016) traz para o seu estudo sobre efluentes.

A coleta de lixo em Parintins cobre a maior parte da zona urbana, mas o tratamento final desses resíduos ainda é feito de forma inadequada. O lixo geralmente é descartado em aterros controlados,

mas há preocupações sobre a poluição ambiental, especialmente em períodos de cheia.

Muitas partes de Parintins são propensas a alagamentos durante



a época das chuvas. Isso cria complicações para a infraestrutura de saneamento, pois fossas e sistemas de drenagem podem ser comprometidos, causando problemas de saúde pública.

Figura 03: Área alagadiça na zona urbana de Parintins

Fonte: Souza e Souza, (2019 e 2021).

As comunidades ribeirinhas, que vivem em áreas mais isoladas ao longo dos rios, enfrentam os maiores desafios em termos de saneamento. Muitas dessas áreas não possuem sistemas de esgoto ou abastecimento de água e dependem diretamente dos rios para suprir suas necessidades, o que eleva o risco de doenças transmitidas pela água.

### Conclusão

A realidade do saneamento básico em Parintins revela a necessidade de investimentos maiores e planejamento para garantir saúde e qualidade de vida à população, especialmente em uma região tão rica em recursos naturais, mas ainda carente de infraestrutura básica adequada.

A população convive com a vulnerabilidade da água, tanto pelos efeitos das enchentes como pelos efeitos do consumo humano de água fora dos parâmetros adequados. Neste sentido, a água, principal ingrediente da vida, necessita de poluição e de controle da poluição.

É uma necessidade urgente no âmbito da gestão da água, correndo-se o risco de tornar a fonte de vida que é a água um vetor de transmissão de doenças, quer pela ingestão de água imprópria para consumo, quer pelo contacto direto com água contaminada.

É necessário que o poder público seja capaz de criar ações efetivas e programas fortificadas para sanar os problemas de saneamento básico na cidade Parintins, mantendo esse trabalho de médio e longo prazo passam pela educação ambiental, campanhas e projetos de lei.

Assim deve-se considerar que a melhoria de vida dos moradores esteja ligada ao melhor serviço de saneamento básico, urbano e de abastecimento público de água potável de boa qualidade, mantendo o direito prestados e se materializam os reflexos da qualidade social.

### Referência bibliográfica

ANA (Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico, Brasil). **Alternativas organizacionais para a gestão de recursos hídricos.** Cadernos de Capacitação em Recursos Hídricos: volume 3. Brasília, DF: ANA, 2013 a.126 p.

ARCHANJO, Paulo César Vieira. **Convivência contínua com esgotos a céu aberto:** modos de subjetivação de habitantes de Parintins-Amazonas. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5240>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Análise de indicadores relacionados à água para consumo humano e doenças de veiculação hídrica no Brasil, ano 2013, utilizando a metodologia da matriz de indicadores da Organização Mundial da Saúde.** Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. Brasília: 2015. 39 p. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/analise\\_indicadores\\_agua\\_consumo\\_humano\\_doencas\\_hidrica\\_brasil\\_2013.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/analise_indicadores_agua_consumo_humano_doencas_hidrica_brasil_2013.pdf) Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Doenças infecciosas e parasitárias:** guia de bolso. 8. ed. rev. Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 444 p. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas\\_infecciosas\\_parasitaria\\_guia\\_bolso.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_infecciosas_parasitaria_guia_bolso.pdf). Acesso em: 29 set. 2024.

FÁTIMA, Maria de; CABRAL, Jaime Joaquim da Silva Pereira. Impacto na Saúde por Deficiência de Drenagem Urbana no Município de Jucurutu -RN. 2013.



**RBRH – Revista Brasileira de Recursos Hídricos**, v. 13, n. 3, p. 181-191, jul./set. 2013. Disponível em: [https://abrh.s3.sa-east-1.amazonaws.com/Sumarios/109/87e4c23dba1ef39bd680450b322c630e\\_dd4a9e06216797636b5b544be7e7d160.pdf](https://abrh.s3.sa-east-1.amazonaws.com/Sumarios/109/87e4c23dba1ef39bd680450b322c630e_dd4a9e06216797636b5b544be7e7d160.pdf). Acesso em: 30 set. 2024.

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde. Manual de orientação para criação e organização de autarquias municipais de água e esgoto. 2 ed. Brasília: FUNASA, 2003. 136 p. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/documents/20182/38564/Manual+de+orienta%C3%A%C3%A3o+para+cria%C3%A7%C3%A3o+e+organiza%C3%A7%C3%A3o+de+autarquias+municipais+de+%C3%A1gua+e+esgoto+2003.pdf/93a50383-9f9d-48c7-bdde-7ddb4beb62fd>. Acesso em: 29 set de 2024.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Demográfico**: séries temporais, 1970-2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/202#resultado>. Acesso em: 23 set. 2024.

MARMOS, José Luiz; CALVO, Bruno Del Rio (org.). **Avaliação técnica do sistema público de abastecimento de água da cidade de Parintins (AM)**. Manaus: CPRM (Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais) - Serviço Geológico do Brasil, 2019. 58 p. Disponível em: <http://rigeo.cprm.gov.br/jspui/handle/doc/21624>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PARINTINS. Secretaria municipal de desenvolvimento sustentável e meio ambiente. **Plano municipal de saneamento básico**. Parintins, 2019. 236 p. Disponível em: [https://sapl.parintins.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2019/11/lei\\_730\\_2019.pdf](https://sapl.parintins.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2019/11/lei_730_2019.pdf) Acesso em: 23 set. 2024.

REZENDE, S. C.; HELLER, L. **O saneamento no Brasil: políticas e interfaces**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 387 p.

SNIS (Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento). **Série histórica**: Informações e indicadores municipais consolidados, 2019. Disponível em: <http://app4.mdr.gov.br/serieHistorica/#>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SOUZA, G. B.; **SEGURANÇA HÍDRICA EM PARINTINS, AMAZONAS, BRASIL: uma análise sob a perspectiva das doenças de veiculação hídrica**, Dissertação, Parintins-Am, 2022.

TEIXEIRA, José Roberto de Souza. **Caracterização da qualidade e vulnerabilidade dos corpos de água subterrânea como subsídios para a gestão dos recursos hídricos na cidade de Parintins, Amazonas, Brasil**. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos - PROFÁGUA) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <http://www.pos.uea.edu.br/data/area/dissertacao/download/42-3.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

## Sobre os Autores



**Ariel Álef dos Santos Carvalho**

ariel\_alef23@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-2001-8692

Mestre em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos pela Universidade do Estado do Amazonas – U.E.A, Especialista em Biologia e Química pela Faculdade São Marcos – FASAMAR. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Amazonas – U.E.A e Professor de Biologia na Escola Estadual Padre Seixas em Barreirinha/AM pela SEDUC.

**Heiner Machado da Silva**

heiner.machado@ufam.edu.br

orcid.org/0009-0001-0792-2564

Especialização em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Graduação em Licenciatura em Química pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

**Filipe Barros Reis**

filipebarros837@gmail.com

orcid.org/0009-0009-4870-3040

Especialização em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Graduação em Licenciatura em Química pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

**DOI: 10.47456/gzfnhn05**

## São Mateus é um palco: peças teatrais no município nos anos de 1984 a 1994

São Mateus is a stage: theatrical plays in the municipality from 1984 to 1994

Maria Clara Bullerjahn Torres  
Ailton Pereira Morila

**Resumo:** Sendo uma das cidades mais antigas do país, São Mateus foi o primeiro município do estado do Espírito Santo a possuir um teatro. Foi palco do Festival Nacional de Teatro de São Mateus (FENATE), o qual possibilitou que o município fosse reconhecido nacional e internacionalmente. Apesar disso, há quase nenhuma pesquisa sobre o teatro no município. O estudo objetivou identificar quais eram as peças teatrais encenadas em São Mateus no período de 1984 a 1994 e sua relação com as peças apresentadas em outras localidades. Como objetivo específico destaca-se a construção de um banco de dados com as informações das peças. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por análise do periódico Tribuna do Cricaré, atualmente conservado na Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha. Dentre os principais achados, destacam-se as influências de Stanislavski e Boal nas peças apresentadas, relatos referentes à importância cultural da cidade, críticas acerca da recepção das peças pela população, conflitos organizacionais e a capacidade de reorganização dos artistas frente aos obstáculos. Por fim, conclui-se que a produção teatral era ativa e que havia grande intercâmbio cultural entre grandes centros e cidades do interior. O banco de dados fornece um rico panorama do teatro de São Mateus.

**Palavras chave:** Teatro brasileiro; São Mateus/ES; Década de 80; Década de 90; Peças teatrais.

**Abstract:** As one of the oldest cities in the country, São Mateus was the first municipality in the state of Espírito Santo to have a theater. It was the stage for the São Mateus National Theater Festival (FENATE), which enabled the municipality to be recognized nationally and internationally. Despite this, there is almost no research on theater in the municipality. The study aimed to identify which plays were staged in São Mateus during the period from 1984 to 1994 and their relationship with plays presented in other locations. A specific objective was to build a database with information about the plays. This is a qualitative research study based on an analysis of the Tribuna do Cricaré newspaper, currently preserved in the Clementino Rocha Municipal Public Library. Among the main findings are the influences of Stanislavski and Boal on the plays presented, reports regarding the cultural importance of the city, critiques of the reception of the plays by the population, organizational conflicts, and the artists' ability to reorganize in the face of obstacles. Finally, it is concluded that theatrical production was active and that there was a great cultural exchange between large centers and small cities. The database provides a rich overview of the theater of São Mateus.

**Key-words:** Brazilian theater; São Mateus/ES; 80's. 90's; Theatrical plays.

### Introdução

Proveniente de missões jesuítas no período de colonização, o fazer teatral brasileiro passou por diversas fases.

Do período em que o objetivo do teatro era a catequização até a década de 1950, não existiu no Brasil um teatro de característica própria – o que era apresentado aqui estava vinculado à produção estrangeira. (Cacciaglia, 1986). A busca por um teatro com características brasileiras se iniciou na década de 40 e, nesse contexto, são relevantes no cenário os grupos teatrais Os Comediantes (1943) e Teatro Brasileiro de Comédia (1948), no entanto, encenações e encenadores estrangeiros ainda se faziam presentes nas atividades de tais grupos. (Ferreira, 2008). Foi com a chegada do Teatro de Arena de São Paulo (1953) e com os reflexos do estudo de Augusto Boal que as influências do exterior começaram a ser deixadas de lado e desenvolveu-se de fato uma dramaturgia do Brasil contemporâneo (Nascimento, 2017).

Devido à repressão, perseguição e censura por parte da Ditadura Militar (1964-1985), esses grupos chegaram ao fim, “causando uma desorientação no mundo do teatro que foi ultrapassada apenas nos anos 1980” (Ferreira, 2008, p. 138). Em 1985, as peças que haviam sido censuradas, agora, estavam sob uma tentativa de retomada. Entretanto, a análise de Albuquerque (1992) aponta que muitos autores mais velhos custaram a se habituar ao novo cenário e essa tarefa ficou a cargo dos jovens dramaturgos que, por sua vez, trouxeram significativa mudança na temática principal dos anos 80, explorando novos jeitos de se fazer não somente o teatro, mas também outras formas de arte.

Em termos regionais, o estado do Espírito Santo e o município de São Mateus têm um certo protagonismo no teatro brasileiro. Referente à presença de José de Anchieta, Gama (1981, p. 41) constata: “o teatro brasileiro começou no Espírito Santo, com Anchieta [...] apenas quatro de suas montagens não foram estreadas na então Capitania do Espírito Santo”. Sendo uma das cidades mais antigas do país, fundada por volta de 1544, São Mateus foi o primeiro município do estado do Espírito Santo a possuir um teatro (Prefeitura de São Mateus, 2024). Esse, de acordo com Gama (1981), foi inaugurado em 20 de setembro de 1875. Apesar de abrigar o primeiro teatro do estado, São Mateus, como toda a região norte do estado, permaneceu semi-

isolada por muito tempo, em virtude da dificuldade de se ultrapassar o Rio Doce, em Linhares, e o Rio São Mateus, em São Mateus. Foi somente em 1954 que a construção da BR 101 facilitou a circulação com a estruturação das pontes sobre esses rios:

A construção da ponte Getúlio Vargas, inaugurada em 1954, foi de fundamental importância para ocupação de grandes áreas de terras que havia entre Linhares e São Mateus e também para escoamento de produtos agrícolas, especialmente madeira das mais variadas espécies. [...] Antes da construção da ponte o acesso ao norte do Estado era muito dificultado pela travessia do rio Doce. No início do século XX, o rio Doce era navegado por grandes embarcações pertencentes a firmas particulares que realizavam o percurso entre Colatina e Regência. Havia também embarcações disponibilizadas pelos governos estaduais (Augusto, 2017).

Contudo, foi somente na década de 80 que São Mateus obteve um *boom* populacional. O Censo de 1980, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), constatou que o município abrigava 55.080 habitantes e, em 1991, contava com 73.830 habitantes, um aumento de 34%, bem acima da média nacional. É também nessa época que é fundado o jornal Tribuna do Cricaré, fonte de dados desta pesquisa. Segundo o *site* do periódico, a Tribuna do Cricaré foi fundada em 12 de janeiro de 1984 pelo jornalista Antonio de Castro (Caterinque, 2024) e, atualmente, é a maior empresa jornalística do interior do estado e a segunda maior considerando todo o estado (Caterinque, 2023). E é em meados da década de 80, em São Mateus, que a realização de festivais e mostras teatrais, em especial, o surgimento do Festival Nacional de Teatro de São Mateus (FENATE), em 1985 – cuja última edição foi realizada em 2012 (SECULT, 2012) –, possibilitou que o município fosse reconhecido nacional e internacionalmente. Apesar disso, há quase nenhuma pesquisa sobre o teatro no município.

A justificativa da presente pesquisa reside na afirmação de Cid (2017, p. 1): “estudar a história do teatro no Espírito Santo não é tarefa das mais fáceis, tendo em vista a escassez de publicações sobre o tema”. O pouco do que se conhece acerca das peças teatrais apresentadas em São Mateus no século passado se dá por meio de periódicos que circulavam na cidade. Sendo assim, considerando o estudo de Albuquerque (1992), o presente estudo pretende responder

o seguinte problema de pesquisa: Quais eram as peças teatrais encenadas no município de São Mateus no período de 1984 a 1994? De que maneira se relacionavam com as peças apresentadas em outras localidades e, em especial, nos grandes centros?

Dessa maneira, o estudo objetivou identificar quais eram as peças teatrais encenadas na cidade de São Mateus no período de 1984 a 1994. Como objetivos específicos, destacam-se a construção de um banco de dados de tais peças, o qual completaria informações sobre as mesmas; a análise, a partir dos artigos de crítica do jornal, de como foi a recepção dessas peças; e a análise da relação entre tais peças apresentadas na cidade de São Mateus com as apresentadas em outras localidades.

Por sua vez, a relevância social do estudo consiste na possibilidade de conhecer como o fazer teatral decorreu em tal época na cidade de São Mateus e proporcionar discussões acerca de como se configuraram as apresentações.

### **Stanislavski e Brecht: dois grandes nomes**

O sentido e o conceito de “teatro” são objetos de uma extensa discussão entre dramaturgos, artistas e historiadores. Nesse processo, destacam-se o ator e encenador russo Constantin Stanislavski e o dramaturgo e encenador alemão Bertolt Brecht que, em suas obras, não se limitam em discutir formas ou técnicas do fazer teatral, mas exploram definições “do que é o teatro e, no sentido do universalismo desses discursos, daquilo que talvez sempre tenha sido”, conforme analisa Gusmão (2014, p. 211). Para Gama (1981, p. 16), Stanislavski “criou o melhor método de todos os métodos, conseguindo diminuir ao máximo a possibilidade de ocorrência de deficiências técnicas na atuação através de uma mecanização superobjetiva do ator”. Assim, o encenador russo estabeleceria princípios para uma nova arte cênica.

Apesar de tal constatação, Gama tece comentários acerca dessa mecanização – a qual chama de “robotização” –, que parte do momento em que o ator abstrai-se de si enquanto indivíduo e passa a viver a personagem, em um processo, segundo o autor, “semelhante ao da lavagem cerebral” (Gama, 1981, p. 16). Prosseguindo em sua



análise, afirma que, “após Stanislavski, percebendo que a maquinização poderia vir a ser a causa da extinção do teatro humano” (Gama, 1981, p. 16), tendências surgiram para trazer ao centro da arte teatral a construção do humano, opondo-se à noção do homem construído, como as do teatro do absurdo, de Samuel Beckett, e as de Brecht.

Como expressa Gusmão (2014, p. 210), “Stanislavski concentrou boa parte dos seus esforços na busca de mecanismos necessários para que a cena se confundisse com a vida” o objetivo do encenador russo, em seu princípio da *identificação*, era fazer com que o espectador se relacionasse com a encenação de uma maneira que viveria as emoções da peça como se estivesse na pele das personagens. Já para Brecht, o teatro deveria despertar na plateia o olhar crítico para as desigualdades da sociedade e, para que isso ocorresse, deveria haver um *distanciamento* de tudo aquilo que poderia ser familiar para o espectador (Gusmão, 2014).

É certo que as propostas de Stanislavski e de Brecht apresentam divergências em diversos aspectos, contudo, faz-se necessário compreender que os dois autores não são completamente opostos, como salienta Lopes, “muitas vezes se pretende, principalmente os herdeiros destes, delimitar Brecht X Stanislavski mais do que os próprios autores” (Lopes, 2017, p. 7-8). De acordo com Borges,

Se, por um lado, Stanislavski investe nos aspectos psicológicos o fundamento do trabalho do ator, não descarta, em hipótese alguma, a importância das motivações sociais e históricas na formação do caráter do personagem; por outro lado, se Brecht acentua de maneira bastante destacada as razões histórico-sociais do comportamento do homem, não ignora a emoção como parte substantiva na construção do personagem épico-dramático (Borges, 2018, p. 3).

Dessa maneira, Borges (2018) aponta que ambos os conceitos de *identificação* de Stanislavski e de *distanciamento* de Brecht norteiam o trabalho dos dois autores que, segundo o autor, são os dois maiores nomes do teatro do Ocidente no século XX.

## Reflexos no Brasil

Em seu livro intitulado *Pequena história do teatro no Brasil* (Quatro séculos de teatro no Brasil), Cacciaglia (1986) escreve um

panorama do teatro no país. A análise do autor aponta que os primórdios do teatro no Brasil datam do período de colonização, quando esse nasceu com os jesuítas como meio de catequização tanto dos indígenas, quanto dos colonizadores. De peças encenadas em praças, ruas e colégios, o teatro deu um grande salto com a chegada da família real ao Brasil quando D. João VI decretou a construção de “teatros decentes”. Avançando o estudo para o século XX, pode-se afirmar que a Semana da Arte Moderna de 1922 foi de extrema importância para a arte. Entretanto, o teatro foi deixado de lado em meio à tendência modernista e somente resgatado na década de 40 (Cacciaglia, 1986).

Os grupos teatrais Os Comediantes (1943) e Teatro Brasileiro de Comédia, o TBC (1948), são relevantes tanto neste cenário de ressurgimento, quanto na composição da dramaturgia brasileira moderna, contudo, na década de 50, o que era encenado nos palcos do Brasil ainda estava ligado às produções estrangeiras: “as peças nacionais praticamente não existiam no repertório de montagem das companhias” (Nascimento, 2017, p. 14). Como exemplo disso, destaca-se o Teatro Brasileiro de Comédia, que valorizava os textos que vinham de fora do país (Nascimento, 2017). Como resposta e pela busca de uma dramaturgia nacional, surge o Teatro de Arena de São Paulo (1953), como destaca Nascimento: “movidos por uma promessa de inovação estética mais em conta, os alunos da Escola de Artes Dramáticas que estavam descontentes com o tipo de teatro feito pelo TBC, fundam o Teatro de Arena de São Paulo em 1953” (Nascimento, 2017, p. 16).

Aqui, fortemente influenciado por Stanislavski e Brecht, surge na “cena” teatral brasileira, no ano de 1956, Augusto Boal, que viria a propor um teatro que partisse das raízes nacionais. Augusto Boal chega ao grupo do Arena e “torna-se a principal liderança do Teatro de Arena de São Paulo trazendo as concepções de Stanislavski ao contexto brasileiro e ao formato do teatro de arena” (Goldschmidt, 2011, p. 36). Segundo Nascimento (2017), Boal propôs o estudo e a experimentação do método de Stanislavski e suas obras, aplicando-o

ao contexto brasileiro, no chamado Laboratório de Interpretação. A autora acrescenta que

Essa parceria entre Boal e o Arena viria a se tornar um grande marco na história do teatro brasileiro. Na busca por um novo público, uma nova estética e uma nova linguagem, o grupo traçou algumas estratégias que contribuíram para a concepção de um teatro genuinamente brasileiro” (Nascimento, 2017, p. 18-19).

### **Dos grandes centros ao solo capixaba e obstáculos no interior**

Apesar do Espírito Santo ter tido um certo protagonismo no teatro brasileiro – visto que, retomando a presença jesuíta no teatro brasileiro, Cid (2017, p. 2) aponta que o padre José de Anchieta, figura principal das representações catequistas, “passou a maior parte de sua vida na Capitania do Espírito Santo, local onde ambientou e encenou a grande maioria de suas peças” –, pouco se tem publicado sobre o tema. Gama (1981, p. 27) expõe que “poucos estudos sérios e com maior orientação metodológica foram dedicados ao teatro realizado fora dos grandes eixos econômicos do país”. Dessa forma, o que se encontra acontecendo no Espírito Santo paralelo a Boal em São Paulo é o que Gama chama de “fase familiar-comunitária”, que se estendeu até 1962, durante a qual as encenações teatrais preenchiam um “espaço de lazer existente devido às poucas opções de diversão para a comunidade, e logicamente para as famílias que a compunham” (Gama, 1981, p. 32).

O que marca o início da próxima fase, a “fase semiprofissional” é, justamente, a montagem de *Arena Conta Zumbi*, de Boal, pelo grupo Geração, em 1967. Nessa fase, consoante Gama, “ocorria uma efervescência cultural de maneira nunca antes aqui apresentada” (Gama, 1981, p. 34): aumento de casas de espetáculo, realização de mostras e de cursos de teatro, profissionalização de atores, maior contato com o que estava acontecendo de novidade no teatro pelo país, forte incentivo da imprensa ao teatro regional, e a organização do I Festival Capixaba de Teatro Amador, em 1971, são exemplos da agitação cultural no solo capixaba. O Festival Capixaba de Teatro Amador (FECATA) veio, mais tarde, a ser fase inicial para a apresentação de grupos no Festival Nacional de Teatro de São Mateus

(FENATE) – o grupo vencedor do FECATA levaria sua peça para concorrer na cidade do interior do Espírito Santo.

No contexto de cidades de interior, o fazer teatral sofre alguns empecilhos. Brito (2014), expondo sua trajetória teatral em uma pequena cidade do interior da Bahia, Itambé, destaca que muitos participantes do grupo teatral que foi objeto de sua análise tiveram que buscar outros meios para viver e sobreviver, seguindo caminho em outras profissões, o que acabou levando ao encerramento das atividades do grupo. “Muitos participantes do grupo tiveram que abandonar o teatro para se dedicar a outras atividades, já que o teatro não lhes rendia retorno financeiro suficiente para sua sobrevivência” (Brito, 2014, p. 226). O autor percebe que tal esvaziamento também estava presente em outras cidades da região próxima à Itambé (Brito, 2014). Ele acrescenta, ao comparar a atividade teatral de sua cidade com outras cidades de interior que protestam por políticas públicas, que

O próprio fazer teatral já se configura como uma arte coletiva e, ao unir forças, propostas e desejos, acaba aproximando artistas que procuram, através do teatro, questionar as políticas culturais do país. Para isso, grupos, associações e cooperativas são formadas e é na rua que o resultado desses encontros se reflete com mais força (Brito, 2014, p. 229).

## Metodologia

A fim de identificar as peças teatrais encenadas no município de São Mateus no período de 1984 a 1994 e analisar como essas se relacionavam com as peças apresentadas nos grandes centros, bem como analisar a recepção de tais peças e construir um banco de dados das mesmas, adotou-se uma metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e de caráter descritivo por análise documental, uma vez que essa recorre a fontes como “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (Fonseca, 2002, p. 32). Para realizar a coleta de dados da pesquisa documental, valeu-se do periódico Tribuna do Cricaré, por meio do qual foi possível realizar

uma análise da produção teatral na cidade, considerando o período de 1984 a 1994.

De acordo com Leite (2015), até os anos 70, o número de pesquisas e publicações que se valiam de jornais como fonte de conhecimento da história brasileira era muito pequeno. A partir da revolução historiográfica na década de 1970, conhecida como “Nova História”, novas perspectivas sobre a imprensa periódica surgiram e essa passou a ocupar um papel central na historiografia contemporânea, sendo reconhecida como uma fonte importante para o conhecimento das sociedades do passado. Por meio dos jornais, é possível compreender processos internos das sociedades que dificilmente são encontrados tão detalhadamente em outros tipos de fontes.

Mas ele alerta que este caminhar historiográfico do periódico da imprensa não se fez sem percalços. Persistiu por algum tempo duas visões antagônicas sobre essa fonte: “De um lado, os pesquisadores desprezavam os periódicos por considerá-los um documento subordinado aos grupos dominantes, reproduzindo apenas seus interesses e ideologias, de outro, a imprensa representaria o espelho da realidade, imparcial e neutra” (Leite, 2015, p. 7). E Capelato (*apud* Leite, 2015, p. 7) relativiza e sintetiza:

As duas posturas são contestáveis. O jornal não é um transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos e tampouco uma fonte desprezível porque permeada pela subjetividade. A imprensa constitui um instrumento de manipulação de interesses e intervenção na vida social. Partindo desse pressuposto, o historiador procura estudá-lo como agente da história e captar o movimento vivo das ideias e personagens que circulam pelas páginas dos jornais. A categoria abstrata da imprensa se desmistifica quando se faz emergir a figura de seus produtores como sujeitos dotados de consciência determinada na prática social.

No caso específico deste estudo, as informações contidas nos jornais dificilmente poderiam ser coletadas por outro meio qualquer. Leite (2015, p. 10) reforça:

Aos jornais mais antigos e de circulação em pequenas cidades, mesmo a sessão de anúncios e propagandas fornecem importantes dados históricos sobre o tipo de comércio praticado em determinadas regiões, assim como a localização muitas vezes com endereço de bares, lojas, sorveterias, armazéns, hotéis, farmácias, oficinas, estabelecimentos



residenciais e comerciais, permitindo até mesmo um mapeamento da região estudada correspondente à época.

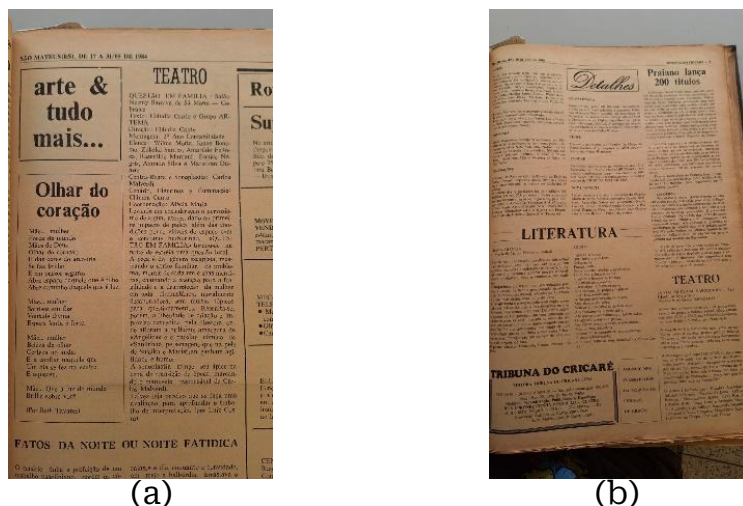
No caso desta pesquisa, os periódicos conservaram em suas páginas a história das peças teatrais apresentadas na cidade. Os exemplares do jornal encontram-se, atualmente, conservados na Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha (Figura 1), no Centro de São Mateus, local que foi visitado durante o primeiro momento deste estudo. O acesso aos impressos é público e o material é organizado em cadernos de dois em dois anos, que são divididos, em sua grande maioria, seguindo um padrão – as informações teatrais estariam, a princípio, localizadas na seção “Arte & tudo mais...” (Figura 2a). Entretanto, há edições do jornal que possuem padrões de divisão diferentes e que contam com comentários, anúncios e críticas às peças teatrais em outras seções além da seção de Arte, como as presentes na seção “Detalhes” (Figura 2b). Sendo assim, tais cadernos foram consultados não somente em uma seção específica, mas em sua totalidade, a fim de examinar todas as informações adicionais à seção de Arte que poderiam acrescentar ao banco de dados.

Figura 1 – Exemplares do jornal Tribuna do Cricaré



Fonte: produção do próprio autor (2025).

Figura 2 – (a) Informações sobre teatro em “Arte & tudo mais...” e (b) Informações sobre teatro em “Detalhes”



(a)

(b)

Fonte: acervo da Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha

(2025).

As páginas que traziam informações das peças, dos grupos, dos artistas, das críticas recebidas, bem como entrevistas e informações extras que poderiam complementar a pesquisa, foram fotografadas e, posteriormente, o seu conteúdo foi transcrito e catalogado em um documento inicial no Microsoft Word, contendo os grupos teatrais, o título das peças encenadas, o elenco e as datas de exibição, bem como informações extras relatadas no periódico, o que serviu de base para a construção do banco de dados.

Outras informações importantes das peças não fornecidas pelo periódico foram coletadas em folhetos. Há na biblioteca um conjunto de documentos ainda não catalogados, organizados e publicizados que se compõem de folhetos, convites e etc. e que foram disponibilizados para consulta para esta pesquisa (Figura 3). Esses documentos podem não conter a totalidade das peças apresentadas, mas trazem informações complementares valiosas.

Figura 3 – Folhetos



Fonte: acervo da Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha (2025).

A construção do banco de dados se deu por meio de uma planilha no *software* Microsoft Excel. A planilha (Figura 4) foi construída considerando as 18 colunas listadas abaixo e preenchida com as informações sobre as peças encenadas em São Mateus encontradas tanto no jornal impresso *Tribuna do Cricaré*, quanto nos folhetos. Foram catalogadas, no total, 212 apresentações.

Figura 4 – Planilha do Excel com o catálogo das apresentações

| DATA                 | LOCAL                            | PEÇA                                       | GRUPO                              | ELenco                                                                                                                                                                                                                                                                  | DIREÇÃO         | PRODUÇÃO | AUTORIA DO TEXTO/SONOPLASTIA                    | ILUMINAÇÃO                   | CONTRA-RELA       | CENÁRIO | FIGURINO        | MAQUIAGEM                     | REALIZAÇÃO/PATROCÍNIO/OUTRO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------|----------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------|-------------------------------------------------|------------------------------|-------------------|---------|-----------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 23 de agosto de 1984 | Cine Teatro do São Mateus Center | Senhores e Senhoras                        | Grupo Meu Grupo                    | Manoel Fernando de Souza, Sinoi José de Luz, Patrício dos Santos, Cíntia Greiner, Eston Farias, Leo Almeida, Roberto Moser e Alvaro Alves de Andrade                                                                                                                    | Pepe Sedes      |          | Gilda de Oliveira                               | Charles Mogi                 | Gilda de Oliveira |         | Teddy Bismarck  | Francis Bento                 | Realização do Festival: Departamento de Teatro, Vídeos, Dança e Literatura, Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de São Mateus. Patrocínio do Festival: Agência Branca, Itaperitins, Penabidá, Bahia Sul, Nordeste Transportes, Nestlé, Hill Park Hotel e Quilô Park Hotel. Apoio ao Festival: Rádio Antena 1, Departamento Estadual de Cultura, Rede Osvaldo, Governo Trabalhador Espírito Santo, Esportiva, TG, UFES, O Classificador, Revista Talismã e Tribuna do Cricaré. |
| 24 de agosto de 1984 | Cine Teatro do São Mateus Center | Respostas Culturais das Mulheres do Brasil | Grupo Companhia das Indústrias (2) | Marcelo Ribeiro, Carlos Alberto, José Brito, Sérgio Rodrigues, Bernardo Lucena, Luiz de Cór, Nelson Siqueira, Muel Senna, Fábio Costa, e Tony Oliveira                                                                                                                  | Américo Barreto |          | Américo Barreto                                 | Fábio Costa e Robinson Viana | Fábio Costa       |         | Américo Barreto | Fábio Costa e Américo Barreto | Realização do Festival: Departamento de Teatro, Vídeos, Dança e Literatura, Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de São Mateus. Patrocínio do Festival: Agência Branca, Itaperitins, Penabidá, Bahia Sul, Nordeste Transportes, Nestlé, Hill Park Hotel e Quilô Park Hotel. Apoio ao Festival: Rádio Antena 1, Departamento Estadual de Cultura, Rede Osvaldo, Governo Trabalhador Espírito Santo, Esportiva, TG, UFES, O Classificador, Revista Talismã e Tribuna do Cricaré. |
| 25 de agosto de 1984 | Cine Teatro do São Mateus Center | Vidas Secas                                | Grupo do MPVA                      | Wlke Kusoni, Maria Lucia Sato, Cristine Ruchel, Dora Valente, Alexandre Cordeiro, Samir Calvão, Jeaneane Ferreira da Silva, Adilson de Souza, José Paulo Garcia, Karim Magalhães, Caroline Barbedo, Rosângela Martins, Tatiana Pereira, Lúcia Theodoro e Carlinhos Lira | Carlinhos Lira  |          | Uniceliano Ramos                                | Secret de Oliveira           | Fernando Vaino    |         | Grupo           | Grupo                         | Realização do Festival: Departamento de Teatro, Vídeos, Dança e Literatura, Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de São Mateus. Patrocínio do Festival: Agência Branca, Itaperitins, Penabidá, Bahia Sul, Nordeste Transportes, Nestlé, Hill Park Hotel e Quilô Park Hotel. Apoio ao Festival: Rádio Antena 1, Departamento Estadual de Cultura, Rede Osvaldo, Governo Trabalhador Espírito Santo, Esportiva, TG, UFES, O Classificador, Revista Talismã e Tribuna do Cricaré. |
| 26 de agosto de 1984 | Rua de São Mateus                | Tecendo a Vida na Fronteira                | Grupo Bêbô de Dora (2)             |                                                                                                                                                                                                                                                                         |                 |          | Serina Buzamante                                |                              |                   |         |                 |                               | Realização do Festival: Departamento de Teatro, Vídeos, Dança e Literatura, Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de São Mateus. Patrocínio do Festival: Agência Branca, Itaperitins, Penabidá, Bahia Sul, Nordeste Transportes, Nestlé, Hill Park Hotel e Quilô Park Hotel. Apoio ao Festival: Rádio Antena 1, Departamento Estadual de Cultura, Rede Osvaldo, Governo Trabalhador Espírito Santo, Esportiva, TG, UFES, O Classificador, Revista Talismã e Tribuna do Cricaré. |
| 27 de agosto de 1984 | Cine Teatro do São Mateus Center | Mar de Dora                                | Grupo Tronca                       | Rebeca Bentes, Antônio Carlos, Laurent Matheus                                                                                                                                                                                                                          |                 |          | Raissa Boudier, Fernando Frates, Roberto Sabino |                              |                   |         |                 |                               | Realização do Festival: Departamento de Teatro, Vídeos, Dança e Literatura, Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de São Mateus. Patrocínio do Festival: Agência Branca, Itaperitins, Penabidá, Bahia Sul, Nordeste Transportes, Nestlé, Hill Park Hotel e Quilô Park Hotel. Apoio ao Festival: Rádio Antena 1, Departamento Estadual de Cultura, Rede Osvaldo, Governo Trabalhador Espírito Santo, Esportiva, TG, UFES, O Classificador, Revista Talismã e Tribuna do Cricaré. |

Fonte: produção do próprio autor (2025).

**Data:** dia(s) em que a peça foi encenada;

**Local:** lugar onde a peça foi encenada;

**Peça:** título da peça encenada;

**Grupo:** refere-se ao grupo de teatro ou, em alguns casos, a um conjunto de pessoas que não necessariamente faziam parte de um grupo teatral, mas que realizaram a montagem da peça;

**Elenco:** refere-se aos atores ou, em alguns casos, a um conjunto de pessoas que não necessariamente eram atores, mas que encenaram;

**Direção:** nome do diretor ou diretores da peça, bem como assistentes de direção;

**Produção:** nome do(s) integrante(s) responsável(eis) pela produção, bem como assistentes de produção;

**Autoria do texto:** nome do autor ou dos autores do texto encenado;

**Sonoplastia:** nome do(s) integrante(s) responsável(eis) pela sonoplastia, bem como operadores de som;

**Iluminação:** nome do(s) integrante(s) responsável(eis) pela iluminação, bem como operadores de luz;

**Contra-regra:** nome do(s) integrante(s) responsável(eis) pela contra-regragem;

**Cenário:** nome do(s) integrante(s) responsável(eis) pelo cenário;

**Figurino:** nome do(s) integrante(s) responsável(eis) pelo figurino;

**Maquiagem:** nome do(s) integrante(s) responsável(eis) pela maquiagem;

**Realização/Patrocínio/Apoio:** nome dos responsáveis pela realização, nome dos patrocinadores e nome dos apoiadores da peça;

**Sinopse:** sinopse da peça;

**Informações adicionais:** refere-se àquilo que não se encaixa na estrutura da tabela, mas que é complementar, como a cidade e estado do grupo, adaptação do texto, trilha sonora, se a peça foi apresentada em Festival ou não, etc.;

**Tipo de consulta:** refere-se ao tipo de consulta da qual as informações daquela peça foram coletadas: ou do jornal impresso Tribuna do Cricaré ou de folhetos.

Há de se fazer algumas considerações: nem todas as colunas de todas as linhas – as linhas referem-se às peças apresentadas – foram completadas, visto que tal informação não constava em nenhum dos meios de coleta dos dados propostos por este estudo; quando uma informação é seguida por um número entre parênteses, faz-se necessário consultar a coluna “Informações adicionais”; todas as informações foram transcritas exatamente como apareceram no periódico. Os nomes de alguns integrantes aparecem escritos de duas ou até três formas diferentes durante a consulta, por exemplo.

A planilha encontra-se publicada na *Web* e pode ser acessada pelo link abaixo:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/e/2PACX-1vTJyXVp3APabQUgdWFlC6CTq-nDiN6ON-CfCcW3aAq1iPEpNPtCIyEm7yyChCF1Mw/pubhtml>

Futuramente, pretende-se incorporá-la a um *site*.

O estudo acerca do teatro brasileiro no período proposto pela pesquisa foi desenvolvido através de artigos e livros – com auxílio, inclusive, de livros disponibilizados para empréstimo pela própria Biblioteca Municipal, como *História do Teatro Capixaba: 395 anos*

(1981), e grupo de estudos e compartilhamento de leituras organizado pelo professor orientador.

## **Resultados e Discussão**

As páginas do periódico sugerem que as peças teatrais encenadas no município de São Mateus no período de 1984 a 1994 eram, em sua maioria, encenadas por grupos de teatro mateenses. Contudo, há forte presença de estudantes nas montagens teatrais do município, bem como a visita de diversos grupos do Brasil que, geralmente, estavam percorrendo o país com seus espetáculos – São Mateus estava na rota. Os temas apresentados pelos grupos mateenses abordavam fatos históricos, política, economia, religião, educação, bruxas, palhaços e fadas – que se destacam no teatro dirigido ao público infantil –, família, preconceitos e realidade cotidiana, além da recorrente encenação *Paixão de Cristo* e de autos natalinos.

Percebe-se, na divulgação de oficinas de teatro sediadas por teatrólogos de São Mateus, influências de um dos grandes nomes do teatro do Ocidente no século XX, bem como de seu adepto brasileiro:

A oficina de teatro, dada pelo teatrólogo Luiz Costa, foi feita em cima de técnicas de Augusto Boal e Stanislavski. E segundo o professor “houve uma explanação geral, desde o primeiro dramaturgo até o contemporâneo. Dando uma ênfase maior ao teatro brasileiro” [...]” (Tribuna do Cricaré, 1985).

Tendências do teatro do absurdo, de Samuel Beckett, também são encontradas no jornal, como assinaladas na sinopse da peça *Coisas do Brás...*: “Seguindo a linha do teatro do absurdo, a peça retrata a visão do reino dos sonhos com as esperanças se misturando à realidade cotidiana [...]” (Tribuna do Cricaré, 1984). Dessa maneira, tal indicação pode significar que os teatrólogos mateenses não hesitavam em se profissionalizar, buscando, inclusive, intercâmbios culturais entre os grandes centros e o interior.

Os grupos de teatro eram frequentemente entrevistados e é no relato dessas entrevistas publicadas no periódico que se percebe como São Mateus se destacava no estado do Espírito Santo e no país. As respostas dadas por diferentes artistas à pergunta “Como você



analisa São Mateus dentro do cenário cultural do país?”, feita pelo colunista Vanderlei, que assinava como “Flويد”, exemplificam:

Gilcéia – Em termos de desenvolvimento, vem se aperfeiçoando suficientemente bem, para uma cidade pequena como é. A nível estadual podemos nos considerar ativos, pois temos presenças de bons espetáculos com grupos amadores e grupos profissionais, o que conta muito. Acontecem também os festivais que têm uma ótima repercussão. Quanto ao nível nacional, estamos bem situados, apesar de não termos conhecimento de outras localidades (Tribuna do Cricaré, 1988b).

Oscar – São Mateus esconde, em suas ruas, sonhos e fantasias de poetas, músicos e toda sorte de pessoas com qualidades artísticas, o que falta é essas pessoas se manifestarem. O festival de teatro organizado pelo CCP já tem respaldo nacional, muitos grupos de todo país esperam ansiosos pela data da inscrição no festival. Isto só eleva o conceito da cidade no cenário cultural nacional. São Mateus, ao meu ver, está de parabéns em seu movimento cultural (Tribuna do Cricaré, 1988c).

Além de ser palco para os espetáculos encenados por seus grupos, grupos do Espírito Santo e de outros estados, a cidade de São Mateus era palco do Festival Nacional de Teatro de São Mateus (FENATE) – esse teve sete edições dentre os dez anos analisados por este estudo. Conforme expresse na fala de ambos os artistas, o FENATE tornou-se uma manifestação importante para o intercâmbio cultural entre grupos teatrais mateenses e grupos vindos de todo o território nacional. Segundo matéria publicada no periódico, o FENATE é

Um evento cultural considerado entre os mais importantes do país. A exemplo do sucesso dos três festivais realizados nos anos anteriores, o festival deste ano contará com a participação de grupos de diversos estados, que aqui se apresentarão. O festival é conhecido a nível nacional, e a cada ano tem atraído, para São Mateus, grupos de teatro, pessoas ligadas à arte, e turistas de diversas regiões [...] este evento tem projetado São Mateus e o Espírito Santo, inclusive, para outros países [...] (Tribuna do Cricaré, 1988a).

Outra programação importante encontrada dentro do recorte temporal desta pesquisa foi o I Festival Nacional de Teatro Infantil que, com cinco peças selecionadas na fase classificatória entre mais de 30 de vários estados brasileiros, agitou o público infantil mateense. Euclides Rampinelli, então presidente do Centro Cultural Porto de São Mateus (CCP), comenta que “o sucesso de público verificado nos espetáculos infantis que foram apresentados no Teatro Anchieta,

isoladamente, fez com que o CCP idealizasse este projeto, que torna-se importante quando pensamos em formar, desde cedo, o público de amanhã” (Tribuna do Cricaré, 1988a). Dessa forma, o artista explica a importância da promoção do I Festival Nacional de Teatro Infantil e sugere que as peças infantis, no geral, eram bem recebidas, visto o seu sucesso. Em uma nota se referindo ao festival na seção “Flashes”, encontra-se: “A opinião pública foi uma só. “Quando será o próximo?”” (Tribuna do Cricaré, 1988d).

Por outro lado, o dramaturgo Oscar Ferreira, quando entrevistado por Floid e indagada sua visão acerca da recepção da peça *Os Palhaços Não Podem Morrer*, chama a atenção da população:

As pessoas da cidade têm que dar mais valor ao trabalho realizado no CCP. Não podem ficar nessa “vou comprar o ingresso para dar uma força”, isso é falso, é piegas. A cidade precisa prestigiar. [...] é necessário que o movimento teatral/musical realizado pelo CCP tenha mais respaldo dentro da comunidade mateense. Mesmo assim, muitos que compraram o ingresso não compareceram ao espetáculo. Não é isso que estamos necessitados, não pedimos esmolas. Somos trabalhadores e vivemos disso” (Tribuna do Cricaré, 1988c).

De fato, o FENATE agitava a população mateense, contudo, a referida peça não era uma concorrente do Festival e a fala do dramaturgo sugere-nos que as peças encenadas fora de programações como as do Festival não despertavam tanto interesse do público.

Retomando a análise de Brito (2014) acerca do empecilho do retorno financeiro que o teatro proporcionava e a busca por outras profissões, verifica-se que os artistas mateenses dividiam a atividade teatral com outros compromissos, como era o caso do Grupo Improarti (que, depois, passou a chamar-se Improart). Para garantir o sucesso de sua peça *Mudanças no Galinheiro, Mudam as Coisas por Inteiro*, o elenco aproveitava a madrugada, como é relatado na matéria do jornal Tribuna do Cricaré:

O sucesso da peça, sem dúvidas, deve-se a determinação do diretor Luiz Costa e, também, ao grande esforço do elenco que passou toda a semana anterior ensaiando pelas madrugadas e preparando os detalhes, por falta de tempo disponível durante o dia” (Tribuna do Cricaré, 1988e).

O ano de 1988 foi o ano de glória do teatro mateense, conforme indica matéria publicada no jornal com a manchete “1988: O ano de

grandes eventos culturais em São Mateus” que traz em seu conteúdo os feitos para a elevação cultural do município. Dentre eles, os feitos do Centro Cultural Porto de São Mateus (CCP). Entretanto, o ano seguinte ficou marcado pelo “marasmo cultural” (Tribuna do Cricaré, 1989b). Um obstáculo se fez presente quando, em uma reunião do CCP com a classe artística, na qual seria discutida a reforma estatutária da entidade, o então presidente Antônio Eduardo Barbosa e o ex-presidente da entidade Maciel de Aguiar debateram, trocaram acusações e agrediram-se fisicamente (Tribuna do Cricaré, 1989c). Fazendo uma comparação com o ano de 1988 – que, segundo o periódico, fez com que o município recebesse o título de “capital cultural do estado” –, o colunista Floid resume o ocorrido, com uma analogia:

O CCP (Centro Cultural Porto de São Mateus) – o “coração” da cultura na cidade com seus projetos e iniciações culturais – sofreu um ataque cardíaco numa reunião em que a idéia fundamental seria uma “redemocratização cultural” e o que houve foi uma explosão de coisas podres que deixou a entidade em “estado de coma”. Com o fechamento do CCP, toda a classe artística praticamente parou, deixando para trás todo um processo cultural” (Tribuna do Cricaré, 1989a).

A fim de fundar uma entidade que representasse seus anseios, “mais de duas centenas de artistas e pessoas que se interessam pela arte reuniram-se quarta-feira e criaram a ‘Arte’ – Associação dos Artistas da Terra [...]” (Tribuna do Cricaré, 1990b). Com a criação da Associação, entretanto, cabe ressaltar que os artistas mateenses não buscavam um rompimento com o CCP – reconhecendo sua importância para a manutenção da cultura e do teatro na cidade – apesar de relatos de teatrólogos explicitarem a insatisfação da classe artística frente à direção da entidade, visto que essa não dava abertura aos artistas para a tomada de decisões culturais. O cerne da situação residia num conflito entre presidente e ex-presidentes do CCP com a proprietária do imóvel onde, até então, situava-se o Teatro Anchieta – a Igreja Católica. O conflito resultou em uma ordem de despejo e, em meio a manchetes e notícias de acusações, os artistas encontravam-se cada vez mais sem voz e sem participação.

O que reivindicavam com a criação da ‘Arte’ era um maior espaço para sua manifestação e a devida participação na elaboração das

políticas culturais do município. Assim, os artistas mateenses, após várias reuniões para discussão e alinhamento de propostas, uniram-se na Associação e logo conduziram um projeto chamado “Projeto Arte na Rua”, por meio do qual apresentavam-se em praças dos bairros da cidade, “no intuito de sensibilizar e aproximar as comunidades ao movimento cultural” (Tribuna do Cricaré, 1990a). Tal associação, ao ocupar os espaços públicos, dialoga com a afirmação de Brito (2014) de que a rua é o espaço em que as associações encontram mais força.

## **Conclusões**

Com o objetivo de identificar quais eram as peças teatrais encenadas no município de São Mateus no período de 1984 a 1994, verificar sua relação com as peças apresentadas em outras localidades, bem como analisar como se deu a recepção de tais peças e construir um banco de dados que completaria informações sobre as mesmas, a presente pesquisa, realizada, principalmente, através do periódico Tribuna do Cricaré, demonstra que o fazer teatral no período era ativo, com grupos mateenses, estudantes e com a visita de grupos de diversas localidades do Brasil.

Os principais resultados sugerem que, com a apresentação de peças abordando temas diversificados, os grupos de teatro de São Mateus tinham influência de grandes nomes do teatro ocidental e brasileiro, a saber, Stanislavski, Beckett e Augusto Boal, o que pode significar que os teatrólogos buscavam aprimorar seus estudos e proporcionar intercâmbios culturais entre grandes eixos e cidades de interior.

O município foi palco do I Festival Nacional de Teatro Infantil e do Festival Nacional de Teatro de São Mateus (FENATE) em suas sete edições, as quais trouxeram grupos teatrais vindos de todo o território do país, contribuindo para o conhecimento da cidade e do estado do Espírito Santo a nível nacional e, até mesmo, internacional, além de proporcionar trocas culturais. Apesar do sucesso e da boa recepção das peças dirigidas ao público infantil, o estudo apresenta os obstáculos enfrentados pelo teatro mateense, como o baixo interesse da população por peças encenadas fora de grandes programações e a

conciliação de atividades teatrais com outras responsabilidades devido à falta de um retorno financeiro estável.

Pôde-se averiguar que, enquanto o ano de 1988 foi importante para a efervescência cultural mateense e para a cidade ser reconhecida como capital cultural do estado, o ano de 1989 ficou marcado pelo marasmo cultural sofrido após um conflito que fez com que a classe artística ficasse interrompida. Situação que foi revertida com a criação da Associação dos Artistas da Terra (Arte). Os estudos mostram que a Associação, ao ocupar espaços públicos, buscou a aproximação das comunidades ao movimento cultural e teatral de São Mateus.

O estudo das peças teatrais encenadas em São Mateus entre 1984 e 1994 contribui para compreender como se configura a história do teatro em uma cidade situada fora dos grandes eixos culturais do Brasil que, ainda assim, não fica para trás. O banco de dados construído a partir da coleta de dados da pesquisa é um forte contribuinte para o panorama da produção teatral no município, no estado e no país, possibilitando futuras análises e investigações. Para futuras pesquisas, sugere-se um estudo acerca do impacto social e cultural do Festival Nacional de Teatro de São Mateus (FENATE).

### Agradecimentos

Os autores agradecem ao CNPq pelo apoio fornecido através da bolsa de Iniciação Científica.

### Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, J. S. O Teatro Brasileiro na Década de Oitenta. **Revista Spring**, 1992, p. 23-36, Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235876859.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- AUGUSTO, V. S. S. **Memórias de Sooretama: história, ensino e escola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017.
- BORGES, L. P. L. Brecht e Stanislavski: divergências formais e confluências estéticas. **Dramaturgia em foco**, Petrolina-PE, v. 2, n. 2, p. 02-18, 2018. Disponível em:



<https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/dramaturgiaemfo/article/view/391>. Acesso em: 13 set. 2025.

BRITO, M. S. O poder do teatro no cotidiano das pequenas e médias cidades. **GeoTextos**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 217-232, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/12505>. Acesso em: 13 set. 2025.

CACCIAGLIA, M. **Pequena História do Teatro no Brasil**: (quatro séculos de teatro no Brasil). 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

CATERINQUE, C. A TC se inscreve na história da nossa cidade, declara pedagoga sobre os 39 anos do jornal. **TC Online**, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://tconline.com.br/a-tc-se-inscreve-na-historia-da-nossa-cidade-declara-pedagoga-sobre-os-39-anos-do-jornal/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CATERINQUE, C. TC completa hoje 40 anos de muita evolução - Márcio Castro: “Tem uma coisa que não muda: é a credibilidade da informação!”. **TC Online**, 12 jan. 2024. Disponível em: <https://tconline.com.br/marcio-castro-tem-uma-coisa-que-nao-muda-e-a-credibilidade-da-informacao/>. Acesso em: 15 set. 2025.

FERREIRA, C. O. Uma Breve História Do Teatro Brasileiro Moderno. **Revista Nuestra América**, nº 5. p. 131-143, 2008. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2650/3/131-143.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GAMA, O. **História do Teatro Capixaba: 395 anos**. Vol. 3. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida; Vitória: Fundação Cultural do Espírito Santo, 1981.

GOLDSCHMIDT, I. L. Augusto Boal: teatro para a transformação. **ouvirOUver**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 34-45, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/17185>. Acesso em: 14 set. 2025.

GUSMÃO, H. B. D. O sentido do teatro: contribuições para uma história cultural de programas teatrais contemporâneos. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 28, p. 209-222, 2014. Disponível em: [https://www.revistatopoi.org/site/numero\\_atual/topoi28/TOPOI\\_28\\_A7.pdf](https://www.revistatopoi.org/site/numero_atual/topoi28/TOPOI_28_A7.pdf). Acesso em: 16 set. 2025.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Censo Brasileiro**. Brasília: IBGE, 2024. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/sao-mateus/panorama>. Acesso em 10 jun 2024.

CID, D. K. **Panorama do Teatro no Espírito Santo**. Disponível em: [https://www2.sesc.com.br/wps/wcm/connect/72cf1ac6-7580-48e6-97db/bd99a1b1a283/Panorama+do+Teatro+no+Esp%C3%ADrito+Santo+Duilio+Kuster.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT\\_TO=url&CACHEID=72cf1ac6-7580-48e6-97db\\_bd99a1b1a283](https://www2.sesc.com.br/wps/wcm/connect/72cf1ac6-7580-48e6-97db/bd99a1b1a283/Panorama+do+Teatro+no+Esp%C3%ADrito+Santo+Duilio+Kuster.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=72cf1ac6-7580-48e6-97db_bd99a1b1a283). Acesso em: 10 jun. 2024.

LEITE, C. H. F. Teoria, metodologia e possibilidades: os jornais como fonte e objeto de pesquisa histórica. **Revista Escritas**, v. 7, n. 1, p. 03-17, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/escritas/article/view/1629>. Acesso em: 19 jun. 2024.

LOPES, G. B. Stanislavski, Cultura e Revolução e Augusto Boal. In: COLÓQUIO MARX E O MARXISMO 2017: DE O CAPITAL À REVOLUÇÃO DE OUTUBRO (1867-1917), 2017, Niterói/RJ. **Anais [...]**. Disponível em:

<https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2017/AnaisMM2017/MC25/mc254.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

NASCIMENTO, C. A. D. **O teatro popular de Augusto Boal: Do Arena ao Exílio**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura - Arte - Teatro), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2017.

PREFEITURA DE SÃO MATEUS. **Cultura**. 2024. Disponível em: <https://www.saomateus.es.gov.br/sao-mateus/cultura>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SECULT. **Festival Nacional de Teatro movimenta São Mateus**. 2012. Disponível em: <https://secult.es.gov.br/festival-nacional-de-teatro-movimenta-sao-mat>. Acesso em: 16 maio 2025.

TRIBUNA DO CRICARÉ. **Artistas levam ‘Arte’ aos bairros**. São Mateus, ES, 31 mar. 1990a.

TRIBUNA DO CRICARÉ. **Artistas mateenses criam ‘Arte’**. São Mateus, ES, 24 mar. 1990b.

TRIBUNA DO CRICARÉ. **Com um teatro de muito ‘cartaz’ no país, CCP revitaliza a cultura e resgata a importância histórica de S. Mateus**. São Mateus, ES, p. 5, 23 abr. 1988a.

TRIBUNA DO CRICARÉ. **Desalento cultural ataca São Mateus novamente**. São Mateus, ES, 06 maio 1989a.

TRIBUNA DO CRICARÉ. **Desenvolvimento cultural de São Mateus, um lugar ao sol**. São Mateus, ES, 30 set. 1989b.

TRIBUNA DO CRICARÉ. **Desviada de sua finalidade, reunião do CCP transforma-se em duelo de egos**. São Mateus, ES, 01 abr. 1989c.

TRIBUNA DO CRICARÉ. **Entrevista: Grupo de Teatro Improart. “O prazer de transmitir mensagens, sacações, idéias...”**. São Mateus, ES, p. 4, 06 ago. 1988b.

TRIBUNA DO CRICARÉ. **Entrevista: Oscar Ferreira. “Toda atitude do homem é política”**. São Mateus, ES, 20 ago. 1988c.

TRIBUNA DO CRICARÉ. **Flashes**. São Mateus, ES, 04 jun. 1988d.

TRIBUNA DO CRICARÉ. **Grupo Épico reconsidera decisão: Coisas do Bras estreiará em S. Mateus**. São Mateus, ES, p. 5, 12 a 25 abr. 1984.

TRIBUNA DO CRICARÉ. **Improart leva grande público ao Teatro**. São Mateus, ES, 23 abr. 1988e.

TRIBUNA DO CRICARÉ. **Oficinas reuniram 160 pessoas na semana cultural.** São Mateus, ES, 16 nov. 1985.

### **Sobre os Autores**

#### **Maria Clara Bullerjahn Torres**

mariaclarabtorres@gmail.com

Acadêmica do Curso de Pedagogia do Ceunes-UFES.

#### **Ailton Pereira Morila**

ailton.morila@ufes.br

<https://orcid.org/0000-0002-5080-3819>

Doutor e mestre em educação pela FEUSP. Bacharel em História pela FFLCH-USP. Professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Membro do Prometheus: Núcleo de Estudos Críticos. Membro do Museu de Música Popular Capixaba.

**DOI: 10.47456/ge6kw417**

## Um guia para escolas e famílias à deriva: seletividade alimentar e transtorno do espectro autista

A guide for schools and families adrift: food selectivity and autism  
spectrum disorder

Giulia Senatore Morila  
Rita de Cássia Cristofoletti

**Resumo:** O estudo investiga a relação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a seletividade alimentar, tema desenvolvido na dissertação de mestrado intitulada “O Transtorno do Espectro Autista e a Seletividade Alimentar: Um estudo de caso na educação infantil”. Seu objetivo é apresentar um guia informativo com estratégias pedagógicas voltadas a profissionais da educação e às famílias. Esse material foi elaborado para suprir a carência de recursos de apoio, considerando as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, e para oferecer subsídios que auxiliem escolas e educadores que buscam ampliar seus conhecimentos sobre o assunto.

**Palavras chave:** Nutrição; Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista; Seletividade Alimentar.

**Abstract:** The study investigates the relationship between Autism Spectrum Disorder (ASD) and food selectivity, a topic developed in the master’s thesis entitled “Autism Spectrum Disorder and Food Selectivity: A Case Study in Early Childhood Education.” Its objective is to present an informational guide with pedagogical strategies aimed at education professionals and families. This material was developed to address the lack of support resources, considering the difficulties faced in the school environment, and to provide guidance that can assist schools and educators seeking to expand their knowledge on the subject.

**Key-words:** Nutrition; Early Childhood Education; Autism Spectrum Disorder; Food Selectivity.

### Introdução

Este artigo faz parte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo. O objetivo é apresentar um guia informativo na área da educação nutricional para alunos com TEA e que apresentam seletividade alimentar a partir da elaboração de estratégias pedagógicas voltadas a profissionais da educação e às famílias.

A base teórica deste estudo fundamenta-se em abordagens que privilegiam os aspectos culturais e ambientais, priorizando a parte social da alimentação e do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na atualidade, o TEA está associado a diversos fatores clínicos que podem envolver problemas de relação social, retardo na obtenção da fala, rotinas rígidas, ecolalia, brincadeiras repetitivas e

estereotipadas, entre outros, assim como podem desenvolver problemas ligados à alimentação.

Crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista podem apresentar uma relação conturbada com a comida por conta de vários fatores ligados à refeição ofertada. Desde a aparência até a textura do alimento, pode ser rejeitada. Segundo Paula *et al.* (2020, p. 5018) “é conhecido que as crianças autistas são muito seletivas e persistentes ao novo, dificultando a inserção de novas experiências com alimentos, mantendo a ingestão de substâncias já conhecidas tanto pelo paladar quanto pela cor e consistência”.

Essas características podem estar associadas ao que chamamos de Seletividade Alimentar, na qual há a resistência, o desinteresse e a recusa de uma determinada alimentação. “Além disso, a seletividade alimentar pode estar associada aos interesses rígidos e restritos característicos do comportamento autista” (Lázaro; Caron; Pondé, 2018, p. 25).

A rejeição a certos tipos de alimentos pode ser por conta do consumo restrito de alimentos, hábitos repetitivos e hipersensibilidade sensorial. A cor, odor, temperatura, textura, aparência, apresentação e até a embalagem podem comprometer a vontade de comer (Moraes *et al.*, 2021).

Diversos problemas são criados quando a dieta é restritiva, quando apenas alguns alimentos, em certas texturas e tipos, são ingeridos. Não há diversidade e vários estudos mostraram que a maioria desses alimentos mais aceitos, são alimentos de menor qualidade e maiores em valor energético, que pode além de tudo gerar um sobrepeso ou uma obesidade (Moraes *et al.*, 2021).

Devido a essa intolerância, é possível que vire um problema no horário da alimentação, pois as crianças podem ter comportamentos agressivos e se recusar a comer, brigar e ter crises que a estressam e atrapalham sua nutrição e saúde mental.

A recusa de alimentos e o hábito de comer por repetição pode comprometer o desenvolvimento e crescimento infantil, gerar uma desnutrição e até mesmo atrapalhar o desempenho escolar.



Para auxiliar nesses problemas, a pesquisa visou contribuir com as dificuldades e os problemas encontrados por meio da criação de um guia informativo sobre estratégias pedagógicas de alimentação para esse público, tanto para orientação das escolas, quanto para melhorar a qualidade de vida dos alunos.

### **Referencial Teórico**

A alimentação está muito relacionada com o ambiente que a criança se encontra. Brigas familiares, ambiente calmo, o que a família come, como é a cultura alimentar da casa, refeição em família, uso de telas, como ela é tratada no horário da alimentação, tudo isso compõe condições para formação do paladar da criança. Isso também é válido para a escola, já que de acordo com a Emenda Constitucional 59/2009, os pais das crianças de 4 anos que antes podiam escolher se colocavam o filho tão novo na escola ou não, começaram a ser obrigados a matricular seus filhos. E, com isso, cada vez mais terá a ação do contexto escolar influenciando a alimentação desde cedo.

No contexto escolar, a alimentação é complexa e multifatorial, levando em conta o contexto cultural, as relações interpessoais, o contato com o novo, seja espacial ou pessoal, com rotinas diferentes, comidas diferentes, assim como pessoas e horários. Além disso, dentro da própria escola é disponibilizada a merenda escolar.

Nas escolas, quem fica responsável pela observação das crianças no horário alimentar são as professoras e, neste momento, as falas das docentes, o jeito que se comportam, como tratam as crianças, os alimentos ingeridos, têm grande influência no comportamento alimentar infantil, assim como, os colegas também constituem as escolhas alimentares.

Da mesma forma que em casa, a hora da alimentação precisa ser pacífica, sem brigas, sem ameaças e de forma natural e respeitosa com a criança para que isto não afete seu apetite e a ingestão de alimentos, o mesmo ocorre na escola, pois esses pontos são importantes para definição do comportamento alimentar destas crianças. Então chantagens como: “só irá comer a sobremesa, quem comer tudo”, é

uma questão que pode ocasionar algum problema alimentar (Santos; Coelho; Romano, 2020).

A alimentação da criança também precisa respeitar aos sinais de saciedade que ela mesma demonstra, por isso, é indicado oferecer o peito a livre demanda durante a amamentação, assim como, não forçar ela a comer tudo durante a refeição, para que ela consiga perceber quando ela está satisfeita ou não, podendo ocasionar, caso não respeitado, problemas futuros de ingestão alimentar (Pereira; Ferreira; Figueiredo, 2022).

A seletividade pode ser resultado de uma má amamentação, introdução alimentar insatisfatória, exemplos familiares, brigas no horário da alimentação, meio de convívio, busca de atenção (não no sentido de birra), alteração na relação mãe-bebê, problemas digestivos, entre diversas outras causas, que inclusive podem estar associadas (Alves; Canzian, 2023).

Existe também a associação do uso de telas e a seletividade alimentar. Nesse aspecto, Carvalho *et al.* (2023) realizou uma análise de diversos artigos que associavam a tela no momento da alimentação e suas consequências e trouxe que a utilização da tela está atrelada a maior recusa aos alimentos, agitação, assim como escolhas alimentares ruins, como alimentos super calóricos e menor ingestão de frutas e legumes. Lembrando que a orientação da OMS (Organização Mundial de Saúde) indica que as crianças até dois anos não sejam expostas ao uso excessivo de telas e de 2-3 anos utilizem por no máximo uma hora ao dia (OMS, 2019).

Outros distúrbios podem ser desenvolvidos ao longo da primeira infância, como a neofobia alimentar que pode estar relacionada com a seletividade alimentar e é caracterizada pelo medo de ingerir alimentos desconhecidos, que não fazem parte da rotina alimentar (Viveiros, 2012).

Maria Montessori, médica italiana, nascida em 1870, fundadora de inúmeras escolas montessorianas ao longo do mundo, traz um conceito sobre a mente absorvente das crianças, que de maneira inconsciente, eles captam as experiências do mundo, ações dos adultos, o ambiente, as vivências, sem filtro algum (Montessori, 2025).

Pode-se dizer que o exemplo arrasta para os aspectos da alimentação, sendo fundamental os educadores e os pais se conscientizarem do papel imprescindível exercido por eles, muito mais além do que somente ensinar conceitos, mas utilizar desse período sensível para ensinar para as crianças sobre a vida, como a alimentação, brincadeiras, comportamentos, entre outros.

Ademais, a educação nutricional também permite uma melhor compreensão acerca de outros desafios que possam surgir nas escolas, como a seletividade alimentar, por vezes apresentada na infância, principalmente em crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (Moraes *et al.*, 2021).

É possível trabalhar a alimentação em diversos temas, como no âmbito dos direitos humanos, na biologia, na economia, questões ambientais e no âmbito sócio-psicocultural. Como, por exemplo, trabalhar as questões nutricionais através de brincadeiras, culinárias, reconhecimentos dos alimentos, desperdício, plantio de sementes e mudas, feiras, origem dos alimentos, entre várias outras possibilidades.

A valorização da introdução da educação nutricional com a construção do pensamento crítico nas formações dos profissionais da Educação Infantil e da formação continuada deles é muito significativa, além de incluir as questões de problemas alimentares, não somente das crianças público-alvo da Educação Especial, como as demais. Outrossim, também precisam de tempo e condições de trabalho para poderem desenvolver esse conhecimento aprendido para que assim seja possível, nas idades iniciais, trabalhar para que as crianças aprendam a fazer escolhas saudáveis com relação à sua alimentação.

Educar em nutrição é tarefa complexa que pode ser pensada pelo paradigma da complexidade. Além da busca por um certo conhecimento necessário à tomada de decisões que afetam a saúde, cabe analisar as atitudes e condutas relativas ao universo da alimentação. Atitudes são formadas por conhecimentos, crenças, valores e predisposições pessoais e sua modificação demanda reflexão, tempo e orientação competente (Boog, 2004, p. 2).

Por isso, é interessante a formação continuada para professoras, cuidadoras, agentes educacionais, cozinheiras e qualquer responsável pelo horário da refeição escolar, já que não só o conhecimento passado é importante, mas sim como tratam e os exemplos que dão às crianças influenciam no comportamento alimentar delas, principalmente devido a nova obrigatoriedade da entrada dos alunos aos 4 anos na Educação Infantil e também do avanço do horário integral - muitas refeições são realizadas dentro do ambiente escolar - assim como o avanço de distúrbios alimentares, principalmente nas crianças com TEA que apresentam seletividade alimentar em 51% a 89% dos casos (Lemes *et al.* 2023).

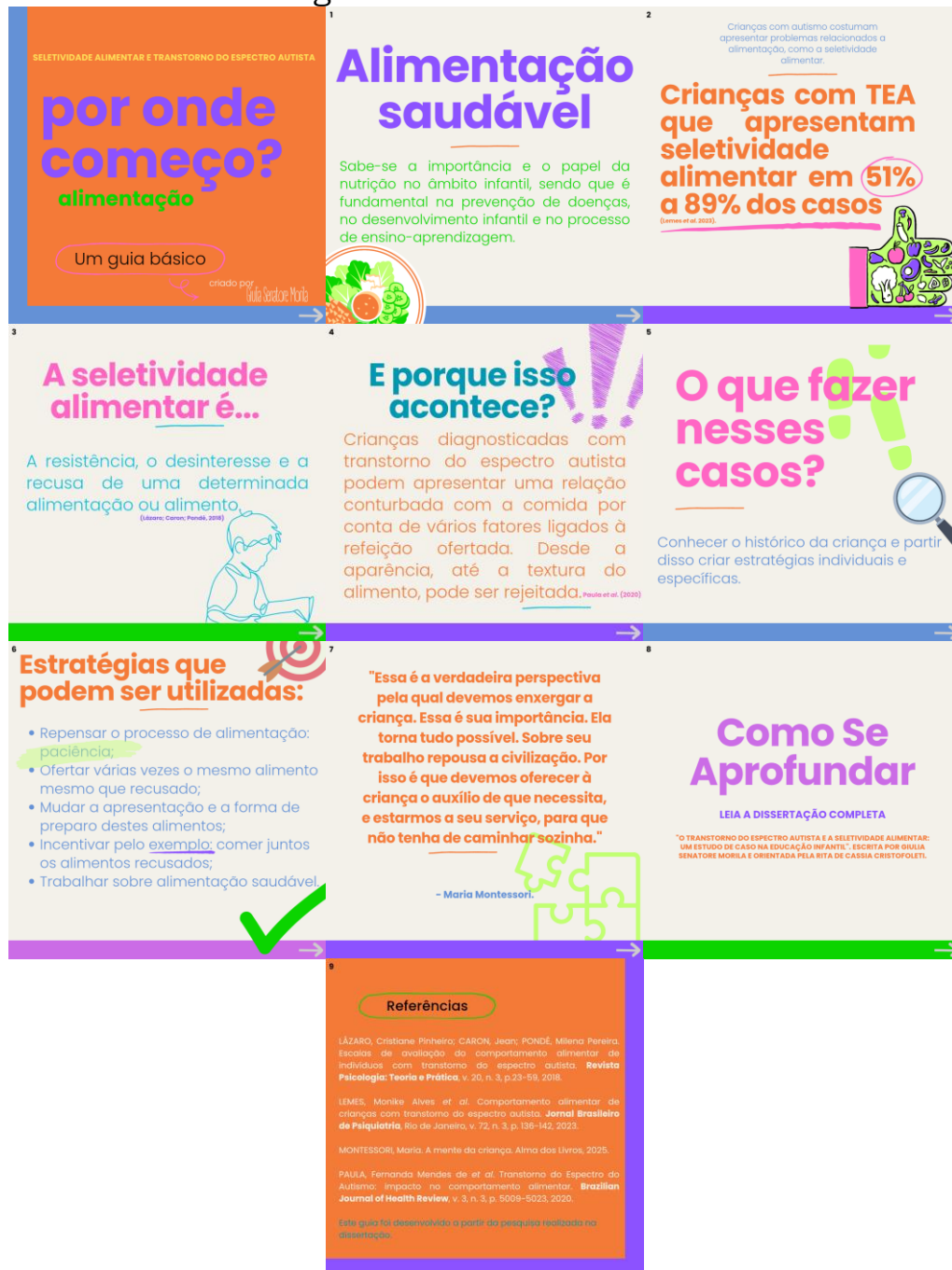
#### Desenvolvimento

O guia foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, do referencial teórico realizado na dissertação e com os dados coletados através de um estudo de caso, aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE: 80819224.6.0000.5063), em um Centro de Educação Infantil Público, na cidade de São Mateus, Espírito Santo, com uma criança de 4 anos diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, que possui problemas na alimentação.

Foi estruturado por meio da análise rigorosa desse material, as informações necessárias para poder contribuir com os objetivos da pesquisa e com soluções em relação ao problema do trabalho em questão, possibilitando a criação de um guia informativo sobre estratégias pedagógicas de alimentação, para alcançar e assistir mais pessoas acerca da questão da pesquisa. O guia foi criado a partir dos dados e teorias da pesquisa, junto ao programa Canva.

O guia informativo sobre estratégias pedagógicas de alimentação, é como um resumo do trabalho realizado, para contribuir e ajudar de forma simples e fácil. A plataforma Canva foi escolhida para fazer o design do guia, e todos os dados foram retirados do texto da dissertação. Na Figura 1, exemplifica de forma reduzida, mas o guia completo está disponibilizado pelo link: [https://www.canva.com/design/DAG9yMVZPdQ/hnF\\_upRRBX6UA2C9aUHdSQ/edit?utm\\_content=DAG9yMVZPdQ&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAG9yMVZPdQ/hnF_upRRBX6UA2C9aUHdSQ/edit?utm_content=DAG9yMVZPdQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton).

Figura 1: Guia Informativo



Fonte: Arquivo próprio realizado no Canva, 2026.

## Conclusão

O guia, direcionado às escolas e famílias, nasceu para que seja possível abranger e ajudar mais escolas e profissionais que estejam em busca de conhecimento sobre o assunto ou que estejam na mesma situação, de forma simplificada e fácil para que a pesquisa sirva de



subsídio para criação de estratégias para a escola, para a criança e para a família.

É imprescindível perceber que o TEA é completamente complexo e dinâmico, assim como a seletividade alimentar pode ser, com a convergência de ambos é preciso muita cautela e estudo para verificar qual o possível caminho a trilhar, para podermos ter uma criança com um desenvolvimento saudável e uma perspectiva de educação de qualidade.

## Referências

- ALVES, Camila Silva Viola; CANZIAN, Larissa Gomor. Seletividade e dificuldades alimentares. **Editora Senac**, São Paulo. 2023.
- BOOG, Maria Cristina Faber. Educação nutricional: por que e para quê. **Jornal da UNICAMP**, Campinas, v. 18, n. 260, p. 2, 2004.
- BRASIL, Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988.
- CARVALHO, Karina *et al.* Uso de telas na infância como forma de distração para comer e seletividade alimentar: um estudo de revisão. **Saber Científico**, Porto Velho, v. 12, n. 1, 2023.
- LÁZARO, Cristiane Pinheiro; CARON, Jean; PONDÉ, Milena Pereira. Escalas de avaliação do comportamento alimentar de indivíduos com transtorno do espectro autista. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 20, n. 3, p.23-59, 2018.
- LEMES, Monike Alves *et al.* Comportamento alimentar de crianças com transtorno do espectro autista. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 72, n. 3, p. 136-142, 2023.
- MONTESSORI, Maria. A mente da criança. **Alma dos Livros**, 2025.
- MORAES, Lilia Schug de *et al.* Seletividade alimentar em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. **Revista da Associação Brasileira de Nutrição-RASBRAN**, v. 12, n. 2, p. 42-58, 2021.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças com menos de 5 anos de idade**. 2019. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9786500208764-por.pdf?sequence=61&isAllowed=y>. Acesso em: 12 de novembro de 2025.
- PAULA, Fernanda Mendes de *et al.* Transtorno do Espectro do Autismo: impacto no comportamento alimentar. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 5009-5023, 2020.
- PEREIRA, Emily Dias Monteiro; FERREIRA, José Carlos de Sales; FIGUEIREDO, Rebeca Sakamoto. Seletividade alimentar em crianças

pré-escolar. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, p. 1-10, 2022.

SANTOS, Kelly de Freitas; COELHO, Luana Vital; ROMANO, Márcia Christina Caetano. Comportamento dos pais e comportamento alimentar da criança: Revisão Sistemática. **Revista Cuidarte**, v. 11, n. 3, p. 1-20, 2020.

VIVEIROS, Clara Cristina Oliveira. Estudo do comportamento alimentar, preferências alimentares e neofobia alimentar em crianças pré-escolares e da eficácia de um programa de promoção de comportamentos alimentares saudáveis em contexto escolar: um estudo exploratório. 2012. 63 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia). Universidade de Lisboa (Portugal), 2012.

### **Sobre as autoras**

#### **Giulia Senatore Morila**

[nutrisenatoregiu@gmail.com](mailto:nutrisenatoregiu@gmail.com)

Possui graduação em Nutrição pela Faculdade Norte Capixaba de São Mateus (2022). Formação Pedagógica em Matemática pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2025). Pós-Graduação em Educação e Saúde pela Multivix Serra (2023). Pós-Graduação em andamento em Gamificação e Jogos de Aprendizagem na Faculdade Norte Capixaba de São Mateus (2025-Atual). Mestre pelo programa de Mestrado da UFES de Ensino na Educação Básica (2026).

#### **Rita de Cássia Cristofolletti**

[rita.cristofolletti@ufes.br](mailto:rita.cristofolletti@ufes.br)

Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES.

**DOI: 10.47456/rxs8d078**

## Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II: Uma experiência em uma Escola no Município de Parintins/AM

Supervised Internship in Elementary School II: An Experience in a  
School in the Municipality of Parintins/AM

Ariel Álef dos Santos Carvalho

**Resumo:** Este artigo trata-se de um relato de experiência vivenciadas durante o Estágio supervisionado I no Ensino Fundamental II em uma escola pública no município de Parintins/AM. Por finalidade refletir sobre as experiências pelos acadêmicos do 7º e período de Ciências Biológicas e Educação Física da Universidade Estadual do Amazonas – U.E.A e Universidade Federal do Amazonas – UFAM respectivamente, na qual foram desenvolvidas por meio da prática pedagógicas de regência e com pesquisa de cunho qualitativo e de natureza fenomenológica, também foi possível diagnosticar as dificuldades encontradas na escola no processo ensino-aprendizagem dos alunos, ampliação de conhecimentos e habilidades que devem ser levados em consideração no processo de formação de educadores.

**Palavras chave:** Estágio; experiência; Ensino-Aprendizagem.

**Abstract:** This article is an experience report during the Supervised Internship I in Elementary School II in a public in the municipality of Parintins/AM. In order to reflect on the experiences of academics of the 7º and period of Biological Sciences and Physical Education at the State University of Amazonas – U.E.A and Federal University of Amazonas – UFAM respectively, in which they were developed through the pedagogical practice of conducting and with research of a qualitative nature and of a phenomenological nature, it was also possible to diagnose the difficulties encountered in the school in the teaching-learning process of the students, expansion of knowledge and skills that must be taken into account in the process of training educators.

**Key-words:** Internship; experience; Teaching-Learning.

### Introdução

O estágio supervisionado é uma etapa muito importante da vida docente do acadêmico, onde terá a oportunidade de vivenciar as experiências em sala de aula, função que será exercida em sua longa caminhada profissional.

No período de estágio, o estagiário tem diversas chances de aprender mais sobre a profissão de professor, se familiarizar com a dinâmica da sala de aula e do ambiente escolar. Ao observar e participar ativamente, ele poderá desenvolver futuras práticas pedagógicas (PASSERINI, 2007; FILHO, 2010)

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência obtida através com vivência no estágio supervisionado dos Acadêmicos de Licenciatura em Ciências

Biológicas do Centro de Estudo Superiores de Parintins (CESP) – UEA e acadêmica do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, realizado na Escola Estadual Senador Álvaro Maia, com carga horária de 10 aulas por série no Ensino fundamental II de 6º ao 9º ano.

Este trabalho foi dividido em etapas: a primeira apresenta uma revisão da breve história da evolução no ensino de Ciências Naturais desde suas reformas e adaptação aos dias atuais, em seguida o contexto da educação no Ensino Fundamental.

A segunda etapa consiste no diagnóstico da escola onde encontra-se informações referentes a escola, como estrutura físicas e quadro de profissionais.

E terceira etapa relata o contado com os alunos da escola através de aulas expositivas e práticas pedagógicas em sala de aula.

O estágio supervisionado I consiste na observação e coleta de o máximo possível de informações para se ter o diagnóstico do ensino, a participação dos estagiários nas aulas com o professor de ciências naturais possibilitou uma ampla e vasta visão de como funciona o ambiente escolar em todos os seus aspectos, uma vez que serão mediadores de conhecimento para as futuras gerações de alunos.

Como afirma Sganzerla et al. (2022) A questão da interdisciplinaridade proposta pelo curso de Ciência da Natureza trouxe mudanças para o contexto de formação, visto que cada disciplina que compõe essa área do conhecimento tem origens e metodologias muito específicas e distintas, o que requer que uma visão interdisciplinar favoreça as interações e interligações entre as disciplinas. Até então, a formação docente não visava a questão da interdisciplinaridade como fundamental para a prática pedagógica. Por outro lado, as mudanças na prática pedagógica dependem do professor e da sua formação. Por este motivo, a formação inicial e continuada vem sendo vistas como promotoras de mudança, pois trazem aspectos de inovação quando interagem com o ambiente escolar. Por isso, falar em formação continuada é também falar de investimento no ambiente escolar, que deve estimular não só os educandos, mas também os educadores.

Nesse sentido o trabalho do professor na prática docente na formação dos indivíduos tem sido investigado por pesquisadores de diversas áreas, o que demonstra a importância na formação do docente através das experiências de atividade profissional, em cuja

execução e desdobramentos são envolvidos diferentes agentes, recursos e instrumentos, formando uma complexa estrutura de ações e reações humanas (Dias et al., 2017).

## **Fundamentação teórica**

### **A educação no ensino fundamental**

A Educação Brasileira demonstrou nas últimas décadas uma queda na taxa de analfabetismo, fatores como aumento regular da escolaridade média e da frequência escolar (taxa de escolarização) contribuem para esse avanço. Segundo o IBGE (2022) isso se dá a partir do momento em que as políticas públicas começam a incentivar a escolarização por meio de programas sociais que visam manter a criança na escolar, ajudando na renda familiar para que fatores como o trabalho infantil e o acesso por motivos de distância não venham interferir na vida escolar da criança.

Ainda há muito o que fazer para que a educação brasileira não mostre apenas um bom índice de analfabetismo, mas que possa demonstrar uma educação que está fazendo a diferença dentro e fora do ambiente escolar que formará brasileiros capazes de construir seu futuro com uma visão crítica e responsável do mundo. O acesso à escola é direito de toda criança.

Por meio disso o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito. O Art. 208 da Constituição Brasileira, emenda 14 (1988), ainda faz uma observação de que o não oferecimento importa responsabilidade da autoridade competente, sendo que cabe ao mesmo juntamente com os pais zelar por esse direito e pela frequência escolar.

Metas para a realidade da educação brasileira foram traçadas na Conferência Mundial em Dacar, Educação para todos, no ano de 2000. O Brasil se destacava por estar com altas taxas de evasão escolar e reprovação, e o mau desempenho dos alunos em avaliações internacionais mostravam pontos negativos segundo o relatório. “Entre as metas que deveriam ser cumpridas até o ano de 2015 estava a expandir e melhorar a educação na primeira infância, garantir ensino de qualidade e melhorar em 50% as taxas de alfabetização de



adultos”. (GUERRA, 2010). O atual Ensino Fundamental obrigatório no Brasil deve iniciar a partir de seis anos e durar nove anos, a partir do 6º ano antiga 5º série, com uma carga horária de oitocentas horas anual. O aluno terá que ter 75% de frequência, a partir do 6º ano inclui-se uma língua estrangeira sendo provavelmente o inglês. Tendo como objetivo a educação básica de cada cidadão brasileiro.

### **O Ensino de ciências naturais**

O Ensino de Ciências naturais ao longo de décadas passou por muitas mudanças, deste a sua reforma na década de 50, onde uma reestruturação do currículo educacional, teve grande importância para a discursão que definiria projeto da primeira lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O ensino de ciências era alvo de muitas discussões, com o aparecimento de novas tecnologias ficou evidente que esse ensino era de grande importância para o currículo do programa escolar pois uma vez que dará ao aluno capacidade para entender fenômenos que acontecem no seu cotidiano, já que se faz presente na vida do aluno.

O ensino de ciências biológicas em 1961 não era obrigatório, apenas ministrados nas series do antigo ginásial. Com a promulgação da lei Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61, passou a ser parte do currículo do ensino fundamental em todas as series. Mais só em 1971, com a Lei nº 5.692, Ciências passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau.

Em 1961 segundo o PCN (1998) o cenário educacional escolar era dominado pelo tradicionalismo, aos professores cabia a missão de transmitir conhecimento acumulado pela humanidade por meio de aulas expositivas e aos alunos a reprodução desse conhecimento.

Com a influência do movimento da Escola Nova e avanços científicos, as propostas para a renovação do currículo de ciências naturais se tiveram para responder todos os avanços da época, dando ao aluno capacidade de ser participante ativo no processo de aprendizagem (BRASIL, 1998).

Já na década de 80 com as mudanças ocorridas ainda se buscava melhores condições, o processo de ensino e aprendizagem dava

ênfase na construção do conhecimento o aluno questionava as metodologias de ensino na qual era apenas de memorização de fatos. Nos dias atuais o professor passou a ser o mediador da aprendizagem e a pauta educativa a partir dos questionamentos dos estudantes. Hoje o professor seleciona, organiza e problematiza conteúdos de modo a promover um avanço no desenvolvimento intelectual, fazendo-o a entender e interagir com a disciplina.

Com todas essas mudanças no cenário em volta das ciências naturais, a aprendizagem torna-se significativa. Uma vez que atualmente a convivência e influência de avanços tecnológicos são necessários para que todos os seus cidadãos tenham uma compreensão básica para saber como usar e controlar a favor da qualidade de vida no planeta assim enfatizando a valorização do saber científico.

De acordo com a literatura na escola décadas atrás o conhecimento científico era considerado um saber neutro, isento e a verdade científica, tida como inquestionável. Hoje o professor incentiva o aluno a despertar sua curiosidade em questionar os métodos científicos, sempre instigando a buscar resposta para questões que norteiam o meio em que vive.

Parando para pensar o ensino de ciências não é apenas formado pelo conhecimento científico, ele faz parte, mas deve se levar em consideração o contexto cultural, social, sua idade, sua experiência para que o ensino ciência natural possa ser para eles uma aprendizagem significativa.

O ensino de ciências naturais despertar bastante interesse no aluno esse fator deve ser usado para atrair a atenção do aluno uma vez que a disciplina tem uma vasta diversidade de conteúdos o que favorece a disciplina de Ciências Biológicas. O ensino de ciências hoje tem uma vasta variedade de modalidades que podem ser usados para enriquecer as temáticas abordadas em sala de aula.

Sabemos que não há o método ideal para ensinar nossos alunos a enfrentar a complexidade dos assuntos trabalhados, porém cabe ao professor observar o método com maior desempenho dos alunos como ressalta Bizzo (2007) que o professor deve conhecer a melhor forma

correta de utilizar esses recursos para que as aulas sejam satisfatórias para aprendizagem. Das modalidades para o ensino de ciências listamos abaixo as seguintes de acordo com krasilchik (1996).

**Aulas expositivas:** O objetivo dessa modalidade é de introduzir um conteúdo novo apenas na forma teórica. Aqui o professor poderá compartilhar fatos vivenciados e experiências do cotidiano.

**Discussões:** é importante, pois incentiva o aluno a exercita o raciocínio, pois aqui o aluno terá participação ativa.

**Demonstrações:** o objetivo dessa modalidade é que o aluno observe as técnicas e fenômenos que ocorrem, por exemplo, em um experimento no qual ele possa ter melhor aproveitamento do conteúdo.

**Aulas práticas:** permite que o aluno tenha o contado com os materiais, como por exemplo, em uma aula de microscopia onde o aluno poderá acompanhar todo o procedimento.

**Aulas de Campo:** As aulas realizadas ao ar livre são bons exemplos de metodologias inovadoras, o desempenho dos alunos é mais positivo em relação a outras modalidades, porém quando se é programa uma aula de campo os alunos têm maior desempenho em locais que já são conhecidos.

Podemos observar que atualmente se tem uma vasta diversidade de métodos que facilitam a aprendizagem para o aluno. O professor poderá contar com esses métodos para enriquecer as aulas e não apenas o livro didático. Um professor bem preparado faz toda diferença em sala de aula e na vida estudantil do aluno. (SILVA 2004).

### **Avaliação da aprendizagem no ensino de ciências naturais**

Atualmente muitos métodos de ensino foram introduzidos para tornar os conteúdos das aulas mais interessantes e eficaz. Com isso novos métodos de avaliação também foram introduzidos, uma vez que a metodologia aplicada não garante um bom aproveitamento. Quando se fala em avaliação pensamos em um momento final do processo de ensino, porém é um momento inicial também, pois é quando os estudantes põem em jogo os conhecimentos que foram adquiridos se a metodologia usada foi eficaz (BRASIL, 1998).

Outro aspecto importante mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais é que o aluno e professor devem estar cientes dos critérios de avaliação.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, propõem que o aluno seja de instituição de ensino público ou privado tenham o seu desempenho avaliado, contudo que essa avaliação seja contínua e cumulativa e mediadora, com caráter dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Os critérios mais usados são os que estão citados no PCN onde apresentam as várias formas de avaliações, como a individual e coletiva, oral e escrita.

Em Ciências, também são muitas as formas de avaliação possíveis: individual e coletiva, oral e escrita. Os instrumentos de avaliação comportam, por um lado, a observação sistemática durante as aulas sobre as perguntas feitas pelos estudantes, as respostas dadas, os registros de debates, de entrevistas, de pesquisas, de filmes, de experimentos, os desenhos de observação etc.; por outro lado, as atividades específicas de avaliação, como comunicações de pesquisa, participação em debates, relatórios de leitura, de experimentos e provas dissertativas ou de múltipla escolha. É importante notar que esses últimos instrumentos, as provas, muitas vezes são entendidos como a única forma de avaliação possível, perdendo-se e a perspectiva da avaliação como elemento muito mais abrangente. (BRASIL 1998).

O que é observado é que a forma mais utilizada é a prova escrita onde professor avalia através de perguntas referentes ao conteúdo onde na maioria das vezes e conceito, deve ser reavaliada para que o estudante não interprete a aprendizagem em Ciências Naturais como aprendizagem decorativa para apenas o momento da prova. Muitas vezes a prova é entendida como a única forma de avaliação possível.

Quando se é aplicado uma prova como meio avaliativo deve se levar em conta muitos aspectos como ressalta Gatti (2003, p. 106).

A qualidade das questões ou itens – estes devem ser formulados de tal modo que os alunos entendam exatamente o que é pedido, ou seja, não devem se prestar a interpretações dúbias (cuidados com a linguagem utilizada);

A extensão da prova deve ser cuidada – em geral, quanto maior o número de questões maior as possibilidades para os alunos expressarem seus conhecimentos, dado que, com um maior número de questões, pode ser realmente abrangida a maior parte dos conteúdos e objetivos visados com esses conteúdos e os variados tipos de aprendizagens possíveis. Porém, a extensão deve ser calibrada pela avaliação do

cansaço que a prova pode provocar e do tempo disponível para a realização da mesma;

O nível de dificuldade da prova – se esta é muito fácil todos os alunos responderão a tudo ou a grande parte; se ela é muito difícil, as notas tenderão todas a ser muito baixas. Dizemos, em um caso e noutro, que a prova não discriminou os conhecimentos diferenciados dos alunos; a prova deve ser equilibrada em seu grau de dificuldade;

A forma de atribuir os pontos às questões – é preciso que a atribuição de pontos seja consistente, equivalente de aluno para aluno. Um padrão de correção deve ser estabelecido cuidadosamente antes da aplicação de qualquer prova e discutido após com os alunos.

A autora ainda afirma que “Avaliar o aluno tem um referente direto: o ensino tal como desenvolvido pelo seu professor na particular disciplina ou atividade, em uma dada escola” (2003 p 111.). O professor estará não apenas avaliando o aluno mais também a própria maneira de desenvolver o conteúdo, pois o resultado de um bom aproveitamento é o aluno que mostrará seja em qualquer método avaliativo.

## **Metodologia**

### **Local de pesquisa**

A Escola Estadual Senador Álvaro Maia, está localizada na Avenida Amazonas Nº 2387 centro esquina c/ a R. Cordovil, CEP: 69.151-000, código INEP: 13043838, Telefone (92) 3533-1596 e E-mail: [senalvaro@seduc.net](mailto:senalvaro@seduc.net), na cidade de Parintins, Amazonas. Reconhecida pela Resolução nº 27/06, aprovado em 04/04/2006, atuando em diferentes Níveis de Ensino: Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio Regular (1º ao 3º ano) e Ensino Médio Técnico (1º e 2º ano).

A “Escola Estadual Senador Álvaro Maia” tem como Entidade Mantenedora Governo do Estadual do Amazonas e é administrada pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC), por meio do Projeto Político Pedagógico - PPP, nos termos da Legislação em vigor.



Figura 1: Escola Estadual Álvaro Maia



Fonte: Autor, 2024.

### Estrutura Física (Áreas da Escola, Dependência e Serviços)

A Escola está dividida em salas de aulas, sala de professores, secretaria, diretoria, biblioteca, laboratório de informática, refeitório, banheiros para alunos femininos e masculino e banheiro de professores, possui uma aérea coberta que funciona como auditório.

A biblioteca da escola comporta poucos alunos por vez, o material bibliográfico também não é suficiente e não atende as necessidades dos alunos. Com a ausência de laboratório de ciências as atividades com experimentos tornam-se a critério do professor que muitas vezes leva o material para a sala (laboratório móvel), a quadra da escola não tem cobertura o que dificulta as atividades principalmente as de educação física, sendo um ponto negativo para o ensino.

As salas de aulas têm estrutura física pequena na qual a quantidade de aluno é relativamente maior tendo pouco espaço, ambiente não muito arejado, com paredes e janelas precisando de reforma. A estrutura física da escola esta dívida (tabela 1).

Tabela 1: Divisão da estrutura física da escola.

| <b>Dependências</b> | <b>Quantidade</b> | <b>Comentários</b>              |
|---------------------|-------------------|---------------------------------|
| <b>Sala de aula</b> | 08                | Salas pequenas e pouco arejadas |

|                             |    |                                                     |
|-----------------------------|----|-----------------------------------------------------|
| <b>Sala de professores</b>  | 01 |                                                     |
| <b>Biblioteca</b>           | 01 | Pouco acervo bibliográfico                          |
| <b>Auditório</b>            |    | Possui uma área coberto que funciona como auditório |
| <b>Quadra Poliesportiva</b> |    | Não possui quadra                                   |
| <b>Cozinha</b>              | 01 |                                                     |
| <b>Banheiros</b>            | 03 | Masculino, Feminino e de professores.               |
| <b>Diretoria</b>            | 01 |                                                     |

**Fonte:** Secretaria da escola, 2024.

### Regência e pratica pedagógica

O relato a seguir consiste em uma análise e reflexão sobre o Estágio Supervisionado II em Ciências do Ensino Fundamental II, o qual ocorreu em uma escola pública e abrangeu as turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano. O estágio totalizou 54 horas de atividades, realizadas de forma presencial em sala de aula, com momentos de atividades teóricas e práticas com uso de materiais pedagógicos com os alunos.

Figura 2: Regência em sala de aula com os alunos



**Fonte:** Autor, 2024.

O primeiro contato com os alunos foi de suma importância para afixação dos assuntos que iriam ser abordados, realizando leitura dos textos e apresentação de vídeos aulas para o melhor entendimento da temática sobre educação ambiental, o que proporcionou a curiosidade e interesse dos alunos.

Figura 3: Atividade prática



Fonte: Autor, 2024.

Após a aula teórica, foram elaboradas atividades práticas com matérias apropriados para reciclagem de garrafas pet, tesouras e barbantes. Diante dessa atividade os alunos tiveram a percepção de trabalho em grupo, o desenvolvimento da cordeação motora e estímulo da criatividade.

Conforme Colombo (2019, p. 82), ao combinar o divertimento com o conhecimento, percebe-se que os jogos são uma ferramenta essencial para a educação de conceitos difíceis e complexos. Portanto, uma estratégia que pode ser adotada no ensino de ciências para estimular os estudantes são os jogos educativos, pois sua natureza lúdica desperta a curiosidade e o interesse.

## Resultados e Discussão

O Estagio supervisionado teve início no dia 21 de março de 2022, nas quatro series finais do ensino fundamental, sendo que cada dupla de acadêmico foi direcionada a uma serie no qual acompanhamos 10 aulas ministradas pelo professor da disciplina de Ciências naturais.

Inicialmente, houve a observação de toda a estrutura escolar, permitindo observar as condições de disponibilidade de recursos físicos, materiais e humanos.

Essa etapa de “Observação” não se restringiu só aos primeiros dias de Estágio, pois ela prolongou-se durante todas as demais etapas, permitindo-nos, obter informações diversas, como: Características dos alunos em sala de aula; Comportamento horário do recreio; Conteúdo programático das séries avaliadas; Procedimentos de

ensino mais utilizados pelos professores; Técnicas de Avaliação; Métodos de promoção do processo ensino aprendizagem; e Principais dificuldades enfrentadas por professores.

Por parte dos professores houve um receio de estarmos em sala de aula, pois uma vez que acompanharíamos durante um período de no máximo duas semanas, os alunos não se sentiram incomodados com a nossa presença, podemos observar a diversidade de alunos e comportamentos em sala de aula, sempre com a atenção voltada para rotina de ambos.

Durante o estágio foi observado que alguns alunos não têm um zelo pelo material escolar e que isso dificulta o ensino, porem pontos positivos como o acompanhamento da leitura individual feita pelo professor ao aluno foi um ponto marcante durante o estágio, pois mostra o interesse do professor na aprendizagem do aluno. A falta de aula pratica e experimentos devido a não implantação de um laboratório de biologia deixa uma lacuna no ensino, pois a “teoria antecede a pratica” segundo os próprios alunos.

O conteúdo programático é feito de maneira um tanto tradicional, pois o professor repassa o conteúdo e aplica exercícios para que tenha uma aprendizagem eficiente. Observou-se que muitos alunos não têm interesse por alguns conteúdos, porem quando se é de interesse o aluno se dedica para aprender. Foi observado durante uma aula sobre o tema “lixo” no qual professor proporcionou uma metodologia de participação ativa de todos os alunos.

O ensino de ciências naturais na escola deve ter melhor aproveitamento por parte dos alunos e mais empenho do professor ao introduzir um conteúdo novo, pois a aprendizagem só será significativa se o aluno for atuante na própria aprendizagem.

Durante o intervalo observou-se que a merenda escolar como parte dos benefícios que a escola proporciona ao aluno tem um alto índice de rejeição, causando o desperdício de muitos alimentos, a escola sensibiliza os alunos a “pegar” a merenda só aqueles que realmente querer consumir, porém o que foi observado é totalmente diferente, porem os alunos relatam que necessitam de uma “merenda mais nutritiva e gostosa”.



O estágio foi bastante proveitoso para a formação inicial do professor, pois é um recurso que dará ao aluno uma ampla visão de como será desenvolvida o ensino em sala de aula. Segundo Oliveira (2009) o Estágio Supervisionado é um espaço de vivência que possibilita interações entre teoria e prática.

### **Considerações finais**

O estágio supervisionado nos deu a possibilidade de observar o ambiente escolar, pois não se poderia apenas criticar a qualidade do ensino sem conhecer a realidade das escolas. Podemos dizer que existem situações diferentes e muitos motivos para queremos mudanças no quadro educacional de nosso País.

Observamos que o professor de Ciências enfrenta uma série de desafios para superar limitações perceber que já existem algumas iniciativas bem-sucedidas com objetivo de reduzir os índices de reprovação, contudo observamos também que ainda não há uma percepção clara por muitos profissionais sobre o que se deve fazer para mudar esse cenário.

Foi possível ter uma visão de como será trabalhar em sala de aula, uma vez que faremos parte da construção do ensino no nosso país, não podemos ter falta de comprometimento para com a educação percebido durante o estágio em alguns profissionais da escola. Temos um longo caminho a percorrer se quisermos alcançar uma educação de qualidade que possibilite uma melhoria no desenvolvimento de nosso país, pois só assim teremos um país onde todo cidadão tem a consciência de seus atos e responsabilidade da formação de seu futuro e de seus descendentes um país sem educação e um país sem nome e sem perspectiva de melhorias.

Portanto, cabe a cada aluno, professor e futuro professor um compromisso com a educação, mais que seja de qualidade pois somente assim faremos a diferença.

A pesquisa evidencia a necessidade de diversificar o processo de formação de professores, reconhecendo a diversidade de conhecimentos que cada indivíduo possui e as lições aprendidas em diferentes contextos. Uma análise crítica da profissão docente ajuda



os estudantes a construir uma identidade mais consciente e contextualizada historicamente e socialmente. Além disso, discutimos a entrevista feita com uma professora de estágio, que compartilhou sua visão sobre a formação da identidade docente.

## Referências

- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** - 2 ed. São Paulo. Editora África, 2007 p 24 a 75.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação, nº 9.394/1996**, Brasília Diário Oficial, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: ciências naturais**. Brasília, 1998, 138 p.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COLOMBO, D. A. Jogos didáticos como instrumentos de ensino. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 3, p. 78-83, 2019.
- Dias, Andrade & Mascarenhas Filho. **Revelações sobre o trabalho do professor de inglês no Ensino Médio** Ensino & Pesquisa, v.15, n. 4, p. 88-99 (2017).
- FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 07 jul. 2024.
- GUERRA R. A. T. [Org.].-. **Cadernos Cb Virtual 5**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2010. p 422.
- IBGE/DPE/. **Departamento de População e Indicadores Sociais. Divisão de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica**. Projeto UNFPA/BRASIL (BRA/98/P08) - Sistema Integrado de Projeções e Estimativas Populacionais e Indicadores Sócio-demográficos. 2022.
- OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. **As Contribuições do Estágio Supervisionado na Formação do Docente-Gestor para a Educação Básica**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, n. 2, v. 11, 2009.
- PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000126402> Acesso em: 07 jul. 2024.
- SILVA, R. G. **Aulas pratica: uma ferramenta didática no ensino de biologia**. Arquivos do Mindu. Maringá- pr. V 18, n 3, p 29-38. 2014.

SGANZERLA, F, L; SOARES R, G; SORUCO, T, M, O; RUPPENTHAL, R. **Processos de formação de professores das licenciaturas em Ciências da Natureza: uma revisão sistemática.** Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 20, n.2, p. 69-83, abr./ago., 2022.

### **Sobre o Autor**

**Ariel Álef dos Santos Carvalho**

ariel\_alef23@hotmail.com

Mestre em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos pela Universidade do Estado do Amazonas - U.E.A. Especialista em Biologia e Química pela Faculdade São Marcos - FASAMAR. Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Amazonas - U.E.A. Professor de Biologia na Escola Estadual Padre Seixas em Barreirinha/AM pela SEDUC.

# Relatos de experiência

---

**DOI: 10.47456/xz0vdf61**

## Ensino de metabolismo energético por meio de alimentos do cotidiano: uma unidade de ensino potencialmente significativa na educação de jovens e adultos

Teaching energy metabolism using everyday foods: a potentially meaningful teaching unit for youth and adult education

Roseane Ferreira Medina  
Maísa Silva

**Resumo:** O ensino de metabolismo energético no Ensino Médio é frequentemente considerado complexo devido à abstração dos conceitos envolvidos e à dificuldade dos estudantes em relacioná-los ao cotidiano. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo desenvolver, aplicar e avaliar uma sequência didática fundamentada na Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), integrando metodologias ativas para o ensino de metabolismo energético na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de um relato de experiência de caráter descritivo, com abordagem quali-quantitativa, realizado com estudantes do terceiro ano da EJA de uma escola pública de Governador Valadares, Minas Gerais. A sequência didática foi estruturada em oito etapas, contemplando levantamento dos conhecimentos prévios por meio de mapas conceituais, resolução de situações-problema fundamentadas na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), atividades experimentais, análise de rótulos de alimentos e atividades de integração conceitual. A avaliação qualitativa considerou a participação, o engajamento e a interação dos estudantes ao longo da intervenção, enquanto a avaliação quantitativa foi realizada por meio da comparação das pontuações obtidas nos mapas conceituais elaborados antes e após a aplicação da sequência didática. Os resultados evidenciaram elevada participação dos alunos nas atividades propostas, bem como maior envolvimento na construção do conhecimento. As médias das notas dos mapas conceituais iniciais e finais foram de  $38,78 \pm 19,74$  e  $73,46 \pm 23,94$ , respectivamente, demonstrando aumento significativo do desempenho dos estudantes ( $p < 0,001$ ). Conclui-se que a sequência didática baseada na UEPS favoreceu a aprendizagem significativa dos conteúdos relacionados ao metabolismo energético, contribuindo para a compreensão dos conceitos, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e a contextualização do conhecimento científico, mostrando-se uma estratégia promissora para o ensino de conteúdos considerados complexos na EJA.

**Palavras chave:** Ensino de Biologia; Unidade de ensino potencialmente significativa; metodologias ativas; Metabolismo energético

**Abstract:** The teaching of energy metabolism in high school is often considered challenging due to the abstract nature of the concepts involved and students' difficulty in relating them to everyday situations. In this context, the present study aimed to develop, implement, and evaluate a didactic sequence based on the Potentially Meaningful Teaching Unit (PMTU), integrating active learning methodologies for teaching energy metabolism in Youth and Adult Education (YAE). This study is a descriptive experience report with a qualitative-quantitative approach, conducted with third-year YAE students from a public school in Governador Valadares, Minas Gerais, Brazil. The didactic sequence was structured into eight stages, including the assessment of prior knowledge through concept maps, problem-solving activities based on Problem-Based Learning (PBL), experimental activities, food label analysis, and concept integration tasks. Qualitative evaluation considered students' participation, engagement, and interaction throughout the intervention, whereas quantitative evaluation was performed by comparing the scores obtained in concept maps produced before and after the implementation of the didactic sequence. The results revealed a high level of student participation in the proposed activities, as well as greater involvement in the knowledge construction process. Mean scores for the initial and final concept

maps were  $38.78 \pm 19.74$  and  $73.46 \pm 23.94$ , respectively, demonstrating a significant improvement in student performance ( $p < 0.001$ ). It can be concluded that the PMTU-based didactic sequence promoted meaningful learning of concepts related to energy metabolism, contributing to conceptual understanding, the development of student autonomy, and the contextualization of scientific knowledge. Therefore, it represents a promising strategy for teaching complex biological concepts in Youth and Adult Education.

**Keywords:** Biology Teaching; Potentially Meaningful Teaching Unit; Active Learning Methodologies; Energy Metabolism.

## Introdução

O avanço das tecnologias digitais ampliou significativamente o acesso à informação, tornando necessário que a escola promova não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente as informações disponíveis. Nesse contexto, o professor assume um papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem, orientando os estudantes na busca, seleção e interpretação do conhecimento científico. Dessa forma, cresce a necessidade de utilização de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos, favorecendo seu protagonismo na construção do conhecimento (Da Silva *et al.*, 2019). No ensino de Biologia, a aprendizagem dos conteúdos frequentemente é dificultada pela presença de uma linguagem científica específica e por conceitos abstratos que exigem elevado nível de abstração. Muitos estudantes apresentam dificuldades na compreensão de termos técnicos amplamente utilizados na literatura científica e nos livros didáticos, o que pode comprometer a aprendizagem dos conteúdos e reduzir o interesse pelas aulas (Nunes, 2013).

Entre os conteúdos considerados mais complexos pelos estudantes destaca-se o metabolismo energético, que compreende o conjunto de reações químicas responsáveis pela obtenção, transformação e utilização da energia necessária para a manutenção da vida. Esse processo envolve a participação de biomoléculas como carboidratos, lipídios e proteínas, além de mecanismos metabólicos de síntese (anabolismo) e degradação (*catabolismo*), fundamentais para o crescimento, manutenção, reprodução e movimento dos organismos (Sarmiento *et al.*, 2013). A compreensão dos processos relacionados ao metabolismo energético ultrapassa os limites do



conhecimento biológico, uma vez que permite aos estudantes interpretar fenômenos presentes em seu cotidiano, especialmente aqueles relacionados à alimentação, saúde e qualidade de vida. Além disso, contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à tomada de decisões conscientes sobre hábitos alimentares e promoção da saúde (Hansen *et al.*, 2020). Entretanto, a complexidade dos conceitos envolvidos e a dificuldade de relacioná-los a situações concretas frequentemente resultam em baixo desempenho e dificuldades de aprendizagem. Nesse cenário, o uso de metodologias ativas e estratégias diversificadas de ensino tem se mostrado uma alternativa promissora para favorecer a compreensão dos conteúdos de Bioquímica, tradicionalmente considerados abstratos pelos estudantes (Prado, 2017).

Dentre essas estratégias, destaca-se a Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), proposta por Moreira (2013) com base na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Essa metodologia busca promover a aprendizagem por meio da interação entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios dos estudantes, valorizando as experiências e saberes já existentes em sua estrutura cognitiva. Segundo essa perspectiva, os conhecimentos prévios funcionam como subsunçores, servindo de base para a incorporação e atribuição de significado às novas informações (Moraes, Santana e Viana-Barbosa, 2011). Para isso, a UEPS organiza o processo de ensino em etapas estruturadas que favorecem a progressiva construção e integração dos conceitos trabalhados, conforme demonstrado no quadro 1.

Quadro 1: Etapas para a aplicação de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa

|                |                                                                                                                            |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 <sup>a</sup> | Definir o tópico que será trabalhado.                                                                                      |
| 2 <sup>a</sup> | Proporcionar situações em que o estudante possa externalizar o conhecimento prévio, dando sentido aos novos conhecimentos. |
| 3 <sup>a</sup> | Introdução ao tópico de estudo, com caráter multidisciplinar. Tendo atividades experimentais como base.                    |

|                |                                                                                                                     |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 <sup>a</sup> | Apresentar o novo conteúdo, partindo dos aspectos mais gerais para os mais específicos (diferenciação progressiva). |
| 5 <sup>a</sup> | Avançar na complexidade do conteúdo trabalhado. Promover situações de interação com o grupo de alunos.              |
| 6 <sup>a</sup> | Reconciliação integrativa, usando novos exemplos e conceitos.                                                       |
| 7 <sup>a</sup> | Avaliação processual e formativa da aprendizagem.                                                                   |
| 8 <sup>a</sup> | Avaliação da UEPS, segundo evidências da aprendizagem significativa.                                                |

Fonte: Adaptado de Souza e Pinheiro (2019).

Além da UEPS, outra estratégia que tem se destacado no contexto das metodologias ativas é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Nessa abordagem, a aprendizagem é iniciada a partir da análise de situações-problema contextualizadas, que desafiam os estudantes a investigar informações, formular hipóteses, discutir possíveis soluções e tomar decisões fundamentadas em evidências (Barrows, 1986). Estudos recentes apontam que a ABP favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, da argumentação científica, da aprendizagem colaborativa e da capacidade de aplicar conhecimentos em situações reais, constituindo uma estratégia promissora para o ensino de Ciências (Loyens *et al.*, 2023; Magaji *et al.*, 2024; Akcay; Benek, 2024).

A utilização de metodologias que valorizem os conhecimentos prévios torna-se especialmente relevante no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os estudantes dessa modalidade trazem consigo experiências de vida diversificadas, construídas em diferentes contextos sociais, familiares e profissionais, que podem contribuir significativamente para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a contextualização dos conteúdos e a aproximação entre o conhecimento científico e a realidade dos alunos constituem elementos fundamentais para favorecer o interesse, a participação e a aprendizagem significativa. Além disso, muitos estudantes da EJA buscam na escolarização oportunidades de qualificação profissional e melhoria das condições de vida, o que reforça a importância de

estratégias pedagógicas que demonstrem a aplicabilidade dos conteúdos estudados em situações do cotidiano (Torres, 2018).

Diante desse contexto, o presente estudo teve como objetivo desenvolver e aplicar uma sequência didática fundamentada na Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), integrando estratégias de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e atividades experimentais para o ensino de metabolismo energético a estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Buscou-se investigar o potencial dessa abordagem para promover a aprendizagem significativa, o desenvolvimento do pensamento crítico, o engajamento dos estudantes e a contextualização dos conhecimentos relacionados à alimentação, saúde e metabolismo energético.

## **Materiais e Métodos**

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza descritiva, com abordagem quali-quantitativa, desenvolvido com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob parecer nº 6.791.431 atendendo aos princípios éticos estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos. A pesquisa foi realizada com estudantes do 3º ano do Ensino Médio da modalidade EJA, matriculados na Escola Estadual Pedro Ribeiro Cavalcante Filho, localizada no município de Governador Valadares, Minas Gerais. Participaram do estudo sete estudantes regularmente matriculados na turma. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), manifestando concordância voluntária em participar da pesquisa e autorizando a utilização dos dados produzidos para fins científicos.

A coleta de dados foi realizada por meio de procedimentos qualitativos e quantitativos. A análise qualitativa baseou-se na observação participante do professor-pesquisador durante o desenvolvimento da sequência didática, considerando aspectos como participação, interação, engajamento, autonomia e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. A análise quantitativa foi

realizada a partir da comparação entre os mapas conceituais elaborados antes e após a aplicação da UEPS, permitindo avaliar possíveis avanços na aprendizagem dos conteúdos relacionados ao metabolismo energético.

A sequência didática foi elaborada com base nos princípios da Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), proposta por Moreira (2013), e estruturada em oito etapas. A UEPS fundamenta-se nos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa, buscando favorecer a interação entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os novos conceitos apresentados ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Além da UEPS, foram incorporados elementos da ABP em etapas específicas da sequência didática. A ABP é uma metodologia ativa centrada no estudante, que utiliza situações-problema contextualizadas como ponto de partida para a construção do conhecimento. Nessa abordagem, os alunos assumem papel ativo na investigação, na busca por informações, na formulação de hipóteses e na proposição de soluções fundamentadas em evidências. No presente estudo, a ABP foi empregada nas etapas 2 e 5, com o objetivo de estimular a aprendizagem autônoma, o pensamento crítico, a argumentação científica, a resolução de problemas e a aplicação dos conhecimentos relacionados ao metabolismo energético em situações próximas à realidade dos estudantes.

Na primeira etapa, os estudantes foram apresentados aos objetivos da sequência didática e ao tema “alimentos do cotidiano utilizados no metabolismo energético”. Nessa ocasião, selecionaram os alimentos que seriam utilizados nas atividades experimentais desenvolvidas ao longo da sequência. Na segunda etapa, os alunos elaboraram um mapa conceitual inicial com o objetivo de externalizar seus conhecimentos prévios sobre metabolismo energético. Ainda nessa etapa, foi aplicada uma situação-problema (Quadro 2), desenvolvida pelas autoras e fundamentada nos princípios da ABP. A atividade teve como objetivo estimular os estudantes a identificar problemas, levantar hipóteses, buscar informações em fontes científicas e discutir possíveis soluções para a situação apresentada.

Para isso, os alunos realizaram pesquisas no Google Acadêmico sobre os riscos associados à adoção de dietas sem orientação profissional, analisando criticamente as informações encontradas e relacionando-as aos conhecimentos prévios e às experiências do cotidiano.

Quadro 2: Situação problema 01 aplicada aos alunos na segunda etapa da UEPS

Ana, 42 anos, apresentou ganho de peso acentuado nos últimos anos. Ela, baseada em dietas obtidas na internet, resolveu retirar as fontes de lipídios da dieta, pois imaginou que assim estes não acumulariam no seu organismo. Ana continuou comendo carboidratos e proteínas à vontade. Com esta dieta, ela não emagreceu, pelo contrário engordou. Posteriormente, resolveu fazer uma dieta que retirava totalmente carboidratos da alimentação. Ela passou a sentir tonturas, dor de cabeça e desmaios. Então ela fez mais uma tentativa fazendo um jejum intermitente de 16h sem alimentar. Mais uma vez Ana ficou fraca, com dores de cabeça e tonturas e apresentou hálito cetogênico. Enfim, ela procurou uma nutricionista que a indicou uma dieta balanceada, com todos os tipos de nutrientes necessários para o funcionamento saudável do organismo, em pequenas porções e em intervalos curtos de tempo.

A terceira etapa consistiu na realização de atividades experimentais destinadas à identificação de biomoléculas presentes nos alimentos selecionados pelos estudantes. Foram desenvolvidos experimentos para identificação de carboidratos utilizando solução de iodo, desnaturação de proteínas presentes no ovo e no leite por meio da ação do álcool e do vinagre, e saponificação de lipídios.

Na quarta etapa, os estudantes analisaram rótulos de alimentos industrializados, identificando os principais nutrientes e suas proporções. Também foi realizada uma atividade experimental utilizando um calorímetro caseiro, conforme metodologia descrita por Laburú e Rodrigues (1998), com o objetivo de discutir o valor energético dos alimentos.

Na quinta etapa, considerada uma fase de maior complexidade dentro da UEPS, os estudantes foram organizados em grupos e convidados a analisar uma segunda situação-problema (Quadro 3),



também elaborada com base nos pressupostos da ABP. Nessa atividade, os alunos foram incentivados a mobilizar os conhecimentos construídos nas etapas anteriores para investigar as possíveis causas do quadro clínico apresentado, interpretar informações relacionadas à saúde e elaborar propostas de intervenção fundamentadas em evidências científicas. A atividade buscou favorecer o desenvolvimento de competências como resolução de problemas, pensamento crítico, argumentação científica, trabalho colaborativo e tomada de decisões, aproximando os conteúdos de metabolismo energético e alimentação de situações reais vivenciadas pelos estudantes.

Quadro 3: Situação problema 02 aplicada aos alunos na quinta etapa da UEPS

João, 57 anos, foi ao médico após observar significativo ganho de peso nos últimos anos. Inicialmente o médico solicitou exames de glicemia, triacilgliceróis e colesterol. Além disso, aferiu sua pressão arterial e seu peso e altura para obter seu IMC. Ao obter os resultados, o médico explicou para João que ele estava com a glicose e os lipídios no sangue acima do normal. Sua pressão arterial também estava alta e seu IMC indicava obesidade. O médico encaminhou João para um nutricionista a fim de prescrever uma dieta. O nutricionista passou para João uma dieta com alimentos que possuem baixo teor glicêmico, para auxiliar no tratamento do diabetes e obesidade. A dieta prescrita também era hipossódica, a fim de evitar a hipertensão.

Na sexta etapa ocorreu a reconciliação integrativa dos conceitos. Os estudantes trouxeram alimentos ricos em diferentes macronutrientes e identificaram sua composição nutricional. Posteriormente, relacionaram esses alimentos aos diferentes níveis da pirâmide alimentar, integrando os conhecimentos construídos ao longo da sequência didática.

Na sétima etapa, os alunos retomaram os mapas conceituais elaborados anteriormente e os complementaram individualmente com os conhecimentos adquiridos durante a aplicação da UEPS. Os mapas conceituais iniciais e finais foram comparados e avaliados segundo os critérios propostos por Araújo et al. (2002), considerando

aspectos como quantidade e adequação dos conceitos, relações estabelecidas entre os conceitos, organização hierárquica e evolução da estrutura conceitual dos estudantes.

Para a análise quantitativa, inicialmente foi verificada a normalidade dos dados por meio do teste de Shapiro-Wilk. Confirmada a distribuição normal, as médias das pontuações obtidas nos mapas conceituais iniciais e finais foram comparadas utilizando-se o teste t de Student para amostras pareadas. Adotou-se nível de significância de 5% ( $p < 0,05$ ).

Na oitava etapa, foi realizada a avaliação final da UEPS, contemplando a análise global da proposta pedagógica. Nessa etapa foram considerados o desempenho dos estudantes, a participação nas atividades, o desenvolvimento das competências previstas, a efetividade das estratégias de ensino empregadas e as evidências de aprendizagem observadas ao longo de toda a sequência didática.

## **Resultados e discussão**

Este estudo foi desenvolvido com sete estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora o número de participantes seja reduzido, essa característica reflete a realidade atual de muitas turmas de EJA no Brasil, marcada pela diminuição das matrículas e pela formação de classes com poucos estudantes (Braga, 2023). Na primeira etapa da UEPS, os alunos foram apresentados aos objetivos da sequência didática e aos conteúdos relacionados às biomoléculas e ao metabolismo energético. Buscando favorecer a contextualização do conhecimento e a participação ativa dos estudantes, os próprios alunos selecionaram os alimentos que seriam utilizados nas atividades práticas subsequentes, incluindo ovo, leite, arroz, feijão, carne, peixe, óleo de soja e azeite. Essa estratégia permitiu aproximar o conteúdo científico de elementos presentes em seu cotidiano, favorecendo o estabelecimento de relações entre os conhecimentos escolares e suas experiências prévias.

Na segunda etapa da UEPS, os estudantes foram orientados a construir um mapa conceitual contendo os conhecimentos que

possuíam sobre metabolismo energético. Essa atividade teve como objetivo identificar e externalizar os conhecimentos prévios dos participantes, etapa fundamental para a promoção da aprendizagem significativa. A elaboração dos mapas permitiu observar que os alunos possuíam conhecimentos fragmentados sobre o tema, construídos principalmente a partir de experiências pessoais, informações veiculadas na mídia e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória escolar. Ainda nessa etapa, foi apresentada a primeira situação-problema (Quadro 1), estruturada segundo os princípios da ABP. Para responder aos questionamentos propostos, os estudantes realizaram buscas no *Google Acadêmico* e analisaram informações relacionadas aos riscos associados à adoção de dietas sem orientação profissional. Durante as discussões, os alunos compartilharam experiências próprias e de familiares, relatando dificuldades na adesão a dietas obtidas na internet ou prescritas para outras pessoas. A utilização dessas vivências favoreceu a contextualização do conteúdo e estimulou a reflexão crítica sobre informações amplamente disseminadas em meios digitais. Ao final da atividade, os estudantes reconheceram que a elaboração de planos alimentares deve considerar características individuais, como condições de saúde, necessidades energéticas, composição corporal e rotina diária. Além da construção de conhecimentos relacionados ao metabolismo energético, a situação-problema possibilitou o desenvolvimento de competências valorizadas pela ABP, como a busca autônoma por informações, a análise crítica de evidências, a argumentação fundamentada e a aplicação do conhecimento científico na resolução de problemas próximos à realidade dos estudantes.

Os resultados obtidos por meio da ABP corroboram as observações de Malheiro e Diniz (2008), evidenciando que essa metodologia favorece a superação da postura passiva frequentemente observada em aulas conduzidas por métodos tradicionais. Inicialmente, os estudantes demonstraram entusiasmo diante da proposta, seguido por um período de reflexão e questionamento, no qual buscaram compreender e solucionar o problema apresentado. Nesse contexto, observou-se que a eficácia da ABP está diretamente

relacionada à elaboração de problemas desafiadores e adequados aos objetivos de aprendizagem, exigindo do professor planejamento cuidadoso e consciência de seu papel como mediador do processo educativo. De forma semelhante, Stroher *et al.* (2018), ao investigarem estratégias pedagógicas inovadoras para o ensino de Biologia em uma escola pública de Ensino Médio, verificaram que a utilização da ABP promoveu maior motivação entre alunos e professores. Em consonância com os achados do presente estudo, esses autores observaram que a metodologia estimula os estudantes a analisar, compreender e propor soluções para situações-problema, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades previstas no currículo escolar.

Na etapa 3 da UEPS, caracterizada por uma abordagem interdisciplinar, os estudantes participaram de atividades experimentais voltadas à identificação e análise das propriedades de biomoléculas, como carboidratos, proteínas e lipídios (Figura 1). Durante as práticas, observou-se elevado nível de envolvimento dos alunos, evidenciado pela atenção dedicada aos procedimentos experimentais, ao manuseio dos materiais e à adição dos reagentes, aspectos que contribuíram para tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Resultados semelhantes foram relatados por Costa *et al.* (2020), que utilizaram o experimento de saponificação de lipídios e verificaram grande interesse e entusiasmo dos estudantes. Os autores destacaram que os participantes fizeram questionamentos, esclareceram dúvidas, solicitaram auxílio quando necessário e demonstraram boa capacidade de trabalho em equipe, características também observadas no presente estudo. Além disso, ressaltaram a importância da adoção de medidas de segurança durante a atividade, em razão da utilização de reagentes potencialmente tóxicos. De maneira complementar, Nunes *et al.* (2023) empregaram o experimento de saponificação como estratégia para integrar conteúdos de Biologia e Química ao cotidiano dos estudantes. A atividade foi desenvolvida a partir da reutilização do óleo proveniente de frituras domésticas, favorecendo a contextualização do

conhecimento científico, a superação de práticas pedagógicas excessivamente tradicionais e o incentivo à ciência cidadã.

Figura 1: Imagem da atividade experimental sobre os experimentos realizados na etapa 3 da UEPS. A e B- experimento de identificação de carboidratos, C e D- experimento de desnaturação proteica e E e F – experimento sobre saponificação lipídica



Na quarta etapa da UEPS, foi introduzido um novo conteúdo com o objetivo de promover a diferenciação progressiva, princípio segundo o qual conceitos gerais previamente trabalhados são gradualmente refinados e relacionados a conhecimentos mais específicos. Para isso, os estudantes receberam embalagens de diferentes alimentos, incluindo arroz, açúcar, azeite, óleo de soja, gelatina, tapioca, maionese, biscoitos e macarrão, abrangendo produtos minimamente processados, processados e ultraprocessados. A partir da análise das informações nutricionais presentes nos rótulos, os alunos identificaram os principais macronutrientes de cada alimento e compararam suas composições. Durante a atividade, observaram que alimentos processados e ultraprocessados frequentemente apresentam, em um mesmo produto, quantidades significativas de carboidratos, lipídios, proteínas e sódio. Essa análise permitiu relacionar os conceitos teóricos estudados anteriormente



com situações do cotidiano, favorecendo a compreensão da composição nutricional dos alimentos. Além de contribuir para a consolidação dos conhecimentos sobre biomoléculas, a atividade estimulou o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva em relação às escolhas alimentares, possibilitando aos estudantes avaliar de forma mais consciente os produtos consumidos no dia a dia.

Ainda na quarta etapa da UEPS, os estudantes participaram de uma atividade prática envolvendo a utilização de um calorímetro caseiro, cuja construção e funcionamento foram previamente apresentados e discutidos em sala de aula. A partir dessa ferramenta, os alunos estimaram o conteúdo energético de diferentes alimentos, conforme metodologia descrita por Laburú e Rodrigues (1998) (Figura 2). Durante a atividade, os estudantes observaram que alimentos com maior teor de lipídios promoveram maior elevação da temperatura da água em comparação aos alimentos predominantemente constituídos por carboidratos ou proteínas. Essa constatação permitiu compreender, de forma prática, as diferenças no valor energético dos macronutrientes e relacionar os conceitos teóricos à análise de alimentos presentes em seu cotidiano. Além disso, observou-se elevado envolvimento dos alunos ao longo do experimento, evidenciado pela busca por resultados consistentes, pela comparação dos dados obtidos entre os grupos e pelas discussões realizadas durante a atividade. Esses aspectos favoreceram a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. De maneira semelhante, Santos (2010) destacou que atividades experimentais voltadas à determinação do valor energético dos alimentos contribuem para uma compreensão mais aprofundada dos processos de liberação de energia pelo organismo. Em consonância com esses achados, a prática desenvolvida neste estudo possibilitou aos alunos relacionar os conceitos de biomoléculas e metabolismo energético com a influência da alimentação sobre o funcionamento do corpo humano.

Figura 2: Imagem da atividade experimental sobre o calorímetro caseiro utilizado na etapa 4 da UEPS



Na quinta etapa da UEPS, os estudantes foram desafiados a analisar uma situação-problema de maior complexidade (Quadro 2). Utilizando novamente a metodologia da ABP, elaboraram relatórios contendo hipóteses para explicar o quadro clínico apresentado e propostas de intervenções que poderiam contribuir para sua melhoria. Para fundamentar suas respostas, realizaram buscas na literatura científica por meio do Google Acadêmico, ampliando o contato com fontes de informação utilizadas na produção do conhecimento científico. Ao final da atividade, os alunos concluíram que o quadro clínico de João estava relacionado principalmente a hábitos alimentares inadequados e à insuficiência de atividade física. Com base nas informações analisadas, identificaram que o consumo energético excessivo, associado ao baixo gasto calórico diário, poderia favorecer o ganho de peso e o desenvolvimento de agravos à saúde relacionados ao acúmulo de gordura corporal e ao consumo excessivo de açúcares. Além disso, os estudantes reconheceram a importância da adoção de hábitos de vida mais saudáveis, incluindo a prática regular de atividade física e o acompanhamento por um nutricionista, como estratégias para promover uma alimentação mais equilibrada e adequada às necessidades individuais. Dessa forma, a atividade possibilitou a aplicação integrada dos conhecimentos construídos ao longo da UEPS em uma situação próxima à realidade, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de análise, argumentação e tomada de decisão fundamentada em evidências.

A abordagem de temas relacionados à saúde e à doença mostrou-se particularmente relevante para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que esses assuntos fazem parte de suas experiências cotidianas. Muitos dos alunos convivem diretamente com enfermidades crônicas ou possuem familiares que necessitam de acompanhamento em saúde, o que torna o conteúdo trabalhado próximo de sua realidade e favorece o envolvimento nas atividades propostas. Nesse contexto, a situação-problema desenvolvida permitiu que os estudantes relacionassem os conhecimentos científicos discutidos em sala de aula com situações vivenciadas em seu dia a dia, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Além de ampliar a compreensão sobre os fatores associados à saúde e à doença, a atividade estimulou a reflexão crítica sobre hábitos de vida e a adoção de comportamentos que contribuem para a promoção da saúde e a prevenção de agravos. Esses resultados reforçam a importância da escola como espaço de educação em saúde, especialmente no contexto da EJA, em que os conhecimentos adquiridos podem ter impacto direto não apenas sobre os próprios estudantes, mas também sobre suas famílias e comunidades. Nesse sentido, Cunha e Machado (2010) destacam a relevância da implementação de programas educativos no ambiente escolar, capazes de fornecer subsídios para a construção de hábitos saudáveis e para a melhoria da qualidade de vida ao longo do tempo.

Na sexta etapa da UEPS, correspondente ao processo de reconciliação integrativa, os estudantes participaram de atividades destinadas a relacionar, reorganizar e integrar os conhecimentos construídos ao longo das etapas anteriores. Inicialmente, divididos em grupos, os alunos trouxeram de casa alimentos ricos em diferentes macronutrientes. Esses alimentos foram expostos em sala de aula e, ao lado de cada item, foi disponibilizada uma ficha para que os estudantes registrassem os macronutrientes identificados em sua composição. Essa atividade favoreceu a revisão e a consolidação dos conceitos trabalhados anteriormente, permitindo que os alunos comparassem informações e discutissem coletivamente suas observações.

Em um segundo momento, foi realizada uma discussão sobre a pirâmide alimentar, possibilitando aos estudantes relacionar a composição nutricional dos alimentos com sua frequência recomendada de consumo e sua contribuição para o metabolismo energético. Por meio da investigação, da troca de experiências e do diálogo entre os pares, os alunos ampliaram sua compreensão sobre a função dos diferentes grupos alimentares e sua importância para a manutenção da saúde. Durante a atividade, observou-se que muitos estudantes demonstraram surpresa ao analisar a posição ocupada por determinados alimentos na pirâmide alimentar, evidenciando lacunas prévias em seus conhecimentos sobre alimentação e nutrição. Essa constatação reforça a importância da abordagem desses temas no contexto escolar, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, em que os conteúdos podem ser diretamente relacionados às experiências e escolhas cotidianas dos estudantes. Além disso, a atividade permitiu que os alunos integrassem conceitos previamente estudados sobre biomoléculas, valor energético dos alimentos e metabolismo, compreendendo de forma mais ampla como os diferentes macronutrientes participam do fornecimento de energia ao organismo. Dessa forma, a etapa de reconciliação integrativa contribuiu para a consolidação dos conhecimentos construídos ao longo da UEPS e para o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica sobre alimentação e saúde.

No sétimo passo da UEPS, foi realizada a avaliação da aprendizagem por meio de uma abordagem quantitativa. Para isso, os estudantes receberam os mapas conceituais elaborados no segundo passo da sequência didática e foram orientados a revisá-los e complementá-los individualmente com os conhecimentos adquiridos ao longo das atividades desenvolvidas (Figura 3). Essa estratégia permitiu avaliar a evolução da estrutura cognitiva dos alunos e identificar possíveis mudanças na organização e integração dos conceitos relacionados ao tema estudado. Durante a atividade, um dos estudantes relatou que a construção do mapa conceitual foi significativamente mais fácil ao final da sequência didática do que na primeira tentativa. Segundo seu relato, as experiências vivenciadas

por meio das atividades experimentais, das discussões em grupo e da resolução de situações-problema contribuíram para ampliar sua compreensão do conteúdo e facilitar a expressão dos conhecimentos adquiridos. Esse depoimento sugere que as estratégias utilizadas ao longo da UEPS favoreceram a atribuição de significado aos conceitos trabalhados, promovendo uma aprendizagem mais consistente e integrada. Além de possibilitar a verificação da aprendizagem, a reconstrução dos mapas conceituais permitiu aos estudantes refletir sobre seu próprio processo de construção do conhecimento, identificando relações entre conceitos que anteriormente não haviam sido estabelecidas. Dessa forma, o instrumento mostrou-se relevante não apenas para a avaliação dos resultados da sequência didática, mas também para estimular processos cognitivos e a consolidação da aprendizagem significativa.

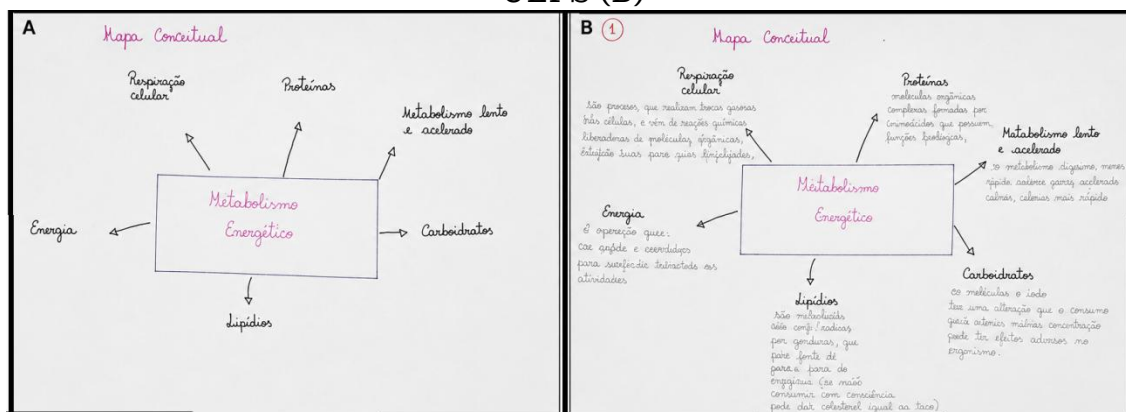
A comparação entre os mapas conceituais elaborados no início e ao final da UEPS evidenciou mudanças na organização hierárquica e na complexidade das relações estabelecidas pelos estudantes, indicando avanços na compreensão dos conceitos relacionados ao metabolismo energético. Nos mapas iniciais, observou-se predominância de estruturas lineares, com reduzido número de conceitos e relações pouco articuladas, geralmente restritas a associações diretas entre alimentos e nutrientes. Em diversos casos, conceitos centrais do tema, como metabolismo energético, carboidratos, lipídios e proteínas, apareciam de forma isolada ou conectada por proposições genéricas, sugerindo uma compreensão ainda fragmentada do conteúdo.

Após a implementação da UEPS, os mapas apresentaram maior número de conceitos, ampliação das conexões hierárquicas e estabelecimento de relações mais específicas entre os diferentes componentes do metabolismo energético. Esse resultado pode ser interpretado à luz do princípio da diferenciação progressiva, uma vez que conceitos inicialmente gerais passaram a ser desdobrados em conceitos mais específicos e subordinados. Por exemplo, o conceito de alimento passou a ser relacionado não apenas aos nutrientes



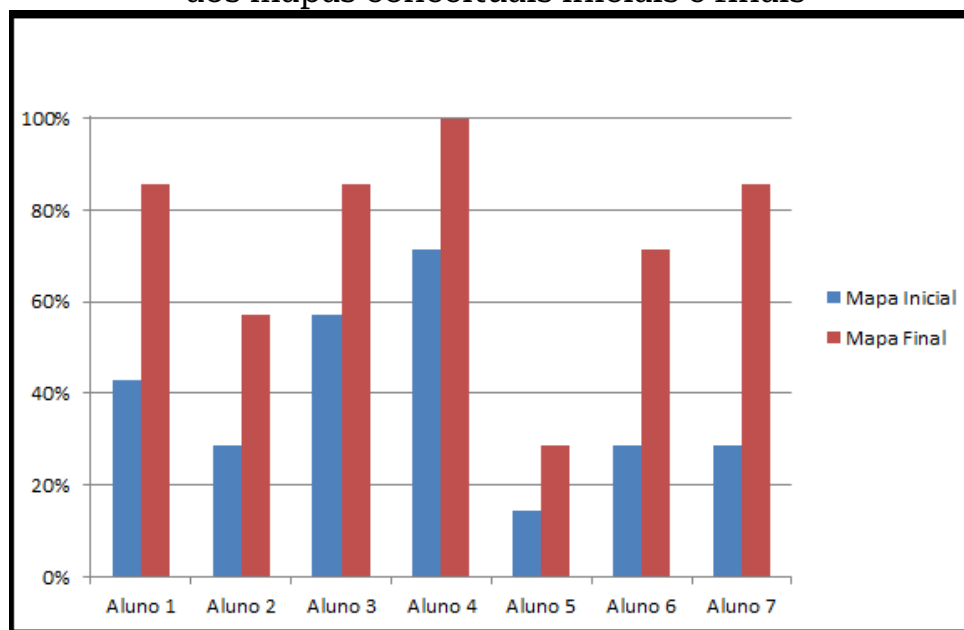
presentes, mas também às suas funções energéticas e aos processos metabólicos envolvidos em sua utilização pelo organismo.

Figura 3: Imagem de um mapa conceitual inicial realizado na etapa 2 da UEPS (A) e de um mapa conceitual final realizado na etapa 7 da UEPS (B)



O Gráfico 1 apresenta as pontuações obtidas pelos alunos nos mapas conceituais elaborados antes e após a implementação da UEPS, permitindo comparar o desempenho dos estudantes e analisar a evolução conceitual ocorrida ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Para avaliar quantitativamente a evolução da aprendizagem dos estudantes, as pontuações obtidas nos mapas conceituais elaborados antes e após a implementação da UEPS foram submetidas a um teste de comparação entre médias. Observou-se um aumento significativo no desempenho dos alunos, com a média das notas passando de  $38,78 \pm 19,74$  nos mapas conceituais iniciais para  $73,46 \pm 23,94$  nos mapas finais. Essa diferença foi estatisticamente significativa ( $p < 0,001$ ), indicando que os estudantes apresentaram maior domínio dos conceitos trabalhados ao final da sequência didática. Esse resultado sugere que as atividades desenvolvidas ao longo da UEPS contribuíram para a ampliação e reorganização dos conhecimentos dos alunos, favorecendo o estabelecimento de relações mais consistentes entre os conceitos abordados. Além disso, o aumento das pontuações nos mapas conceituais finais evidencia uma evolução na estruturação do conhecimento, compatível com os princípios da aprendizagem significativa, segundo os quais novos conceitos são progressivamente integrados e articulados aos conhecimentos prévios dos estudantes.

Gráfico 1: Notas obtidas pelos alunos, em porcentagem, em relação aos mapas conceituais iniciais e finais



Na oitava e última etapa da UEPS, foi realizada a avaliação qualitativa da aprendizagem, considerando o percurso formativo desenvolvido ao longo de toda a sequência didática. Essa avaliação contemplou aspectos relacionados à participação dos estudantes nas atividades propostas, ao envolvimento nas discussões, à colaboração durante os trabalhos em grupo e ao comprometimento com as tarefas individuais. Além disso, foram observados indicadores relacionados ao interesse, à motivação e à autonomia dos alunos diante das diferentes estratégias de ensino empregadas. Como a UEPS envolveu atividades diversificadas, incluindo experimentação, análise de situações-problema, pesquisa e construção de mapas conceituais, buscou-se avaliar também o nível de engajamento dos estudantes em cada uma dessas etapas e sua disposição para participar ativamente do processo de aprendizagem. De modo geral, observou-se que os alunos demonstraram envolvimento crescente ao longo da sequência didática, participando das atividades com interesse e contribuindo para as discussões propostas. O trabalho colaborativo favoreceu a troca de experiências e conhecimentos entre os participantes, enquanto as atividades práticas e contextualizadas estimularam a curiosidade e a construção ativa do conhecimento. Esses aspectos sugerem que a UEPS contribuiu não apenas para a aprendizagem dos

conteúdos relacionados às biomoléculas e ao metabolismo energético, mas também para o desenvolvimento de competências como comunicação, cooperação, pensamento crítico e autonomia na aprendizagem.

Apesar dos resultados positivos observados, a implementação de uma UEPS com múltiplas estratégias de ensino apresenta desafios que devem ser considerados. Um dos principais limitações refere-se ao reduzido número de aulas destinadas à disciplina de Biologia e ao tempo necessário para o planejamento e a preparação das atividades por parte dos professores. Esses fatores podem dificultar a aplicação frequente de sequências didáticas que envolvam experimentação, resolução de problemas, pesquisas e outras metodologias ativas. Nesse contexto, a adoção de abordagens interdisciplinares pode representar uma alternativa viável para ampliar as oportunidades de implementação da UEPS. Considerando que algumas etapas da sequência envolveram conhecimentos compartilhados entre Biologia, Química e Física, a articulação entre essas disciplinas possibilitaria o desenvolvimento de atividades integradas, otimizando o tempo pedagógico e favorecendo uma compreensão mais abrangente dos fenômenos estudados.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de planejamento prévio das atividades experimentais. A organização antecipada dos materiais e do espaço laboratorial pode contribuir para uma utilização mais eficiente do tempo disponível, tornando a execução das práticas mais dinâmica e favorecendo o alcance dos objetivos de aprendizagem. Por fim, os resultados deste estudo sugerem que a aplicação de uma UEPS é particularmente promissora para conteúdos considerados complexos ou abstratos pelos estudantes, nos quais a utilização exclusiva de estratégias expositivas pode não ser suficiente para promover uma aprendizagem significativa. Nesses casos, a diversificação metodológica, por meio da integração de atividades experimentais, resolução de situações-problema, pesquisa e discussão colaborativa, pode favorecer a compreensão conceitual, o engajamento dos estudantes e a construção mais consistente do conhecimento.

## **Conclusão**

Os resultados deste estudo indicam que a UEPS constituiu uma estratégia eficaz para o ensino de conteúdos relacionados ao metabolismo energético na EJA. A combinação de diferentes metodologias ativas, incluindo atividades experimentais, resolução de situações-problema, análise de rótulos de alimentos, pesquisas e construção de mapas conceituais, favoreceu o envolvimento dos estudantes e contribuiu para a construção de conhecimentos de forma contextualizada e significativa. A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos mostrou-se um elemento fundamental para o desenvolvimento da sequência didática, permitindo que os novos conceitos fossem relacionados às experiências e vivências dos estudantes. Além disso, a contextualização do conteúdo com situações presentes no cotidiano favoreceu a compreensão de temas relacionados à alimentação, saúde e metabolismo energético, estimulando uma postura mais crítica diante das escolhas alimentares e de seus impactos na qualidade de vida.

Os resultados quantitativos e qualitativos obtidos evidenciaram avanços na aprendizagem dos estudantes, bem como elevados níveis de participação, interação e engajamento ao longo das atividades propostas. Tais achados reforçam o potencial das metodologias ativas para promover a aprendizagem significativa, especialmente no contexto da EJA, em que a aproximação entre o conhecimento científico e a realidade dos alunos assume papel central no processo educativo. Por fim, este estudo contribui para ampliar as discussões sobre o uso de estratégias pedagógicas inovadoras no ensino de Biologia e destaca a importância da realização de novas pesquisas que investiguem a aplicação de UEPS e outras metodologias ativas em diferentes conteúdos e contextos educacionais. Tais investigações poderão fornecer evidências adicionais sobre o potencial dessas abordagens para favorecer a aprendizagem, a autonomia dos estudantes e a formação de cidadãos mais críticos e conscientes.

## **Agradecimentos**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil - Código de Financiamento 001.

## Referências

AKCAY, B.; BENEK, İ. **Problem-based learning in Türkiye: a systematic literature review of research in science education.** *Education Sciences*, v. 14, n. 3, art. 330, 2024.

ARAÚJO, A. M. T.; MENEZES, C. S.; CURY, D. Um ambiente integrado para apoiar a avaliação da aprendizagem baseado em mapas conceituais. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**, 13., 2002, Florianópolis. SBIE, 2002. p. 49-59.

BARROWS, H. S. **A taxonomy of problem-based learning methods.** *Medical Education*, v. 20, n. 6, p. 481-486, 1986. DOI: 10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x.

BRAGA, M. D. U. **É preciso conversar sobre a EJA: falta de investimentos, esvaziamento e o fracasso das políticas públicas: os desafios que jovens e adultos enfrentam para ter direito à educação no Brasil.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 9, n. 5, p. 694-720, 2023.

COSTA, A. J. F. **A oficina de saponificação como ferramenta da práxis pedagógica no ensino de química orgânica com ênfase em CTSA.** *Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco*, Vitória, v. 9, n. 2, p. 54-68, 2020.

CUNHA, E. D.; SOUSA, A. A. D.; MACHADO, N. M. V. **A alimentação orgânica e as ações educativas na escola: diagnóstico para a educação em saúde e nutrição.** *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 1, p. 39-49, 2010.

HANSEN, T. R.; MARSANGO, D.; BRUM, D. L.; CLERICI, K. S.; SANTOS, R. A. **O conceito de energia em periódicos da área de Educação em Ciências: a discussão da conservação/degradação de energia em práticas educativas de perspectivas Freire-CTS.** *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 120-139, 2020.

LABURÚ, C. E.; RODRIGUES, R. **Laboratório caseiro: calorímetro de baixo custo.** *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 319-322, 1998.

LOYENS, S. M. M.; VAN MEERTEN, J. E.; SCHAAP, L.; WIJNIA, L. **Situating higher-order, critical, and critical-analytic thinking in problem- and project-based learning environments: a systematic review.** *Educational Psychology Review*, v. 35, art. 39, 2023.

MAGAJI, A.; ADJANI, M.; COOMBES, S. **A systematic review of preservice science teachers' experience of problem-based learning and implementing it in the classroom.** *Education Sciences*, v. 14, n. 3, art. 301, 2024.

MALHEIRO, J. M. S.; DINIZ, C. W. P. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino de ciências: mudando atitudes de alunos e**



**professores.** *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, Belém, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2008.

MORAES, J. U.; SANTANA, R. G.; VIANA-BARBOSA, C. J. **Avaliação baseada na aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8. Campinas. ABRAPEC, 2011.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas e unidades de ensino potencialmente significativas.** Material de apoio para o curso *Aprendizagem Significativa no Ensino Superior: teorias e estratégias facilitadoras*. Curitiba: PUC-PR, 2013.

NUNES, L. M. D. S. **Aplicação de uma sequência didática sobre a reação de saponificação reutilizando o óleo residual doméstico com estudantes do 3º ano do ensino médio em uma escola pública no município de Santana.** 2023. 56 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

NUNES, M. D. R. **A problemática do vocabulário científico e o estudo etimológico como facilitador do conhecimento escolar de Biologia.** 2013. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

PRADO, S. R. T. **Bioquímica e literatura: contos e crônicas – uma abordagem por meio da aprendizagem colaborativa.** *Revista de Ensino de Bioquímica*, São Paulo, v. 15, p. 189-201, 2017.

SANTOS, R. C. **O valor energético dos alimentos: exemplo de uma determinação experimental usando calorimetria de combustão.** *Química Nova*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 220-224, 2010.

SARMENTO, A. C. D. H.; MUNIZ, C. R. R.; SILVA, N. R. D.; PEREIRA, V. A.; SANTANA, M. A. D. S.; SÁ, T. S. D.; EL-HANI, C. N. **Investigando princípios de design de uma sequência didática sobre metabolismo energético.** *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 3, p. 573-598, 2013.

SILVA, P.; FELIPE, E. H.; OLIVEIRA, R. C.; VICENTE, K. B. **O perfil do professor no ensino superior no século XXI.** *Multidebates*, Palmas, v. 3, n. 2, p. 124-134, 2019.

SOUZA, G. F.; PINHEIRO, N. A. M. **Unidades de ensino potencialmente significativas (UEPS): identificando tendências e possibilidades de pesquisa.** *Revista Dynamis*, Blumenau, v. 25, n. 1, p. 113-128, 2019.

STROHER, J. N.; HENCKES, S. B. R.; GEWEHR, D.; STROHSCHOEN, A. A. G. **Estratégias pedagógicas inovadoras compreendidas como metodologias ativas.** *Revista Thema*, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 734-747, 2018.

TORRES, I. R. B. **A EJA e o ensino superior: desafios do ingresso de estudantes jovens e adultos na graduação.** 2018. 50 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2018.

## **Sobre os autores**

### **Roseane Ferreira Medina**

roseane.medina@estudante.ufjf.br

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Uberaba (2015) e Mestrado Profissional em Ensino de Biologia pelo PROFBIO Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Governador Valadares - MG. É professora da Educação Básica na Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro, atuando nas disciplinas de Ciências e Biologia. Tem experiência na área de Biologia Geral, com ênfase no ensino de Ciências e Biologia. Possui especialização em Análises Clínicas e Microbiologia, e em Competências para Gestão da Sala de Aula.

### **Maísa Silva**

maisa.silva@ufjf.br

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (2004), mestrado (2005-2007), doutorado (2007-2011) e pós doutorado (2011-2013) na área de Bioquímica Estrutural e Fisiológica pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas também pela UFOP. Atualmente é Professora Associada de Bioquímica na Universidade Federal de Juiz de Fora/Campus Governador Valadares, ministrando as disciplinas Bioquímica Básica e Bioquímica Médica. É professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO) na IES UFJF campus Governador Valadares. Possui experiência nas áreas de Bioquímica (Metabolismo) atuando, principalmente, na ação de alimentos/nutrientes sobre diabetes, esteatose hepática, síndrome metabólica, estresse oxidativo e inflamação. Além disso, vem desenvolvendo estudos na área de Educação para o ensino de Biologia.

DOI: 10.47456/nybnht16

## Construindo a aprendizagem significativa no ensino médio pelo estudo da teia alimentar: um relato de experiência

Building Meaningful Learning in Hight School Through the Study of the Food Web: An Experience Report

Eliza Andrade Silva Sattler  
Antônio Eugenio Sousa Alencar  
Dalana Campos Muscardi

**Resumo:** O ensino de ecologia precisa ser concebido através de metodologias didáticas que considerem o contexto e a realidade de vida dos estudantes, permitindo que os mesmos possam investigar questões relativas ao seu cotidiano e, considerando os seus conhecimentos prévios, propor soluções capazes de beneficiar sua comunidade dentro de uma perspectiva socioambiental. Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma sequência de atividades investigativas sobre a dinâmica das relações ecológicas no contexto das teias alimentares, considerando os efeitos da ação antrópica. O método é do tipo investigativo, caracterizado pela proposição de atividades sequenciais realizadas com estudantes da terceira série do ensino médio de uma escola pública estadual. Os resultados revelaram que os estudantes são conscientes em relação à problemática das questões sociais presentes na sua comunidade, assim como dos aspectos advindos de outros ambientes e locais que podem influenciar a dinâmica trófica das espécies naturais e, conseqüentemente do ser humano. Deste modo, a participação direta dos estudantes em atividades investigativas lhes confere autonomia e desenvolvimento de um olhar crítico sobre a sua realidade social, política e ambiental.

**Palavras-chave:** Ensino de Biologia; Atividade de Ensino; Relações Ecológicas.

**Abstract:** The teaching of ecology must be conceived through didactic methodologies that consider the context and the students' life reality, allowing them to investigate issues related to their daily lives and, considering their prior knowledge, propose solutions capable of benefiting their community within a socio-environmental perspective. This work aims to present the results of a series of investigative activities on the dynamics of ecological relationships in the context of food webs, considering the effects of human action. The method is investigative in nature, characterized by the proposition of sequential activities carried out with third-year high school students from a state public school. The results revealed that students are aware of the social issues present in their community, as well as aspects arising from other environments and locations that may influence the trophic dynamics of natural species and, consequently, of humans. In this way, the direct participation of students in investigative activities grants them autonomy and the development of a critical perspective on their social, political, and environmental reality.

**Key-words:** Biology Teaching; Teaching Activity; Ecological Relations.

### Introdução

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é importante desenvolver os conteúdos educacionais contextualizando o ensino, estimulando o desenvolvimento dos assuntos de forma articulada com as situações e as condições nas quais os estudantes estão inseridos (Brasil, 2020). A implementação de ambientes

dialógicos, nos quais o estudante possa estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido no contexto escolar e sua realidade cotidiana, constitui uma abordagem metodológica eficaz para fortalecer a identificação do discente com o tema abordado. Dessa maneira, essa estratégia contribui para a otimização do processo de aprendizagem, favorecendo uma interpretação precisa e uma aplicação consistente dos conceitos científicos em situações práticas do dia a dia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe o estudo das relações entre os seres vivos e o ambiente, incluindo as interações humanas com a natureza e com a sociedade. Esse enfoque permite ao professor de Biologia abordar temas socioambientais, como o uso dos recursos naturais, a poluição e o descarte inadequado de resíduos, incentivando os estudantes a desenvolverem ações para enfrentar esses desafios e fortalecendo sua formação crítica e cidadã. (Brasil, 2020).

A ecologia é a ciência que estuda as condições de existência dos seres vivos e as interações provenientes dessa relação com o meio físico e os fatores intrínsecos. Essa ciência possibilita a compreensão do ambiente e da dinâmica das espécies. Entender as dinâmicas que envolvem as relações tróficas é uma etapa extremamente importante no ensino de Ecologia. Os estudantes devem interpretar e aplicar conceitos, como os diferentes tipos e formas de nutrição, a classificação dos organismos com base no tipo de alimento que consomem, a função ecológica desses organismos, a interdependência entre os seres vivos (Silva; Silva, 2020).

Guimarães (2023) relata que as cadeias alimentares podem ser definidas como as relações de alimentação existentes entre os seres vivos de um ecossistema. Ela mostra, de maneira unidirecional, como a energia e os nutrientes fluem entre os seres vivos de uma determinada área. As teias são formadas por várias cadeias alimentares que se cruzam, demonstrando, assim, que um dado organismo pode ter diferentes hábitos alimentares e, conseqüentemente, ocupar mais de um nível trófico em um ecossistema.

A simplificação das relações ecológicas em níveis de cadeias alimentares trata tais interações como lineares, com um fluxo de energia contínuo sendo passado ao longo da cadeia, do consumidor aos predadores e decompositores. Essa representação é usada de maneira didática para melhor compreensão por parte dos educandos, porém algumas vezes se torna fragmentada e descontextualizada, de modo que pode comprometer a apropriação da sua real complexidade em níveis futuros de ensino (Carvalho, 2024).

Uma abordagem didática investigativa se mostra eficaz para superar o modelo tradicional e predominantemente expositivo no ensino de Biologia. Esse método proporciona ao estudante um ambiente propício para a reflexão crítica, o debate estruturado e a formulação de justificativas fundamentadas com base em suas observações, promovendo um aprendizado mais ativo e relevante. A apresentação de problemas científicos incentiva os estudantes a formular respostas baseadas em evidências, promovendo o desenvolvimento do pensamento reflexivo por meio da formulação de hipóteses, coleta de dados e elaboração de conclusões. Esse processo contribui para a alfabetização científica, que envolve a capacidade de compreender, interpretar e aplicar conhecimentos científicos no cotidiano, além de estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas e a participação em debates sobre temas científicos e tecnológicos que impactam a sociedade (Silva; Silva, 2020).

Sendo assim, este relato tem como propósito descrever os principais aspectos e percepções docentes originadas da aplicação de uma sequência didática investigativa (SDI) em sala de aula. A abordagem adotada teve como objetivo o desenvolvimento dos conteúdos relacionados à cadeia e teia alimentar, promovendo a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Além disso, a investigação didática demonstra seu potencial para facilitar o entendimento de conceitos científicos complexos, especialmente no contexto da Ecologia.

### **Percurso metodológico**



Este artigo foi elaborado com base em análises técnicas, relatos profissionais e na trajetória acadêmica do autor principal como educador. A descrição das experiências foi conduzida de maneira estritamente profissional, garantindo o sigilo e o anonimato dos estudantes e colegas envolvidos, o que dispensa a necessidade de avaliação pelo CEP/CONEP, conforme a resolução vigente. Dessa forma, as reflexões decorrentes da prática docente foram utilizadas como objeto de análise, visando contribuir para a disseminação de experiências relacionadas à Sequência Didática Investigativa (SDI) no ensino da Bioquímica. O propósito central é fomentar uma discussão aprofundada sobre questões educacionais, com ênfase na ampliação da alfabetização científica incentivando sua aplicação por outros profissionais da área.

Uma Sequência Didática Investigativa configura-se como um modelo metodológico estruturado em quatro etapas essenciais, delineadas para fomentar o desenvolvimento do pensamento científico e a construção autônoma do conhecimento pelos estudantes. As fases que compõem esse processo são: (i) a formulação e apresentação de um problema investigativo, permitindo a problematização inicial; (ii) a sistematização do conhecimento adquirido, promovendo a organização e registro das descobertas realizadas; (iii) a contextualização dos conceitos elaborados, estabelecendo interconexões com cenários aplicáveis e situacionais; e (iv) a atividade conclusiva de avaliação ou aplicação prática, garantindo a efetiva consolidação dos aprendizados ao término do ciclo de cada SEI (Carvalho, 2024).

De acordo com a resolução Nº 510, de 07 abril de 2016, parágrafo único, não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

VII – pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; [...] VIII – atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização.

### **Temática abordada e desenvolvimento do trabalho**

O estudo das cadeias e teias alimentares é crucial para compreender a transferência de energia e nutrientes entre os organismos, evidenciando sua interdependência. Esse conhecimento auxilia na avaliação de impactos ambientais e na conservação da biodiversidade. Além disso, contribui para a alfabetização científica, promovendo reflexões sobre sustentabilidade e equilíbrio ecológico, permitindo decisões mais conscientes sobre a preservação dos recursos naturais.

Este relato buscou apresentar a experiência decorrente da aplicação de uma sequência didática investigativa (SDI), vinculada ao desenvolvimento da dissertação de mestrado da autora principal. A atividade foi conduzida em uma turma de 30 estudantes da terceira série do ensino médio regular de uma escola estadual localizada no município de Vitória, Espírito Santo. As intervenções pedagógicas foram estruturadas em três etapas distintas, correspondendo a três aulas presenciais, conforme descrito a seguir.

Os materiais necessários para a realização das atividades estão descritos na tabela 1: Materiais necessários para realização da atividade.

Tabela 1: Materiais necessários para elaborar as cadeias/teias alimentares.

| Materiais                         | Quantidade         |
|-----------------------------------|--------------------|
| Cartolina                         | 12                 |
| Marca texto ou pincel para cartaz | 6 cores diferentes |
| Chromebooks                       | 30                 |
| Livros de biologia                | 30                 |
| Artigos                           | 90                 |

Fonte: Sattler (2024)

O problema que norteou a atividade investigativa foi: Como a ação antrópica afeta o equilíbrio das teias alimentares?

### **Momento 1 – Primeira aula: Urbanização da orla do meu bairro**

Para introdução ao assunto foi apresentada a figura 1 onde os estudantes puderam observar e escrever no caderno suas percepções iniciais.

Figura 1: Poluição no ecossistema do manguezal.



Fonte: <https://th.bing.com/> (2024)

Na sequência, os educandos assistiram ao vídeo motivador 1: “Vitória inaugura deque em São Pedro com vista para o manguezal”, disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=nP9kD3ZJVU4>. O objetivo desse vídeo foi aguçar a curiosidade sobre qual ecossistema estaria localizado na comunidade onde os estudantes residem e onde também se localiza a escola em que estudam.

Em seguida, a turma se dividiu em três grupos. Baseados nos seus conhecimentos prévios, os estudantes discutiram sobre o vídeo, levantaram as hipóteses sobre quais seres vivos fazem parte do mangue e como esses organismos são importantes para a comunidade local. As observações e informações foram anotadas em seus cadernos.

## **Momento 2 – Segunda aula: Elaboração da teia alimentar**

Nessa etapa cada grupo construiu uma cadeia alimentar do manguezal utilizando a lista elaborada anteriormente. Para entender melhor a distribuição dos níveis tróficos na teia alimentar os estudantes assistiram ao vídeo motivador 2: “A jornada de Aiyana” disponível em [https://drive.google.com/file/d/1kz2AWdDAb\\_Rlq6O6ygGT8gMCVX7ttX31/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1kz2AWdDAb_Rlq6O6ygGT8gMCVX7ttX31/view?usp=sharing). Após assistirem ao conteúdo do vídeo, a turma ainda organizada em grupos selecionados na aula anterior

buscou responder à seguinte pergunta: Como os níveis tróficos se distribuem nos ecossistemas?

Elaboradas as cadeias alimentares, cada um dos três grupos precisou interligar os diferentes seres vivos para formar uma teia alimentar complexa, mostrando as múltiplas relações alimentares. Foi importante adicionar o ser humano nessa teia alimentar. Em seguida os grupos se organizaram e promoveram uma apresentação de suas teias alimentares uns para os outros.

### **Momento 3 – Terceira aula: Como isso me afeta?**

Nesse momento os estudantes assistiram ao vídeo motivador 3 “Mar de lama: A complexidade das ciências ambientais” ([https://www.youtube.com/watch?v=Gak0aK\\_TEGk](https://www.youtube.com/watch?v=Gak0aK_TEGk)). Neste, foi possível observar como a atividade antrópica interfere na saúde dos ecossistemas e consequentemente na do ser humano. Os grupos identificaram os problemas ambientais relatados no vídeo e os associaram à degradação ambiental que impacta a teia alimentar do manguezal existente na comunidade onde eles moram. Para elaboração dessa atividade, os estudantes retomaram a pergunta “Como a ação antrópica afeta o equilíbrio das teias alimentares?”.

A avaliação foi baseada na participação, na qualidade das pesquisas, na precisão das cadeias e teias alimentares construídas, na clareza das apresentações e na profundidade da reflexão crítica. Mas principalmente no quanto cada estudante conseguiu se apropriar dos conhecimentos e associá-los a aspectos do seu cotidiano.

### **Resultados e discussão**

No primeiro momento, ao analisar a figura 1, os alunos abordaram os aspectos bióticos mencionando a presença de plantas e aves, discutiram a possibilidade de haver peixes, mariscos e moluscos. Além disso, observaram a presença de lixo no ambiente. Durante a discussão, evidenciou-se o empenho dos discentes em destacar como o lixo afeta a dinâmica de vida dos organismos. Confirmou-se essa ocorrência quando os grupos lançaram mão da argumentação

técnico-científica, alegando que a ação antrópica prejudica a reprodução dos animais que dependem do manguezal, uma vez que o mangue é considerado o berçário dos oceanos. Foi possível verificar que os estudantes compreenderam que os manguezais são ecossistemas vitais que servem como berço para a vida marinha, onde muitos animais se reproduzem e encontram abrigo. No entanto, a interferência humana, principalmente através da poluição, tem causado impactos significativos nesses habitats (Neto, 2023).

O problema investigativo deve estar alinhado ao contexto sociocultural do aluno, permitindo a conexão com conhecimentos prévios e favorecendo um aprendizado significativo e crítico. Nesse sentido, os educandos relataram que em seu cotidiano é comum observarem a presença de plásticos e outros resíduos enredados nas raízes das árvores dos manguezais, o que dificulta o crescimento e desenvolvimento da flora local. Eles também mencionaram que seus pais alegaram uma diminuição na quantidade de peixes na área. A ação antrópica afeta não apenas esse ecossistema, como também as comunidades locais que dependem da pesca para sobrevivência (Silva; Silva, 2020). Os estudantes também conseguiram associar o despejo de resíduos domésticos e esgotos nos manguezais com o fato de que esses poluentes contaminam fauna e flora das teias alimentares e que, ao servirem como alimento, afetam os seres humanos.

Foi possível observar um grande engajamento dos educandos e a participação de toda a turma na discussão sobre o vídeo motivador 1. Os estudantes reconheceram o bairro onde moram, estabelecendo conexão entre o mangue, sua comunidade e a escola. Além disso, comentaram que a urbanização da orla trouxe benefícios, como maior segurança e qualidade de uso dos espaços. Alguns estudantes mencionaram que seus pais e familiares possuem estabelecimentos de comércio na região, e com a urbanização aumentou o turismo gastronômico e cultural local, impulsionando a economia. Por outro lado, alguns comentários ressaltaram que a comunidade não foi consultada a respeito do processo de urbanização descrito no vídeo e sobre o aumento de impostos para os comerciantes locais. O processo



investigativo ocorreu de forma totalmente autônoma, sem qualquer intervenção docente, evidenciando um alto grau de investigação. Os alunos puderam conduzir todas as etapas do trabalho de maneira independente, fundamentando suas práticas em evidências científicas e desenvolvendo habilidades críticas e analíticas ao longo do percurso.

Ao analisarem os efeitos da urbanização da orla, os estudantes observaram que, devido à construção de infraestrutura urbana, como edifícios e áreas de lazer, muitas vezes em áreas naturais, incluindo os manguezais, provoca uma alteração significativa no habitat. Tais mudanças afetam as espécies que dependem do mangue para se alimentar, a saúde desses ambientes e a comunidade que depende dos manguezais como fonte de renda (Neto, 2023).

Além disso, os educandos conseguiram se apropriar da ideia de que a urbanização pode afetar a disponibilidade de presas para os predadores no mangue, levando a mudanças na cadeia alimentar. No caso específico da urbanização da orla do manguezal, os estudantes compreenderam que as alterações no fluxo de nutrientes e na entrada de organismos marinhos, impactam toda a dinâmica trófica (Abude, 2021).

Foi possível verificar a autonomia dos alunos no processo investigativo, evidenciando a ausência de intervenção docente e o alto grau de independência. Pôde-se destacar a construção ativa do conhecimento por meio da formulação de hipóteses, testes e fundamentação em evidências científicas, além do desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas essenciais para a tomada de decisões e a aprendizagem duradoura.

Durante o segundo momento, ao elaborarem a teia alimentar, pôde-se observar uma participação ativa dos estudantes. Eles não apenas demonstraram autonomia ao entender o processo, mas também usaram uma linguagem própria para tornar a aprendizagem mais significativa. Isso indica que houve uma pesquisa eficiente, permitindo que compreendessem bem o conteúdo e transmitissem esse conhecimento com clareza. Além disso, podemos destacar a importância da investigação como ferramenta de construção do

aprendizado. Sendo assim, os estudantes puderam entender que nos ecossistemas naturais, como os manguezais, a distribuição dos níveis tróficos é um intrincado sistema de relações alimentares que sustenta a biodiversidade e o equilíbrio ambiental (Steinmeyer, 2021). Cada grupo nomeou sua própria equipe e desenvolveu uma cadeia alimentar específica para cada tipo de manguezal (Quadro 1).

**Quadro 1. Nomeação das equipes e respectivas espécies de mangue.**

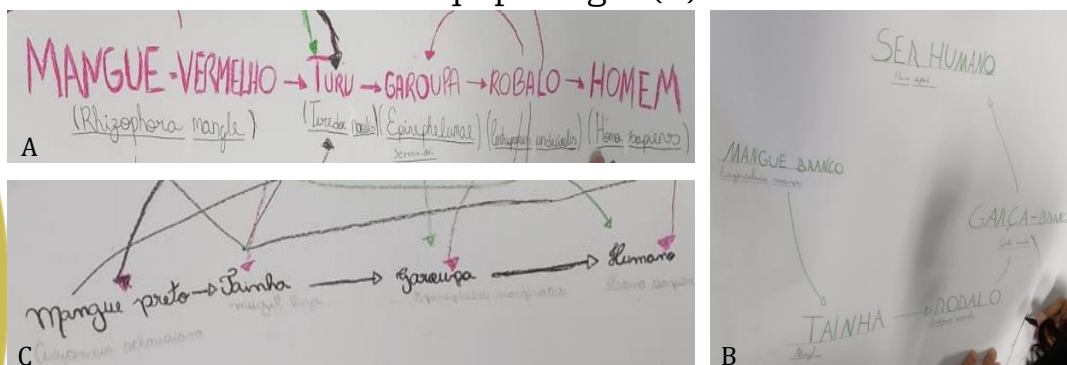
| Equipe | Nome  | Espécie de mangue            | Tipo de mangue | Consumidor primário            | Consumidor secundário                   | Consumidor terciário            | Consumidor quaternário |
|--------|-------|------------------------------|----------------|--------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------|------------------------|
| 1      | Rubro | <i>Rhizophora mangle</i>     | Vermelho       | <i>Teredo navalis</i> (Teredo) | <i>Centropomus undecimalis</i> (Robalo) | <i>Epinephelus</i> sp (Garoupa) | <i>Homo sapiens</i>    |
| 2      | Alba  | <i>Laguncularia racemosa</i> | Branco         | <i>Mugil liza</i> (Tainha)     | <i>Centropomus undecimalis</i> (Robalo) | <i>Ardea alba</i> (Garça)       | <i>Homo sapiens</i>    |
| 3      | Negro | <i>Avicennia schaueriana</i> | Preto          | <i>Mugil liza</i> (Tainha)     | <i>Ardea alba</i> (Garça)               | <i>Homo sapiens</i>             | -                      |

Fonte: Sattler (2024)

Através da elaboração das cadeias alimentares e da interligação de seus diferentes organismos, a turma conseguiu compreender a complexidade das relações tróficas nesses ambientes tão singulares. As espécies escolhidas fazem parte do ambiente na qual os estudantes estão inseridos, caracterizando o pensamento de Vygotsky (1989), segundo o qual a influência dos signos do meio contribui de modo substancial no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo (Figura 2).

Neste sentido, o conhecimento prévio dos estudantes foi considerado, embasado naquilo que Freire (1996) afirma ser a necessidade de se respeitar o conhecimento que o estudante traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico.

**Figura 2: Cadeias alimentares. Equipe Rubro (A); equipe Alba (B); equipe Negro (C).**



Fonte: Sattler (2024)

Um dos estudantes do grupo Alba, disse que já havia comido garça e estabeleceu essa relação trófica na cadeia alimentar do seu grupo ao observar que este animal serve de alimento para o ser humano. Nesse momento foi possível perceber que os alunos compreenderam que a dinâmica dos manguezais se estende para além das cadeias tróficas lineares, constituindo uma rede de relações chamada de teia alimentar. Dentro dessa interconexão, eles ainda observaram que há relações ecológicas como predação, competição e simbiose que influenciam diretamente a saúde dos ecossistemas (Santos, 2023).

Foi possível perceber um sentimento de animação e dedicação dos estudantes ao elaborarem a teia alimentar e estabelecer uma relação trófica entre os organismos. Neste momento notou-se a grande curiosidade e fascínio por parte dos escolares, que se empenharam bastante em estabelecer uma relação trófica entre os níveis das cadeias alimentares que eles elaboraram (figura 3). Desta maneira o ambiente se tornou favorável para troca de conhecimentos gerando uma aprendizagem significativa (Baio, 2024).

Figura 3: Estudantes na etapa de elaboração da teia alimentar.



Fonte: Sattler (2024).

Os estudantes conseguiram perceber que eles fazem parte do ecossistema. Como parte integrante deste, exercem uma pressão significativa sobre os recursos naturais do manguezal. A pesca excessiva, a poluição e a destruição do habitat são formas pelas quais o homem interfere nesse equilíbrio ecológico. Além disso, os educandos compreenderam que a urbanização costeira e a expansão

da agricultura também impactam diretamente a saúde do manguezal e, conseqüentemente, toda a teia alimentar (Oliveira, 2024).

Ao incluir o ser humano nessa equação, pôde-se reconhecer a responsabilidade em proteger e preservar esses preciosos ecossistemas. Também foi possível perceber que os discentes compreenderam que os decompositores desempenham um papel fundamental na teia alimentar. Eles são responsáveis por degradar matéria orgânica morta transformando-a em nutrientes que são absorvidos pelos produtores. Essa ação é essencial para a ciclagem de nutrientes e a produtividade do ecossistema (Reis, 2024).

Durante a realização da atividade, notou-se uma grande autonomia dos estudantes em expor suas ideias, criando conexões entre o conhecimento de forma interacional dentro do grupo. A prática interativa, que respeita e valoriza o conhecimento do estudante, enfatiza o trabalho em grupo como uma dinâmica capaz de promover a autonomia, resulta em maior produtividade, envolvimento e cooperação dos estudantes. A colaboração em grupo é um recurso de grande relevância, pois dinamiza o processo de ensino-aprendizagem e promove a interação entre os participantes, além de possibilitar o debate de temas para a construção de novos conhecimentos (Ribeiro, 2023).

No terceiro momento os estudantes puderam compreender como a ação antrópica afeta o cotidiano das comunidades costeiras. Ao assistirem ao vídeo sobre o rompimento de barragens de rejeito de mineração, os estudantes observaram que esse acontecimento acarretou consequências devastadoras. Essa tragédia ambiental resultou em sérios impactos, com a lama de rejeitos percorrendo 600 km até o mar em Regência, Espírito Santo. Os estudantes analisaram como os metais pesados e outros poluentes prejudicam a fauna, a flora e a qualidade da água, afetando também a pesca, a navegação e a saúde humana. A contaminação foi sentida ao longo de todo o percurso, comprometendo a biodiversidade e os ecossistemas costeiros (Zanotelli, 2024).

Nesse momento foi possível discutir conceitos e aplicações sobre bioacumulação e magnificação trófica. Os discentes

conseguiram se apropriar desses conceitos aplicando-os na teia alimentar. Além disso, também assimilaram o princípio de que cada organismo exerce uma função essencial na preservação da homeostase dos ecossistemas. Ademais, compreenderam que alterações em qualquer componente da rede ecológica podem desencadear efeitos em cascata, influenciando a dinâmica e a estabilidade do sistema como um todo (Neto, 2023).

Durante sua execução, observou-se maior interesse, interação e participação dos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo e fortalecendo a relação entre docente e discentes. Metodologias ativas estimulam a autonomia e a criatividade dos estudantes, além de permitirem que os professores aprimorem suas práticas pedagógicas. Os debates evidenciaram que os alunos conseguiram descrever e formular conceitos científicos, demonstrando a adequação dos métodos investigativos escolhidos. O estudo reforça ainda a importância de formular novas questões para aprofundar a análise e fortalecer argumentos científicos (Sasseron, 2022).

A metodologia estruturada proporcionou ao discente a possibilidade de (re)elaborar suas concepções, favorecendo o processo de construção do conhecimento científico. Trata-se, portanto, de uma abordagem que valoriza os saberes prévios dos alunos, integrando-os de forma estratégica em um diálogo interativo. Esse processo visa à promoção da compreensão dos conceitos científicos, estabelecendo uma conexão entre o conhecimento empírico e as fundamentações teóricas da ciência.

Os estudantes conseguiram associar que a lama tóxica seria capaz de causar a contaminação do manguezal que existe na comunidade onde eles moram e onde está localizada a escola. Foi possível perceber que eles fizeram uma relação entre os pescados que retiram do mangue e a saúde deles. Eles entenderam que existe uma grande chance desses animais estarem contaminados e, em longo prazo, essa contaminação causar intoxicação às pessoas que se alimentam desses recursos (Correa, 2024).



Os estudantes também discutiram os efeitos econômicos e sociais que esse desastre trouxe para as comunidades pesqueiras. A contaminação dos ecossistemas costeiros com rejeitos tóxicos afetou a fauna aquática, reduzindo a disponibilidade de peixes para pesca. Uma vez que há menos peixes haverá menos trabalho para os pescadores, muitos irão precisar de um auxílio do Estado e serão obrigados a procurar outra forma de subsistência (Bandeira; Bandeira, 2023).

Ao fazerem essas conexões de ideias foi possível observar que novos elementos foram integrados ao conhecimento prévio dos estudantes, de forma que passaram a fazer sentido dentro de seus contextos educativos e de vida. Nesse sentido, houve uma aprendizagem significativa onde o estudante se sentiu motivado e interessado pelo processo de ensino, pois seus conhecimentos foram valorizados, as etapas da atividade discutidas e apresentadas de forma clara e organizada (Ausubel. 2003).

### **Considerações finais**

Após a realização das atividades propostas, ficou evidente a satisfação dos alunos em relação ao conteúdo abordado. A aplicação das metodologias adotadas contribuiu significativamente para a compreensão do tema, tornando o aprendizado mais dinâmico e relevante. Durante a atividade, os alunos utilizaram conhecimentos prévios para compreender a estrutura de uma teia alimentar.

A análise das teias alimentares elaboradas pelos estudantes revelou que estes apresentaram conhecimentos relevantes sobre relações tróficas. A montagem das teias alimentares permitiu que os estudantes se apropriassem de conceitos adicionais sobre a complexidade das relações alimentares entre os seres vivos, levando-os a uma maior compreensão da dinâmica entre fatores bióticos e abióticos. Sendo assim, os alunos puderam perceber que a teia trófica do manguezal é complexa não apenas devido à biodiversidade, mas também porque as espécies pertencem a diferentes níveis tróficos ao mesmo tempo.

A abordagem desse tema durante os debates demonstrou a capacidade dos estudantes em diagnosticar problemas reais e propor soluções com base em elementos das ciências naturais. Além disso, as discussões em sala de aula enfatizaram a importância da conservação dos manguezais e o papel de cada indivíduo na proteção dos ecossistemas costeiros. Essa experiência educativa ressaltou a urgência de medidas de preservação e conscientização ambiental para garantir que os manguezais continuem a prosperar e sustentar a rica biodiversidade que abrigam.

Os estudantes concluíram que a proteção dos manguezais não é apenas uma questão ambiental, mas também está relacionada à saúde pública e à sustentabilidade socioeconômica. A sensibilização sobre a importância da preservação dos manguezais e a adoção de práticas sustentáveis é fundamental para garantir a sobrevivência não apenas das espécies que habitam esse ecossistema, mas também do próprio ser humano. Neste sentido, o ensino investigativo enquanto uma abordagem metodológica promoveu a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento por meio de uma alfabetização científica que envolveu a capacidade de compreender conceitos científicos e aplicá-los em situações reais do cotidiano.

O ensino por investigação mostrou que ao explorar o tema “Como a ação antrópica afeta o equilíbrio das teias alimentares?” Em sala de aula, os estudantes puderam investigar como as atividades humanas afetam os ecossistemas dos quais fazem parte. Eles puderam analisar situações, formular hipóteses e propor soluções. Isso estimula o pensamento crítico e a curiosidade científica. O ensino investigativo também promoveu um momento para que os estudantes pudessem desenvolver sua capacidade de argumentação e debater as causas e consequências da ação antropogênica na teia alimentar. Eles aprendem a defender suas ideias com base em evidências científicas.

Podemos considerar que o ensino investigativo sobre a ação antropogênica na teia alimentar não apenas amplia o conhecimento dos estudantes, mas também os torna capazes de tomar decisões conscientes, preparando-os para enfrentar os desafios ambientais do nosso tempo.

## Referências bibliográficas

ABUDE, Rayane Romão Saad. **Modificações na orla e impactos da influência humana na macrofauna bentônica de praias arenosas na Baía da Ilha Grande** (Rio de Janeiro). 2021. 73 f. Dissertação (Mestrado em Oceanografia) – Faculdade de Oceanografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/18624>. Acesso em: 29 jan. 2025.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. 1. ed. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BAIO, Élen Caroline Martins Toniatto. **Atividades investigativas: a argumentação favorecendo a aprendizagem significativa crítica de conceitos eletroquímicos por alunos do ensino médio**. 2024. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/f89f3e9b-9d71-48d0-96ea-5099b363c785>. Acesso em: 4 jun. 2024.

BANDEIRA, Otniel Alencar; BANDEIRA, Palmeri Alencar. A importância das pesquisas relacionadas aos desastres: colapso da barragem de Fundão Mariana-MG. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 7, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/372554260\\_A\\_importancia\\_a\\_das\\_pesquisas\\_relacionadas\\_ao\\_desastres\\_colapso\\_da\\_barragem\\_de\\_Fundao\\_Mariana-MG](https://www.researchgate.net/publication/372554260_A_importancia_a_das_pesquisas_relacionadas_ao_desastres_colapso_da_barragem_de_Fundao_Mariana-MG). Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF: MEC; CONSED; UNDIME, 2020. 302 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CARVALHO, Athina da Silva. **Avaliação da ictiofauna na região portuária de São Luís: caracterização ecológica, pesca e contaminação por microplásticos**. 2024. 71 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. Disponível em: <https://tedeabc.ufma.br/jspui/handle/tede/5293>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016: dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Disponível em: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resolucao\\_n\\_510\\_-\\_2016\\_-\\_Cincias\\_Humanas\\_e\\_Sociais.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resolucao_n_510_-_2016_-_Cincias_Humanas_e_Sociais.pdf). Acesso em: 3 fev. 2025.

CORREA, Iran Carlos Stalliviere. **O oceano e a humanidade: conhecer e preservar**. 1. ed. Porto Alegre: CECO/PGGM/IGEO/UFRGS, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Verônica Maria Bezerra. Meio ambiente e ciências sociais: interações homem-ambiente e sustentabilidade. **Sociedade & Natureza**, v. 25, n. 2, p. 441-443, ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1982-45132013000200017>. Acesso em: 22 jun. 2024.

NETO, Rafael Cardoso da Silva. **Serviços ecossistêmicos na APA do Litoral Norte de Sergipe no município de Pacatuba**. 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/19091/2/ServicosEcossistemasAPAlitoralNorteSE.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

OLIVEIRA, Amerson Lima et al. Dinâmica das áreas de preservação permanente no rio Pericumã, Pinheiro, Maranhão. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 5, p. 6553-6553, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6553>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PETROSINO, Anthony J. et al. Using Collaborative Agent-Based Computer Modeling to Explore Tri-Trophic Cascades with Elementary School Science Students. **Creative Education**, v. 9, p. 615-624, abr. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324566008\\_Using\\_Collaborative\\_Agent-Based\\_Computer\\_Modeling\\_to\\_Explore\\_Tri-Trophic\\_Cascades\\_with\\_Elementary\\_School\\_Science\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/324566008_Using_Collaborative_Agent-Based_Computer_Modeling_to_Explore_Tri-Trophic_Cascades_with_Elementary_School_Science_Students). Acesso em: 10 jun. 2024.

REIS, Gilberto Araújo et al. A importância da micologia no ensino médio. **Revista Acervo Educacional**, v. 6, p. 14552-14552, 2024. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/377412809\\_A\\_importancia\\_a\\_da\\_micologia\\_no\\_ensino\\_medio](https://www.researchgate.net/publication/377412809_A_importancia_a_da_micologia_no_ensino_medio). Acesso em: 22 jun. 2024.

RIBEIRO, Ádria Maria de Oliveira. **Roteiro educacional e trilhas botânicas: guia de ensino em botânica no Parque dos Cajueiros para o ensino fundamental**. 2023. 164 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/19298>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SANTOS, Josy Carla dos. **Indicadores biológicos de qualidade do solo em área de transição agroecológica no município de Ourinhos/SP**. 2023. 74 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação, Ourinhos, 2023. Disponível em: [https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_d4fa85eb96a6ea28e7a0bb6441548c13](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNSP_d4fa85eb96a6ea28e7a0bb6441548c13). Acesso em: 10 maio 2025.

SASSERON, L. H. Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. In: CARVALHO, A. M. P. de (org.). **Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2022. p. 41-62.

SILVA, Priscila Kelly Oliveira da Cruz; SILVA, Márcia Regina Farias da. Caracterização dos problemas socioambientais no ecossistema de

manguezal no município de Macau (RN)-Brasil. **Revista GeoInterações**, v. 3, n. 1, p. 42-65, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RGI/article/view/1109>. Acesso em: 22 fev. 2025.

STEINMEYER, Fellipe et al. O ensino de ecologia e suas implicações na formação de professores. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, número extraordinário, p. 2680-2685, 2021. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/15338>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANOTELLI, Cláudio Luiz. Efeitos permanentes da poluição oriunda da ruptura da barragem da empresa Samarco em Mariana (Minas Gerais) sobre a planície costeira do Rio Doce, Espírito Santo. **Confins: Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasileira de geografia**, n. 62, 2024. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/56657>. Acesso em: 4 jun. 2024.

## Fontes de financiamento

Apoio Mestrado Profissional em Ensino de Biologia - PROFBIO, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES.

## Conflitos de interesse

Declaramos não ter conflito de interesse.

## Sobre os autores

### Eliza Andrade Silva Sattler

[elizaandradebsattler@gmail.com](mailto:elizaandradebsattler@gmail.com)

Tenho Mestrado Profissional em Ensino de Biologia Espírito Santo – UFES (2025). Especialização em Educação Ambiental – FIJ (2008). Bacharelado em Ciências Biológicas – UFES (2016). Licenciatura Plena em Ciências Biológicas – Universidade São Camilo – USC (2006). Atua desde 2003 como regente classe na Educação Básica. Atualmente sou professora de Biologia da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Para mais informações acesse <http://lattes.cnpq.br/6562430143106555>.

### Antônio Eugenio Sousa Alencar

[antonioesalencar@gmail.com](mailto:antonioesalencar@gmail.com)

Possuo Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Católico de Vitória e Mestrado em Ensino de Biologia



pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência e atuação na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências e Biologia.

**Dalana Campos Muscardi**

[dmuscardi@gmail.com](mailto:dmuscardi@gmail.com)

Sou Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Viçosa - UFV (2005). Mestre em Solos e Nutrição de Plantas (2008) e Doutora em Entomologia (2013) pela mesma universidade. Tenho experiência em ensino na educação básica e em curso de graduação e pós-graduação em meio ambiente. Atualmente integro o corpo docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Biologia, da Universidade Federal do Espírito Santo/Campus São Mateus. Atualmente, minha linha de pesquisa é em Ensino de Ciências e Biologia em diálogo com a Educação do Campo, abarcando temas como ensino aprendizagem, abordagem temática, Educação do Campo, Ensino de Biologia e Pedagogia da Alternância.

**DOI: 10.47456/3qwakb65**

## Do campo do estágio supervisionado ao sabor das experiências docentes: um relato de experiência

From the field of supervised internship to the flavor of teaching experiences: a report of experience

Ruth Sales Firme Moreira  
Rita de Cassia Cristofoleti

**Resumo:** Este trabalho é resultado do entrelaçamento das aulas da disciplina de Ensino Fundamental II, ministradas no 8º (oitavo) período do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo-Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES-UFES), bem como de experiências durante o estágio supervisionado na turma de um 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal localizada em São Mateus, ES. O trabalho foi constituído tendo como base a abordagem sobre a “experiência” nos termos de Larrosa (2002) e teve como objetivo apresentar vivências de uma discente do curso de Pedagogia dando destaque para a importância do ato de estagiar na formação docente. Inicialmente, se pensa o relato de experiência em si e como ele é potente de, também, se fazer experiência. Após, segue a narração de acontecimentos no contexto do estágio pela voz da primeira autora do texto, cuja centralidade está nas observações das professoras regentes em sua relação com a turma, nos encontros e afetamentos da estagiária com as docentes e com as crianças. Como resultado dessa experiência, o texto apresenta notas de caderno de campo da primeira autora e atividades pensadas e desenvolvidas junto das crianças, podendo servir de pistas teórico-metodológicas e, a partir dessas, de ensino. Na última seção há uma (não) conclusão, imbuída de considerações que apontam para novos viveres e perguntas outras, agora com o olhar, corpo e pensamento revestidos das experiências vividas. Espera-se que, com os relatos e discussões apresentadas, este trabalho contribua para refletir a estreita proximidade entre teoria e prática, experiência e afeto no chão da escola, bem como relações de poder e (im)possibilidades no estágio em docência.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Formação Docente; Sala de Aula; Relações de Ensino.

**Abstract:** This work is the result of the intertwining of coursework from the subject "Elementary Education II," taught in the eighth semester of the Pedagogy degree program at the Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Federal University of Espírito Santo (CEUNES-UFES), and experiences from a supervised internship in a 4th-grade class at a public municipal school located in São Mateus, Espírito Santo, Brazil. The study is grounded in the concept of "experience" as proposed by Larrosa (2002) and aims to present the lived experiences of a student in the aforementioned program and institution, highlighting the significance of the internship in teacher education. Initially, the focus is on the experience report itself and its potential to also become an experience. Subsequently, the narrative recounts events from the internship context through the voice of the first author, centering on observations of the lead and assistant teachers in their interactions with the class, as well as on the encounters and emotional connections formed between the intern, the teachers, and the children. As an outcome of this experience, the text presents excerpts from the first author's field journal and activities designed and implemented with the children, offering theoretical-methodological insights that may inform pedagogical practice. The final section provides a (non-)conclusion, consisting of reflections that gesture toward new ways of being and fresh inquiries—now shaped by the lived experiences of the body, mind, and gaze. It is hoped that the accounts and discussions presented in this work will foster reflection on the close relationship between theory and practice, experience and affect within the school environment, as well as on power dynamics and the (im)possibilities inherent in the teaching internship.

**Keywords:** Supervised Internship; Teacher Education; Classroom; Teaching Relationships.

## **Introdução**

Os períodos de estágio são fundamentais para formação de todo/a e qualquer profissional. Neles, recebe-se sensibilizações acerca da área estudada, momento no qual o/a estudante terá uma noção, ainda que mínima, da atuação profissional que formula a partir do curso de graduação. Na formação de professores/as, o ato de estagiar apresenta-se com caráter fundante do/a discente de licenciatura, em face da carreira que escolheu para si: ator ou atriz, num ensaio constante, uma vez que, na esteira do pensamento de Freire (2004), somos seres inacabados no palco da educação.

No curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes - UFES), além das disciplinas teóricas e outras práticas vivenciadas no próprio ambiente universitário, estão previstos estágios em ambientes escolares e não escolares como parte da formação dos/as futuros/as pedagogos/as que cumprirem, de maneira integral, a grade curricular prevista no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Longe de romantizar o vínculo de atuação compreendido pelo estágio, que, por vezes, se apresenta com muitas fragilidades, tendo em vista que o/a estagiário/a ocupa uma espécie de não-lugar na escola e outros ambientes (Fontana; Guedes-Pinto, 2002), o presente relato de experiência objetiva apresentar vivências de uma discente do curso de Pedagogia, quando, no oitavo período, realizou estágio em uma escola pública localizada no município de São Mateus, ES, em uma turma do quarto ano do ensino fundamental, para a disciplina de Estágio Supervisionado: Ensino Fundamental II.

A ênfase da escrita está na sua relação com a turma estagiada, bem como com os/as professores/as da classe, dedicando maior atenção nas impressões que teve da professora regente e auxiliar e os atravessamentos causados pelas crianças. As considerações que constam no final do trabalho são inconclusivas e trazem em seu bojo a manifestação da concepção de “experiência” adotada neste trabalho, que tem como referência o pensamento de Larrosa (2002).

## **Relato de experiência e experiência do relato como uma escrita de si**

Larrosa (2002), ao dissertar sobre o sujeito da experiência, diz que vivemos muitas coisas, fazemos muitas atividades cotidianamente, somos muito informados, porém, poucas são as coisas que realmente nos acontecem. O sujeito da experiência encontra-se numa posição de “ex-posição”, por quem as coisas passam; ele é, portanto, caminho. Diante disso, pode-se produzir e estar em constante movimento, para vários lados e em distintos âmbitos, e, ainda assim, estarmos falando de um sujeito inexperiente, de quem muito fez e viveu, porém nada ou pouca coisa lhe tocou. “Experientiar”, portanto, é quando algo, de fato, acontece ao e no sujeito. Nas palavras de Larrosa (2002, p. 25),

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

A seguir, um exemplo de experiência, de acontecimento, em Graciliano Ramos (2012), nos seus primeiros contatos com a leitura, escola e um ser de amor - sua professora:

Achava-me empoleirado no balcão, abrindo caixas e pacotes, examinando as miudezas da prateleira. Meu pai, de bom humor, apontava-me objetos singulares e explicava o préstimo deles. Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. [...] E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome. [...] Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou - e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde, pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas - e a lição era tempestuosa. [...] A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem uma ameaça. [...] Conduziram-me à rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. Avizinham-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num

aglomerado confuso. As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos, buscando uma saliência de massa indistinta; a voz da mulher gorda sussurrava docemente. [...] Felizmente, d. Maria encerrava uma alma infantil (Ramos, 2012, p. 109-123).

Uma docência ética exige o pensar a própria prática. A formação continuada de Freire (2004) se traduz nesses termos: uma práxis que é pensada, refletida. Madalena Freire (1986), em artigo tecido no tom de relato de experiência, narra episódios que lhe aconteceram num período em que dava aulas para crianças moradoras de uma região periférica em São Paulo, na Vila Helena. A ênfase do texto está em dizer de suas aulas, devolutivas das crianças e suas perspectivas sobre as mulheres do referido lugar.

Em outro texto, cuja centralidade está no planejamento, a professora aponta que, no término dos momentos de aula, fazia registro do que acontecera e pensava sua prática. Era Madalena escrevendo de si, para si, objetivando pensar sua práxis. Ela criou, portanto, um certo *ethos*, uma determinada maneira de viver e agir de seu ser professora, na qual a única constante era a “[...] re-elaboração viva [...] centrada na reflexão” (Freire, 1997, p. 3).

Madalena não terceirizava verdades acerca de seu ser professora; pela escrita feita e visitada de seus momentos com as crianças, aventurando-se, como dito por Fischer (2012, p. 22) “[...] trazer para o âmbito cotidiano da educação o que Foucault nos sugere - na esteira de Nietzsche, vale dizer [...] um experimentar a si mesmo, na singularidade das próprias travessias”. Em suas palavras sobre a experiência com mulheres e crianças da Vila Helena:

Depois de muito rolar, rasgar, duvidar, procurar sem encontrar uma forma adequada, que exprimisse o vivido nesses 5 meses, decidi estruturá-lo em histórias. Histórias do meu processo, histórias do grupo, histórias das crianças, histórias dessa paixão que começa. Refletir sobre a prática na Vila Helena nesses 5 meses de trabalho, é falar sobre algo ainda frágil, em gestação, que vem me questionando em todos os aspectos da minha pessoa, do meu “sou” professora (Freire, 1986, p. 86).

Buscando deixar em registro, (re)pensar práticas não só vivenciadas, mas experimentadas no momento de estágio, a seguir consta o relato de uma experiência - nos termos de Larrosa, inspirado nas tessituras de Madalena Freire. A narrativa está na primeira pessoa



do singular por se tratar de acontecimentos e atravessamentos vividos pela primeira autora do texto, aluna de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ceunes - UFES.

### **Eu e as professoras (regente e auxiliar) e elas pela minha perspectiva**

Não foi a primeira vez que fiz contato com a escola em questão, uma vez que o estágio em Ensino Fundamental I<sup>1</sup> foi feito na mesma unidade de ensino. Como da primeira vez, a gestão escolar me recebeu muito bem, atendendo às minhas demandas - questões de documentação para registro do estágio - e, novamente, a diretora deu uma passeada comigo pela escola, me apresentando as turmas de 4º e 5º anos. Se não me engano, passamos em umas três salas, até chegarmos na turma da professora que me supervisionou no estágio.

Sua sala ficava localizada numa das extremidades laterais da escola; ela mantinha uma postura profissional séria e uma relação de trabalho ética com seus/suas colegas. Não era uma pessoa inacessível, me pareceu que era reservada e observadora até que se sentisse confortável para um pouco mais de abertura e contato. Escrevo isso porque, como estagiária, entendo que se estabelece uma relação de poder dentro da sala entre mim e as professoras. De acordo com Cristofoleti (2020), o que nós, enquanto aprendizes e corpo estranho que chega em uma instituição de ensino, fazemos (quando conseguimos) é conquistar um lugar para que o estágio se realize.

Ela apresentava e dizia possuir uma ampla experiência em sala de aula e com gestão escolar; tratava seus/as alunos/as com respeito e maleabilidade. No que concerne à professora auxiliar, sua relação com alunos/as que acompanhava de perto, ao lado, era de cuidado.

Depois de um tempo, num movimento muito natural, conseguimos estabelecer um diálogo aberto, tranquilo, de tom amigável. Me pareceu que houve uma conquista mútua (eu dela e ela

---

<sup>1</sup> Os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia do CEUNES na área dos anos iniciais do Ensino Fundamental são divididos em Estágio Supervisionado: Ensino Fundamental I e Estágio Supervisionado: Ensino Fundamental II.

de mim) e que se deu pelo silêncio, observação e seriedade no/do trabalho que ali começava a se realizar, no estágio.

### **As crianças comigo e eu com elas**

Uma experiência que ficará marcada em mim do curso de Licenciatura em Pedagogia é a questão do afeto vivido e abertura para o novo vindo das crianças. Não houve uma turma na qual eu realizasse o estágio que a atitude primeira de se construir uma ponte entre mim e elas não partisse da turma primeiro. As crianças são mais diretas no que querem e sempre há aquelas que querem me conhecer, saber o que estou fazendo ali, onde estudo, qual minha idade; vem e me abraçam, querem tocar (e tocam, não somente fisicamente, mas na minha racionalidade, memória e sentimentos). Sobre o movimento da criança, sua inocência, que é um “sagrado dizer-sim” à vida que se apresenta, bem escreveu Nietzsche, pela voz do profeta, Zaratustra: “Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim” (Nietzsche, 2020, p. 26).

Se trata de uma turma com 25 (vinte e cinco) alunos/as. Dentre eles/as, há vários/as que, pelo que disse a professora e alguns professores de áreas específicas, têm dificuldades de aprendizagem no tempo “normal” por conta de alguma especificidade. Na história que conto e relato da turma, sim, há bastantes discentes com suas especificidades, alguns/mas em processo de investigação, outros/as já laudados/as, mas que caminham, acompanham o que está acontecendo, no sentido pedagógico, em seus ritmos próprios.

A turma era estigmatizada por algumas pessoas, e para tecer comentários acerca disso, vou me recorrer ao pensamento foucaultiano, me embasando nos seus estudos acerca da história da loucura. Se tem história, significa que tem um início, que foi produzida. De acordo com Foucault (1978), o sujeito louco na Idade Média tinha um aspecto sacro, como alguém iluminado/a, privilegiado/a por alguma divindade. Porém, com o advento do sujeito da razão, impulsionado pelo Iluminismo e pela filosofia descartiana - do *cogito*, isto é, do penso -, o sujeito louco passa a não ser mais objeto

do discurso religioso e torna-se objeto do discurso médico. Assim, pelo saber médico, passa a ser visto como passível de medicalização, isolamento, práticas de contenção. O sujeito louco, portanto, é constituído de maneiras distintas pelas diferentes práticas discursivas e não discursivas, as quais são perpassadas pela relação saber-poder.

Em Foucault, sempre quando nos referimos ao saber, ele tece e é tecido conjuntamente pelo poder; o saber é derivado do poder, isto é, capacidade de gerir a conduta do outro e incrementa-o. Sendo assim, é sempre “saber-poder”. Acontece que, nós, educadores e educadoras, ocupamos um lugar de sujeitos no discurso pedagógico que nos permite enunciar enquanto quem nomeia, classifica, “detém” a “verdade” sobre o outro, que, nesse caso, são nossos alunos e alunas.

Durante um dos dias de observação, um professor me disse: “Nessa turma, a maioria tem problema. Quase todo mundo precisa de laudo”. Ocupando o lugar de um sujeito que “sabe”, o docente tem disponível e utilizou o enunciado de dizer sobre e classificar alunos e alunas daquela turma. Porém, não foi isso que ouvi no contra-discurso - termo utilizado por Foucault para se referir ao discurso dos delinquentes, que, de maneira semelhante aos loucos os quais são produzidos pelo saber médico, são produzidos pelo discurso jurídico (Foucault, 1989), isto é, o discurso daqueles/as que são classificados como quem tem “problema”.

Ouvi (ouvindo e observando) os movimentos da turma, principalmente quando estavam sob os cuidados, ensino e supervisão da professora regente e percebi que eu conseguiria realizar um trabalho com as crianças - o que, de fato, aconteceu -, não pelo motivo de que eu haveria de dar aula, mas porque elas conseguem, carregam consigo o “movimento primeiro”, estão abertas à vida, especialmente o aprendizado. Eu as vi fazendo as atividades, se relacionando entre elas mesmas (às vezes, com algumas ranhuras, mas, nada além do que penso ser natural), se divertindo, criando, amando, odiando... Enfim, era uma turma de estudantes, cada um/a vivendo o tempo de suas infâncias geradoras de movimentos ora autônomos, ora direcionados.

## **A professora regente com a turma pela minha percepção**

A professora regente assume a responsabilidade de quem ocupa um lugar de autoridade em relação à turma. Já tem muitos anos de docência, mas isso não a embruteceu de todo e me pareceu ser uma pessoa que está “antenada” a questões atuais da educação, utilizava de diversos materiais e espaços da escola em sua prática. As crianças a respeitavam muito. Como expresso por Arendt (2000), a autoridade do/a professor/a é autenticada pelo seu saber e a docente sabe o que diz, tem segurança de conversar com a turma sobre os conteúdos a serem abordados. Além dessa questão, era uma pessoa que me pareceu ser sensível e aberta às questões que não tocam apenas na parte pedagógica do processo, mas estava atenta ao comportamento de seus/as alunos/as. Havia uma aluna da turma que sempre ia à escola sem tomar café da manhã. A professora me disse que a família a tratava como se ela fosse uma adulta, deixando-a, por vezes, a cargo dela mesma. Ainda pensando com Arendt (2000) para problematizar essa situação, há um sério risco em se comprometer as gerações mais novas se as deixar-mos a cargo delas mesmas, porque nós, adultos/as, devemos proteger as crianças do mundo e apresentá-las a ele, colocando em relevo que elas podem criar a partir de algo. A sensação que me vem quando penso nessa menina é que sempre vai ter uma lacuna que a acompanhará, uma falta de uma espécie de substância, referência criativa para que ela siga em frente de uma maneira menos conflituosa.

De maneira geral, a professora é respeitosa com as crianças e estas com ela. Eu não a vi se alterando em nenhum momento com seus/as alunos/as de forma a ferir a dignidade humana da turma. Foi bom estagiar nessa turma e ver um trabalho sério sendo feito.

Momento da aplicação do projeto de intervenção: caminhos, trilhas e possibilidades

O momento de aplicação do projeto de estágio é a travessia no tempo que me oportuniza verificar se a minha percepção e escuta - dos/as alunos/as e da professora regente -, durante a observação, foram feitas de maneira a contribuir para a aquisição de bens simbólicos pela turma. O que me permite verificar isso são,

principalmente, as perguntas do tipo “Que é isso? Como faz?”; a curiosidade (condição para que o ato de educar se faça - Kohan (2022)) das crianças frente ao “novo”. Para proceder aos atos requeridos no estágio, trabalhei dentro da grande área de Ciências Humanas, centralizando-me nas disciplinas História e Geografia, com o tema Pré-História.

No início da aplicação do projeto, fiz uma fala breve à turma sobre do que se tratava aquele momento. Deixei bem enfatizado que eu estava aprendendo, experimentando e que contava com a gentileza das crianças em me ajudarem a me perceber enquanto uma potencial professora (ou não). Começamos conversando sobre a temática do dia e percebi que, embora os/as alunos/as já soubessem algumas coisas, ainda havia algumas arestas a serem aparadas acerca da pré-história da humanidade.

Passei um texto. Confesso que “errei a mão” no tamanho dele; ficou grande demais, mas não foi intencional. Quando cheguei em casa, mexi no tamanho do texto do outro dia, diminuindo-o e o segundo dia fluiu melhor que o primeiro.

Uma das propostas era levar as crianças ao laboratório de informática para fazerem uma atividade na plataforma *Word Wall*. Se trata de uma comunidade de pessoas que produzem jogos educativos. No planejamento, montei o jogo de perguntas de acordo com o texto e com o que haveríamos de conversar. Fomos ao laboratório de informática e, antes de começarmos a jogar, pedi que as crianças fizessem uma pesquisa: “Pesquisem no Google ‘Arte Rupestre’”. Nesse momento, elas pesquisaram e ficaram olhando as imagens. Meu objetivo era o de começar já a sensibilizá-las para o que estava por vir e que elas apenas olhassem, analisassem, dessem nomes e significados ao que estavam vendo.

Nas horas de observação, percebi a grande dificuldade da turma em relação à cartografia. Desse modo, nas atividades que passei, sempre pedia em alguma pergunta que as crianças fossem até o mapa e identificassem países, regiões e estados brasileiros. Durante a semana toda de aplicação do projeto o mapa ficou disposto em algum lugar da sala. Nas atividades, pedi que as crianças identificassem onde



se encontrava o Egito, Turquia e Iraque, em função dos importantes rios que se encontram nesses países, às margens dos quais as primeiras civilizações humanas se fundaram, a saber: rio Nilo, Tigre e Eufrates. Além desses países, como abordei movimentos migratórios e sítios arqueológicos brasileiros, também indiquei em enunciados de questões que pintassem no mapa disponibilizado na última atividade da aplicação do projeto Haiti, Cuba, Colômbia e Venezuela (países dos quais o Brasil recebe imigrantes), bem como a que regiões brasileiras pertencem certos sítios arqueológicos de alguns estados. As crianças se interessaram muito pelos momentos que exigiam delas ida e consulta ao mapa.

Nas aplicações dos projetos de estágios sempre há um momento que julgo ser o ponto mais alto. Neste, a melhor parte foi a aula de arte rupestre. Disponibilizei a cada estudante uma pedra de seixo e coloquei em recipientes tinta amarela e vermelha. Antes de começarmos a pintar, fiz uma fala introdutória do que se tratam os registros, onde encontrá-los e do que eram feitos. Como são marcas que exprimem o que era o dia a dia da humanidade pré-histórica, a proposta foi de que as crianças pintassem em sua pedra o que era mais importante em seu cotidiano.

Depois de prontas, os/as alunos/as apresentaram para a turma toda o que haviam pintado. Elementos como família, animais de estimação, natureza, eletrodomésticos e coisas que as crianças fazem cotidianamente apareceram nas obras. De modo geral, foi um momento muito bom, as crianças receberam bem a atividade.

No dia seguinte, conversamos sobre o momento descrito acima, para iniciar a aula e recebi uma devolutiva muito positiva das crianças. Uma delas disse que chegou em casa comentando com sua mãe sobre a atividade, quando a mãe disse que já tinha visto em algum lugar, mas que não sabia que o nome é “Arte Rupestre”. Com essa situação, ficou evidente que as crianças modificam não apenas o conhecimento generalizado que elas mesmas têm, como também o de pessoas próximas. Agora, não somente a referida aluna, mas também sua mãe sabe o nome que se dá a esses registros. Fico feliz que a escola defendida por Saviani (1999), aquela que é responsável por ensinar os

conhecimentos sistematizados pela humanidade, tenha se colocado e mostrado sua potencialidade com os registros nas pedras de seixo. Na Figura 1 e Figura 2 constam alguns dos registros das produções dos/as alunos/as.

Figura 1: Pedra de um dos estudantes



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 2: Pedra de um dos estudantes



Fonte: Acervo das autoras.

Tivemos uma outra aula (a última) somente para produção artística que, confesso, me frustrou um pouco. Esse sentimento foi decorrente da seguinte impressão: uma produção que deveria ser livre

- a proposta era a de que as crianças criassem o ser humano e seu mundo do jeito que quisessem - acabou sendo, por parte da maioria, algo já visto: quase não houve experimentação, toda hora alguém me chamava e perguntava se poderia ser desse ou daquele jeito, quando não repetiram em forma de desenho a pré-história humana estudada nas disciplinas de História e Geografia. Contudo, de todo modo, foi uma semana de aplicação do projeto cheia de atravessamentos, não só no sentido pedagógico, de sair de um lugar do conhecimento para outro mais qualificado, mas de encontros e experiências.

Não posso deixar de pôr em registro a importância das professoras - regente e auxiliar - para que o estágio se fizesse. Eu me senti muito respeitada por ambas. Elas me apoiaram, me ajudaram, deram suas devolutivas, o que me faz ser muito grata pelo trato delas. Deixo expressa minha admiração pelas duas, que, sem medo e confiantes no trabalho delas mesmas - me pareceu -, criaram um ambiente que me deixou confortável e me permitiu experimentar.

Não foi uma semana agitada. Para mim, foi uma semana que teve duração (fragmento de tempo cada vez mais raro em nossos dias), no melhor sentido do termo. Cortamos o tempo em fatias cada vez menores com o grande volume de atividades que fazemos. Assim, o tempo passa mais depressa porque o intervalo entre uma atividade e outra, ou seja, a duração, esse espaço de tempo entre os eventos, está sempre comprimido. Eu tinha disponíveis 10 (dez) horas para desenvolver meu planejamento com as crianças. Em termos de quantidade, não ensinei muita coisa, mas, ocupamos todas as horas necessárias para cumprimento do estágio. Repito: foi um tempo que durou. Duração é o que fica enquanto memória, e é necessário que haja espaços entre eventos para que a vida dure mais. A mim, o que fica desse estágio, é vivenciar mais e cuidar com os acontecimentos, para que eles se tornem uma duração que seja importante e traga sentido à minha existência.

No final do meu tempo com a turma, agradei à ela pela gentileza em atender ao convite de se sentar à mesa comigo (no sentido da receita de ambrosia, presente no texto de Roseli Fontana (2001)) e compartilhar aquele momento. Marina levantou a mão e disse com

todo brilho e verdade (a verdade dela): “Eu desejo que você tenha muito sucesso na sua carreira e que Deus te abençoe”. Ela me fez sentir algo nobre: esperança.

(In)conclusão do estágio: “o que” ficou da experiência e ainda tem gerado movimentos de aprendizagem em mim?

Para dizer do que aprendi (ou estou aprendendo), assumo como aprendizagem a mudança, uma relação biofílica com a vida, ou seja, que ama o movimento, a mobilidade, a abertura, o fazer-se constante, o sempre vir a ser (Freire, 1979). Foi o último estágio obrigatório em sala de aula que tive de cumprir. Em todos esses momentos de ir à escola para experimentar uma possibilidade de lugar para trabalho na educação, sempre me esbarro com uma questão minha, o que dificulta, às vezes, a realização dessa obrigatoriedade, mas, no final, eu chego ao final (ou começo de novo), num ensaio constante.

Gosto dessa ideia de ensaio. Talvez, o que eu tenha aprendido é que ser docente é um ensaio constante porque a educação se faz nesse palco das relações entre diferentes, não há nada fixado tão rigidamente que não possa ser mudado, o que é condição para que a dialogia (relação de horizontalidade), posta por Freire, se faça. Falar deste estágio é falar dos anteriores, que ainda duram. Me parece que, no limite, o que fica para mim é a necessidade do preparo, estudo - porque ensinar exige essas coisas -, entrelaçada à nossa condição humana: da falta, da inconclusão e contingência.

Embora no período de formação em questão o que decorre das experiências em estágio estejam muito no campo do “talvez” e do “me parece que”, as vivências relatadas me serviram para continuar em defesa da escola pública, esta que, muitas vezes é atacada por reformadores e aqueles que rogam por seu fim, ao adjetivarem-na de arcaica, reprodutora do *status quo* e ineficiente, enquadrando-a em termos empresariais (Masschelein; Simons, 2014). A despeito disso, acredito que as unidades de ensino formais trazem em seu bojo a potencialidade em proporcionar tempo livre das obrigações para com instituições como família e Estado, sem dizer do mercado de trabalho, aos/às estudantes, possibilitando a estes a transformação de sua realidade material e simbólica pelo aprendizado de conhecimentos

sistematizados. Nesse sentido, a escola pública tem o poder de profanar, colocar ao toque e disponibilidade de apreensão de todos/as que pisam em seu chão, num tempo comum, o que ficaria restrito em classes sociais mais elevadas.

## Referências

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

CRISTOFOLETI, R. C. Reflexões sobre a formação inicial de professores: uma análise sobre o espaço da supervisão de estágio. **Comunicações Piracicaba**, São Paulo, v. 27, n. 21, p. 273-290, jan. - abr. 2020.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault**: Arqueologia de uma paixão. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, M. et al. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. **Instrumentos Pedagógicos II**. São Paulo: s/e., 199, p. 54-58.

FREIRE, M.; MELLO, S. L. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 56, n. 4, p. 82-105, fev. 1986.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FONTANA, R. A. C.; GUEDES-PINTO, A. L. **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FONTANA, R. Sobre a aula - uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 39, p. 31-37, jun. 2001.

KOHAN, W. O. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, jan.- abr. 2002.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. 1. ed. São Paulo: Schwarcz, 2020.

RAMOS, G. **Infância**. 1. ed. São Paulo: Record, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32. ed.



São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

### **Sobre as Autoras**

#### **Ruth Sales Firme Moreira**

ruth.moreira@edu.ufes.br

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES).

#### **Rita de Cassia Cristofoleti**

rita.cristofoleti@ufes.br

Graduada em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES).

DOI: 10.47456/ja4e3p45

## Pilne, a Ilha pré-Histórica: o desenvolvimento da matemática através de um RPG

Pilne, the prehistoric island: the development of mathematics through an RPG

Hanry Hermsdorff Camilo

Andressa Cesana

Valdinei Cezar Cardoso

**Resumo:** Buscando contextualizar a matemática como sugere a BNCC, este trabalho apresenta a aplicação de um jogo criado no estilo Role Playing Game (RPG) com o intuito de imergir os alunos em um ambiente pré-histórico buscando abordar a matemática a partir da necessidade de sobrevivência, evidenciando algumas aplicações práticas da matemática. A atividade foi desenvolvida com estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Como objetivo principal, buscamos identificar conhecimentos do desenvolvimento da matemática que emergiram a partir da interação com o jogo, como a criação de um sistema de contagem, utilização prática das operações básicas e criação de artefatos. Inferiu-se que a utilização do RPG possibilitou aos participantes reconhecerem, de forma espontânea, diversos conceitos matemáticos e concluímos que o jogo Pilne pode vir a ser um recurso didático promissor, capaz de integrar diversos conteúdos matemáticos.

**Palavras chave:** RPG; História da Matemática; Jogos; Recursos Pedagógicos.

**Abstract:** Seeking to contextualize mathematics as suggested by the BNCC, this paper presents the application of a game developed in the Role Playing Game (RPG) format, aiming to immerse students in a prehistoric environment and to approach mathematics through survival needs, highlighting some of its practical applications. The activity was carried out with undergraduate students from the Mathematics Teacher Education program at the Federal University of Espírito Santo (UFES). The main objective was to identify knowledge related to the development of mathematics that emerged from the interaction with the game, such as the creation of counting systems, the practical use of basic operations, and the construction of artifacts. The experience showed that the use of RPGs enabled participants to spontaneously recognize several mathematical concepts, leading to the conclusion that the game Pilne may become a promising pedagogical resource capable of integrating diverse mathematical contents.

**Key-words:** RPG; History of Mathematics; Games; Educational Resources.

### Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), recomenda a implementação de novos métodos de ensino em todas as etapas de ensino buscando o letramento matemático. Desse modo, é importante que os professores conheçam e capacitem-se a fim de utilizarem tais métodos. Bertoni (1995) cita algumas tendências matemáticas como conhecimento adequado de metodologias de ensino, exercício da prática escolar, conhecimento da teoria em Educação Matemática, capacitação como professor pesquisador, sendo práxis cumulativas,

apesar de surgirem novas tendências, é notável a importância das precursoras.

Neto e Pereira (2025) destacam a importância da oferta de matérias que utilizem as tendências metodológicas como ferramenta de estudo nos cursos de licenciaturas, proporcionando uma base que auxilie os professores a desenvolverem suas próprias práticas utilizando os métodos evidenciados pela BNCC.

Buscando formas de realizar essa conexão entre os conceitos matemáticos a serem ensinados e as suas aplicações, a BNCC sugere os seguintes recursos didáticos:

[...] malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas (Brasil, 2018, p. 276).

Em consonância com a BNCC, diversos trabalhos como o de Grando (1995), Muniz (2010), Lemes, Cristovão e Grando (2024) apontam benefícios em utilizar jogos como recurso pedagógico. Por exemplo: os jogos e materiais manipuláveis, podem atrair a atenção do aluno permitindo a abordagem dos conteúdos que devem emergir da aplicação.

De acordo com Grando (1995) ao utilizar jogos como recursos auxiliares para as aulas, os professores devem ter clareza acerca do objetivo do jogo e quais conteúdos serão abordados. Além do mais:

[...] faz-se necessário que o debate acerca desses recursos não se detenha apenas a contextos e experiências que problematizem conteúdos matemáticos específicos, mas que extrapole esses cenários no sentido de apontar reflexões teóricas que justifiquem e respaldem a ação docente pautada no uso desses recursos didáticos na aula de Matemática, propondo, inclusive, um contraste acerca de suas particularidades (Lemes; Cristovão; Grando, 2024, p. 03).

Portanto, faz parte do trabalho do professor possuir domínio de conteúdo e um bom planejamento, para que seja possível extrair melhores potencialidades do jogo em sala de aula.

Buscando contextualizar a matemática como sugere a BNCC, este trabalho apresenta a aplicação de um jogo no estilo Role Playing Game (RPG) com o intuito de imergir os estudantes em um ambiente pré-histórico buscando abordar a matemática a partir da necessidade de sobrevivência, evidenciando algumas aplicações práticas como

por exemplo: contar frutos coletados, confeccionar artefatos, construir estruturas, gerenciar recursos, entre outras atividades.

Dessa forma, pretendemos resgatar conceitos que fizeram parte do desenvolvimento da matemática utilizando um jogo de RPG.

Ao abordar o conhecimento matemático e tomar como referência a ciência acadêmica, privilegiamos uma determinada região e um momento na evolução da humanidade. De fato, quando nos referimos à Matemática estamos identificando o conhecimento que se originou nas regiões banhadas pelo Mar Mediterrâneo. Mesmo reconhecendo que outras culturas tiveram influência na evolução dessa forma de conhecimento, sua organização intelectual e social é devida aos povos dessas regiões. Por razões várias, ainda pouco explicadas, a civilização ocidental, que resultou dessas culturas, veio a se impor a todo o planeta. Com ela, a Matemática, cuja origem se traça às civilizações mediterrâneas, particularmente à Grécia antiga, também se impôs a todo o mundo (D'Ambrosio, 2012, p.338).

Esperamos que o jogo auxilie na desconstrução dessa história da matemática mediterrânea. Para isso, voltamos aos primórdios da humanidade através dos hominídeos em uma ilha pré-histórica em busca da sua própria matemática, assim como diversos povos (Africanos, asiáticos, indígenas) não exaltados fizeram.

Como objetivo principal, buscamos identificar conhecimentos do desenvolvimento histórico da matemática que emergiram a partir da interação com o jogo. A ideia principal advém da busca dos discentes por meios que facilitem a sobrevivência de sua tribo, e, nesse processo: reconhecerem elementos da História da Matemática (HM) como a criação de um sistema de contagem, e com isso perceberem que a utilização prática das operações básicas e a criação de artefatos é indispensável para garantir o futuro próspero da tribo.

Partindo dessa abordagem, esperamos que as situações adversas proporcionadas pelo jogo, juntamente com a socialização em grupos dos estudantes participantes, sejam eficientes para a criação de cenários que explorem diversas áreas educacionais como: a história da matemática, conteúdos matemáticos, questões sociais e filosóficas, senso crítico, criatividade e trabalho em equipe.

## **Metodologia**

Baseamo-nos em uma aplicação de teste de um jogo que denominamos Pilne: a ilha pré-histórica, ele é do tipo RPG e foi criado pelo primeiro autor deste trabalho. Participaram desta atividade, 5 estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus de São Mateus, que cursavam a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) no ano de 2025, sendo compostos em três equipes (duas duplas e uma pessoa sozinha).

O jogo Pilne é um jogo de RPG, e esse tipo de jogo pode ser definido como:

uma brincadeira de contar histórias. Mas uma brincadeira levada a sério por seus jogadores. Nesse jogo, todos os participantes devem ajudar a construir uma história, a qual se dá o nome de aventura. Na maioria das vezes, cada jogador é responsável por um personagem da aventura. Assim, ele deve falar pelo personagem, informar a ação que ele deseja fazer, e buscar atingir as metas daquele personagem que está sob seus cuidados (Amaral, 2013, p. 09).

Além disso, Amaral (2013) cita alguns elementos importantes para um jogo de RPG acontecer como: cenário, papel e lápis, dados, criatividade e imaginação. Porém, os materiais citados não são obrigatórios, podendo ou não ser utilizados.

Para o jogo ter um andamento adequado, um jogador deve ser o mestre. Amaral (2013) define o mestre como uma espécie de juiz, ele narra a história impondo desafios para o grupo. Esse papel foi feito pelo primeiro autor deste trabalho, e, minha função era explicar a história da ilha e como eles se encontram, passando a voz para cada dupla dizer o nome de sua tribo e qual a sua ação.

Em Pilne, implementamos uma competitividade com o intuito de estimular os jogadores a explorarem a ilha de forma inteligente, buscando encontrar o maior número de elementos matemáticos possíveis. Logo, a tribo que ao final do jogo descobrisse o maior número de elementos matemáticos seria a vencedora, assim, garantimos que juntamente com a diversão de jogar o RPG, os jogadores mantivessem o foco em reconhecer elementos matemáticos.

Para a prática, foi utilizado um projetor, papel, lápis, caneta piloto, quadro e dados variados. Com o projetor, foi possível explicitar



o mapa de Pilne (Figura 1) para todos os jogadores. No decorrer da narrativa três tribos foram formadas, cada uma delas em um local de Pilne, a partir disso, os participantes utilizaram o papel e o lápis para anotar informações sobre o jogo além dos conhecimentos matemáticos que foram emergindo.

Figura 1 - Mapa de Pilne



Fonte: Feito pelos autores com auxílio de Inteligência Artificial.

A utilização de dados no jogo de RPG são fundamentais para a narrativa, evitando algum possível favoritismo, de modo que as ações e consequências são definidas através da sorte nos dados. Quando o jogador decide realizar alguma ação decisiva, podendo gerar recompensas boas ou complicações, o mestre solicita o lançamento de um dado, o modelo do dado depende da complexidade da ação mas o padrão é: quanto menor o número pior é o resultado, logo, para conseguir ter sucesso nas ações, os jogadores devem conseguir o maior número possível.

## **Desenvolvimento**

Para começar o jogo, solicitei que os participantes se dividissem em três duplas, e, devido a quantidade ímpar de jogadores na turma, uma estudante ficou sozinha. Para iniciar o jogo, o mapa foi projetado (Figura 01) no quadro e foi iniciada uma narrativa pelo mestre da história da aventura que eles iniciariam. Nesse momento, algumas

características da ilha Pilne foram evidenciadas juntamente com os nomes das tribos, sendo esses a Tribo Millih, Joann e Cacau.

Depois dos grupos decidirem os nomes, estes foram colocados num quadro e, abaixo de cada nome, as estatísticas de cada grupo, sendo elas: energia, comida e água, recursos necessários para a sobrevivência dos humanos. A ideia principal de Pilne é descobrir elementos matemáticos a partir da sobrevivência e gerenciamento de recursos da tribo, portanto, cada ação dos jogadores a partir desse momento, exigia um custo de energia, e caso a energia acabe, o grupo é obrigado a descansar perdendo pontos de comida e água.

A partir das individualidades dos locais da ilha, cada grupo procurou alguma forma de coletar recursos que aumentassem as barras de comida e água. A tribo Millh por exemplo, estava localizada no pântano a sudeste da ilha, uma região hostil com poucos recursos, a tribo Joann se adaptou às montanhas, ao norte da ilha, um local com pouca vegetação mas com uma variedade de pedras e por fim, a tribo Cacau se encontrava nas planícies a oeste de Pilne uma região pacífica com muitos arbustos, água e terra fértil.

Todas as tribos tiveram a primeira jogada parecida, decidiram separar alguns membros (cada tribo possui 10 membros sobreviventes) para procurar comida e água, se deparando imediatamente com a operação matemática de divisão. O êxito nessas ações foi decidido utilizando dados, normalmente um dado de 12 lados (d12), baseado no número sorteado, quanto maior o número melhor a recompensa, portanto algumas tribos encontraram rebanhos de animais, ninhos fartos e outras apenas carcaças de animais destruídas.

Essa ação de explorar a ilha custou energia das tribos que, de começo, estavam apenas com 50% de cada recurso. Portanto, a próxima decisão era crucial para evitar o desperdício de energia, apesar do fator sorte ser bem relevante, a estratégia também é relevante para o resultado final. Enquanto algumas tribos que deram sorte e conseguiram ovos (comida), perderam esses ovos por um deslize, a tribo que encontrou apenas carcaças conseguiu extrair ossos para utilizar como ferramenta, criando um artefato.

Nessa narrativa conjunta, construímos a história de três tribos que a priori não possuíam praticamente nenhum conhecimento avançado de matemática e bastou alguns minutos para utilizarem ou perceberem indícios da matemática como hoje conhecemos nas suas ações, criando artefatos, contabilizando quantidades, gerindo recursos, além dos outros conhecimentos que apesar de não serem diretamente matemáticos, envolvem a matemática, como a produção de calor através do atrito, um fenômeno físico que pode ser descrito através da matemática atualmente.

Outro ponto relevante da experiência acontece quando os grupos se encontram, podendo ser diplomáticos e amigáveis ou partir para um embate físico a fim garantir algum recurso especial. Nessa aventura, cada uma das tribos possuía alguma característica própria, no caso da tribo Millh do pântano, eles eram conhecidos em toda Pilne pela capacidade de criar remédios e venenos, por isso, ocorreu uma invasão a moradia do pântano e furto de um artefato para criar remédios, característica essa que apenas a tribo do pântano possuía, porém eles decidiram explorar a floresta e deixaram a vila sem vigia. A tribo da planície que estava com problemas de saúde após tomar água contaminada decidiram que o furto era a melhor opção e conseguiram criar os remédios.

Como o tempo era curto, cerca de 1h30 não houve uma continuação das interações entre grupos, mesmo eles se encontrando e a tribo do pântano tendo ciência do furto, a necessidade de sobreviver naquele momento era maior, portanto não foi possível criar uma cobrança ou um combate.

Já a Tribo Joann, residente das montanhas, estava do outro lado do Rio Diferencial, o maior rio que representa o diâmetro da ilha, e não tiveram interesse em criar alguma ponte ou descobrir alguma forma de atravessar o rio. Para evitar o isolamento, foi feita a implementação de um roubo aos ovos por tribos avulsas que também vivem em lá (mas não são controladas pelos jogadores e sim pelo mestre, os chamados Non-Playable Character ou Personagem Não Jogável NPC), lembrando que a interação negativa adveio de resultado ruim no dado de 4 lados (d4).

Na maioria dos jogos de RPG, grande parte das ações utilizam a sorte para definir o resultado, para isso, recorre-se aos dados dos mais diversos modelos. Para a aplicação de Pilne: A Ilha pré-histórica foram usados dados de 4, 8, 12 e 20 lados (d4, d8, d12 e d20 respectivamente). Para definir se a ação foi um sucesso ou não, o mestre solicita a jogada de algum dos dados dependendo da dificuldade da ação, quanto mais complicada a ação maior o dado.

Se os valores forem baixos, por exemplo, tirar 4 em um d20 ou 2 em um d12 a ação falha e a tribo não tem sucesso. Analogamente, se os valores forem altos a ação pode ser completada. Existem também alguns casos especiais, os extremos ocorrem quando o jogador falha ou consegue um sucesso crítico. A falha crítica ocorre quando o jogador tira 1 no dado (o pior valor possível) e o sucesso crítico quando tira o maior valor possível.

Em Pilne, foi criada a mecânica dos eventos aleatórios para tornar o jogo imprevisível, esses eventos ocorrem quando o mestre julga necessário colocar um empecilho para criar novas situações. Então, é solicitado o lançamento de um d4 e, dependendo do resultado, uma ação boa ou neutra (quando cair um número par) ou uma ação ruim irá acontecer.

Esses eventos aleatórios foram necessários para criar cenários que possibilitem os jogadores a utilizarem a criatividade para lidar com os problemas, além de necessitar de recursos diferentes que podem abranger outras formas de matemáticas, auxiliando no objetivo inicial do jogo, obrigando o jogador a sair da zona de conforto e propor novas ideias.

Durante o desenvolvimento do jogo, cada grupo escreveu em uma folha de papel algumas anotações sobre a aventura, destacando os conhecimentos matemáticos reconhecidos e emergidos, informações sobre o gerenciamento da tribo (energia, comida e água), características da tribo e algumas ações que estavam para ser feitas na próxima rodada.

A partir dessas anotações, é possível perceber as semelhanças e diferenças entre os elementos matemáticos encontrados por cada um dos grupos. De fato, o Quadro 1 demonstra esses elementos, sendo

indicados por ✖ quando a tribo não reconheceu o elemento em questão e ✔ quando o elemento foi descoberto:

Quadro 1 - Elementos matemáticos encontrados por cada tribo

| Elementos Matemáticos                        | Tribo Millh | Tribo Joann | Tribo Cacau |
|----------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Divisão                                      | ✔           | ✔           | ✔           |
| Subtração                                    | ✖           | ✔           | ✖           |
| Sistema de Contagem (1 para 1 ou quantidade) | ✔           | ✔           | ✔           |
| Marcação de Tempo                            | ✖           | ✔           | ✖           |
| Marcação de Distância                        | ✔           | ✖           | ✔           |
| Marcação de Área                             | ✔           | ✔           | ✖           |
| Volume e capacidade                          | ✖           | ✖           | ✔           |
| Marcação de Peso                             | ✔           | ✔           | ✔           |
| Atrito                                       | ✖           | ✖           | ✔           |
| Confeção de Artefatos artesanais             | ✔           | ✔           | ✔           |
| Afiação ou Feixe de retas                    | ✔           | ✖           | ✔           |
| Proporção                                    | ✖           | ✔           | ✔           |
| Agrupamento                                  | ✖           | ✔           | ✖           |



|                       |   |   |   |
|-----------------------|---|---|---|
| Padrões               | × | ✓ | × |
| Função                | × | × | ✓ |
| Progressão Aritmética | × | ✓ | × |
| Polígonos             | × | ✓ | × |

Fonte: Produzido pelos Autores

Para finalizar, cada grupo leu suas anotações para que a contagem de elementos matemáticos fosse feita. A partir das falas e das anotações concluímos que a tribo Joann localizada nas montanhas foi a vencedora, com 12 descobertas matemáticas (Tribo Millh terminou com 7 pontos e a Tribo Cacau com 10).

### Considerações finais

Com este trabalho, foi possível testar e analisar uma aplicação do jogo (Pilne: a Ilha Pré-Histórica), do tipo Role Playing Game (RPG) criado, como recurso didático para a identificação de elementos do desenvolvimento da matemática a partir de situações adversas que foram superadas utilizando esses mesmos elementos.

A experiência mostrou que o uso do RPG possibilitou aos participantes reconhecerem, de forma espontânea, diversos conceitos matemáticos, tais como sistemas de contagem, operações básicas, proporção, medidas de área, volume e tempo, além de aspectos relacionados à tendências matemáticas como a História da Matemática (sistemas de contagens próprio) e a etnomatemática (uso de tranças para criação de artefatos).

Percebemos também que a dinâmica colaborativa e narrativa do RPG, similar a contar uma história em conjunto, favoreceu o engajamento, a criatividade, o pensamento estratégico e o trabalho em equipe, esses elementos podem auxiliar os futuros docentes a criar práticas novas ou mesmo utilizar o RPG com uma nova perspectiva, buscando alinhar o jogo com o conteúdo que deve ser trabalhado.

Apesar da experiência ter sido positiva, o número reduzido de participantes e o tempo restrito de aplicação são fatores que podem interferir no resultado dependendo do contexto. Como sugestão, grupos maiores podem ser formados para compor as tribos ou mesmo a criação de mais uma tribo, mas, recomendamos o máximo de 4 tribos para que o jogo flua melhor, caso contrário, o professor mestre poderá esquecer algumas informações devido à quantidade de grupos diferentes.

Nesse caso, é possível que pesquisas futuras sejam realizadas, ampliando o tempo de jogo, aumentando o número de jogadores que compõem cada grupo ou adaptem a proposta para a Educação Básica possibilitando a investigação mais aprofundada dos impactos dessa metodologia no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Concluimos que o jogo Pilne pode vir a ser um recurso didático promissor, capaz de integrar diversos conteúdos matemáticos, História da Matemática e tendências matemáticas. Caso seja de interesse, o professor pode utilizar a base do jogo, mudando algumas mecânicas direcionando a aplicação para um conteúdo específico como: questões desafios do conteúdo matemático escolhido, cálculos mentais ou com os dados jogados para ter sucesso ao realizar a ação, novas narrativas propondo outros contextos, as possibilidades são infinitas, basta ter criatividade e tempo para desenvolver.

## Referências

- AMARAL, R. R. **RPG na escola: aventuras pedagógicas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.
- BERTONI, N. E. Formação do professor: concepção, tendências verificadas e pontos de reflexão. **Temas & Debates**, n. 7, p. 8-15, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- D'AMBROSIO, U. Tendências e Perspectivas Historiográficas e Novos Desafios na História da Matemática e na Educação Matemática. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 336-347, 2012.
- GRANDO, R.C. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino aprendizagem da matemática**. 1995. Dissertação

(mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1995.

LEMES, J. C; CRISTOVÃO, E. M; GRANDO, R. C. Características e possibilidades pedagógicas de materiais manipulativos e jogos no ensino da matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 38, p. e220201, 2024.

MUNIZ, C. A. **Brincar e jogar**: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

NETO, J. M. F. V; PEREIRA, P. J. dos S. A Matemática do ensino articulada à disciplina de tendências metodológicas do ensino de matemática (2017-2024). **Seminário Temático Internacional**, p. 1-7, 2025.

### **Sobre os autores**

#### **Hanry Hermsdorff Camilo**

hanryvadeira@gmail.com

Licenciando em Matemática. Ceunes-UFES

#### **Andressa Cesana**

andressa.cesana@ufes.br

Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo - Antiga CEUNES - UFES (1995), Mestrado em Matemática pela PUC/RJ (2000) orientado pelo professor João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho e co orientado pela professora Circe Mary Silva da Silva Dynnikov. Doutorado em Educação (Linha de pesquisa: Educação e Linguagens: Matemática) no PPGE/UFES (2013) orientado pela professora Circe Mary Silva da Silva Dynnikov e, Pós-doutorado em Educação Matemática pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC/SP supervisionado pelo professor Fumikazu Saito (2021).

#### **Valdinei Cezar Cardoso**

v13dinei@gmail.com

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2014). Mestre em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá(2010). Especialista em Educação Matemática pela União das Escolas Superiores do Vale do Ivaí (2002).

# Resumos de Teses e Dissertações

---

DOI: 10.47456/j34ehw70

## Impactos da implementação da base nacional comum curricular na disciplina de geografia no município de São Mateus (2016-2022)

Impacts of the implementation of the national common curricular base on the geography subject in the municipality of São Mateus (2016-2022)

Ubiratan Bomfante dos Santos  
Ueber José de Oliveira

**Resumo:** Esta pesquisa investigou os rebatimentos da implementação da Base Nacional Comum Curricular sobre a organização do currículo de Geografia na Rede Municipal de Educação de São Mateus-ES. O estudo se baseia na hipótese de que a cultura política oligárquica historicamente estabelecida no município, marcada pelo clientelismo nas relações políticas, possui dificuldades em empreender políticas educacionais duradouras que poderiam ser enquadradas como de Estado. As abordagens sobre a Reforma Educacional: Impactos da implementação da base nacional comum curricular na disciplina de geografia no município de São Mateus (2016-2022); mostram que pouco se investiu na formação do professor de geografia e sua mínima/nenhuma participação na implementação dos novos documentos curriculares, dentro do contexto das últimas reformas educacionais no âmbito da implementação da Base Nacional Comum Curricular. Situação essa que impacta na atuação do professor; sua relação com BNCC, conhecimento e domínio da Base e sua aplicabilidade na prática. Objetiva-se demonstrar como procedeu a formação da oligarquia política do município de São Mateus e as características da cultura política local e os desdobramentos na implementação dos documentos curriculares na sua política educacional. A metodologia se baseia em levantamento bibliográfico sobre o tema; seguidamente, a pesquisa se manifesta quanto ao procedimento participante e objetivo exploratório.

**Palavras-chave:** São Mateus; Cultura Política Oligárquica; Base Nacional Comum Curricular; Currículo; Prática docente.

**Abstract:** This research investigated the repercussions of the implementation of the National Common Curriculum Base on the organization of the Geography curriculum in the Municipal Education Network of São Mateus-ES. The study is based on the hypothesis that the historically established oligarchic political culture in the municipality, marked by clientelism in political relations, has difficulties in undertaking lasting educational policies that could be framed as state policies. Approaches to the Educational Reform: Impacts of the implementation of the National Common Curriculum Base on the discipline of geography in the municipality of São Mateus (2016-2022); show that little has been invested in the training of geography teachers and their minimal/non-existent participation in the implementation of the new curricular documents, within the context of the latest educational reforms within the scope of the implementation of the National Common Curriculum Base. This situation impacts the teacher's performance; their relationship with the BNCC, knowledge and mastery of the Base, and its applicability in practice. The objective is to demonstrate how the political oligarchy of the municipality of São Mateus was formed, the characteristics of the local political culture, and the implications for the implementation of curricular documents in its educational policy. The methodology is based on a bibliographic survey on the subject; subsequently, the research manifests itself in terms of the participatory procedure and exploratory objective.

**Keywords:** Saint Matthew; Oligarchic Political Culture; National Common Curriculum Base; Curriculum; Teaching Practice.



## Introdução

Reforma educacional é um assunto que sazonalmente aparece na ordem do dia. Diante dessa constatação, o propósito da presente pesquisa é compreender as últimas reformas educacionais verificadas no âmbito do currículo da educação básica. Nesse sentido, as últimas reformas no âmbito educacional no contexto brasileiro, considerando que tais reformas estiveram amparadas pelas influências dos ideais neoliberais, em um cenário marcado pela forte hegemonia política e econômica dos setores adeptos dessa corrente doutrinária, tanto em termos nacionais, quanto em termos mundiais, principalmente na sua porção ocidental. O foco da pesquisa recai sobre os rebatimentos da criação e implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobre a organização curricular da Rede Municipal de Educação de São Mateus, município localizado no extremo norte do estado do Espírito Santo. Nessa direção, este trabalho tem como ponto central, verificar como os professores de geografia se apropriaram da BNCC e como participaram da construção da nova organização curricular do município readequando-a a Base e os impactos desse processo na prática do professor.

Falar em reformas educacionais não é algo novo e sempre está na doxa dos ideais neoliberais. Nesse sentido, as últimas reformas no âmbito educacional no contexto brasileiro sempre estiveram amparadas pelas influências desses ideais. As reformas dos neoliberais que dominam o mercado global/nacional são incessantes, pois seus ideais precisam ser disseminados.

Críticas à educação são constantes para justificar reformas educacionais, colocando-a num cenário aterrorizante que precisa entrar no trilho da modernidade, apregoando que a mudança curricular é a salvação. Na visão de Shiroma, Campos & Garcia (2005, p. 429) a “vulgarização do vocabulário da reforma pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue colonizar o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da modernidade”.

No final dos anos 90 no Brasil, partidos de centro-direita idealizaram reformas educacionais em que currículos foram desenvolvidos baseados na construção de competências; têm-se como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais e processos de avaliação da Educação Básica (Saeb), servindo de base para padronização futura de avaliações nacionais e bases nacionais comuns curriculares.

Segundo Freitas (2018), a concepção de ensino baseado em competências ganha força a partir da década de 90 que, conforme a conjuntura social e econômica no Brasil, transpõe para a formação do trabalhador o desenvolvimento de competências que funcionam como um mecanismo de gestão da força do trabalho. Tais competências foram fortalecidas com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2018.

Em nível macro, esse cenário de mudanças, reformas, elaboração e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular vão sendo assimiladas em cada Estado e município e impactam no processo de elaboração de currículos, formação de professor, plano de carreira para o magistério e financiamento da educação. Já em nível micro, direcionomeu olhar nesta pesquisa para o município de São Mateus, como, a partir da formação da sua oligarquia política, ocorreu esses processos de mudanças, reformas na implementação de documentos curriculares na política educacional local e, consequentemente, na formação de professores.

Delineio essa de pesquisa a partir da minha observação e incursão da rede municipal de ensino de São Mateus em que atuo no cargo efetivo de professor de geografia do Ensino Fundamental Anos Finais desde o ano 2004. Percebi que não há uma preocupação por parte da Secretaria de Educação em ter em nível institucional uma política própria de formação continuada. Nessa direção, percebe-se pouca articulação ou intermediação da Secretaria Municipal de Educação junto ao Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), unidade da Universidade Federal do Espírito Santo sediado no município, no que diz respeito aos cursos de formação continuada, incluindo na área de Geografia.

Desde 2018, a BNCC tornou-se referência obrigatória para a organização curricular das redes de ensino. De um lado a Base se apresenta como instrumento de equidade e padronização nacional, de outro, ao centralizar orientações, limita a autonomia pedagógica e a capacidade criativa dos professores e das próprias rede municipais de ensino. Nesse cenário, a formação continuada deveria ser entendida como espaço estratégico de reflexão crítica, não apenas de treinamento para execução de diretrizes impostas. Quando esse processo formativo não é assegurado, a Base corre o risco de se reduzir a um documento prescritivo, desvinculado das realidades locais e das necessidades concretas das escolas. Assim, em vez de promover transformações pedagógicas, sua aplicação pode reforçar a lógica tecnocrática que historicamente exclui os docentes dos processos de decisão curricular, fragilizando a relação entre política educacional e prática escolar.

A Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020 (Brasil; MEC, 2020) situa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). A normativa enfatiza que a formação de professores está subordinada ao currículo da educação básica, a BNCC. Apesar de todas as complexidades envolvendo essa resolução no que se refere à formação de professores, percebo uma lacuna entre processo de conhecimento e estudo da BNCC por parte dos professores e falta de formação continuada para compreensão e entendimento do documento. A partir do meu olhar como docente da rede, compreendo que formação continuada é um processo que precisa acontecer de forma ininterrupta.

Como questionamento, levanto a seguinte pergunta problema: a oligarquia mateense enquanto cenário político-econômico influenciou nas políticas curriculares? Esse questionamento, trago como objetivo geral: Analisar como determinados aspectos da cultura política oligárquica local se manifestam na implementação da Base Nacional Comum Curricular especialmente na disciplina de geografia.

Como objetivos específicos, o trabalho procura: i) realizar um levantamento da historiografia focalizando a formação da oligarquia de São Mateus; ii) investigar o papel do município como ente federativo e como são implementados os documentos curriculares voltados para a BNCC a partir das políticas locais; iii) pesquisar como os documentos oficiais sobre currículo são instaurados a partir da concepção dos professores de geografia.

## **Metodologia**

Esta pesquisa <sup>1</sup> é de base bibliográfica e documental se enquadrando como participante exploratória. Ela vislumbra priorizar como se deu o processo de implementação da BNCC na área de geografia e os impactos na prática do professor. Fizemos uma revisão historiográfica de São Mateus sobre o processo de colonização, ocupação, constituição do território e consolidação político-econômica da oligarquia agrária. Essa revisão nos possibilitou visualizar a cultura política local, pois verificamos junto aos participantes qual a sua concepção e leitura política do processo de implementação da BNCC e demais políticas curriculares levando em consideração a cultura política local de São Mateus. Segundo Marconi e LaKatos (2017, p. 54) a pesquisa bibliográfica é um

[...] tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos. Hoje, predomina entendimento de que artigos científicos constituem o foco primeiro dos pesquisadores, porque é neles que se pode encontrar conhecimento científico atualizado, de ponta.

Com relação ao procedimento e objetivos é uma pesquisa participante exploratória, “a pesquisa participante, [...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (Gil, 2002, p. 55). Este tipo de pesquisa proporciona “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (Gil, 2002, p.41).

---

<sup>1</sup> Aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES. CAAE 82743324.9.0000.5063. Número do Parecer 7.120.495

Os participantes da pesquisa foram sete professores de geografia da rede municipal de São Mateus-ES, que serviram de amostragem para a pesquisa. Esses participantes foram submetidos a um questionário semiestruturado e entrevistas. As entrevistas tiveram o áudio gravado, transcritos e analisados. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 213), questionário semiestruturado e entrevista não estruturada,

[...] o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

Os participantes foram selecionados a partir de um levantamento quantitativo. Identificamos o total de professores de geografia quem atuam no magistério na rede municipal de ensino de São Mateus. Selecionamos seis professores efetivos e um professor de designação temporária de geografia que estavam lecionando.

Todos os participantes concederam suas falas, informações e experiência por meio das entrevistas de forma individualizada. Optei por este formato vislumbrando maior comodidade e diálogo dos participantes no fornecimento de suas informações. Segundo Gil (2008, p. 114) as entrevistas individuais ou em grupo são “[...] muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema. [...] Também podem ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas”. Todas as entrevistas totalizaram 237 minutos, ou seja, 3 horas e 57 minutos de gravações em áudio.

Buscamos trazer todo o aspecto histórico-político de São Mateus-ES durante o século XVIII e XIX. Seu processo de ocupação, formação e constituição do seu território. Abordamos os aspectos econômicos e a formação da política oligárquica agrária do município, trazendo as características da cultura política local. Abordamos a respeito do papel do município como ente federativo, suas responsabilidades, obrigações e dificuldades quanto a educação. Investigamos como se deu o processo de implementação da BNCC no município de São Mateus; como foi a elaboração do currículo municipal antes da implantação da BNCC e a construção do novo



currículo seguindo as orientações da BNCC mais nitidamente na área de geografia.

No que tange as análises dos dados coletados, situamos como foi o processo de implementação da BNCC e a construção do novo currículo seguindo as orientações da Base e sua chegada na escola com os professores de geografia no município de São Mateus. Como BNCC se materializou na ponta, como os professores tiveram acesso ao documento e como se relacionam com ele e as possíveis mudanças nas práticas educacionais dos educadores.

O propósito da pesquisa, consiste em compreender como se deu a implementação dos documentos curriculares voltados para a BNCC na área de geografia, a partir das últimas reformas educacionais no município de São Mateus, levando em consideração a cultura política local, herdada da oligarquia agrária de cunho clientelista. Buscamos verificar conexões dessa cultura política oligárquica verticalizada na tomada de decisões de pouca participação popular, com o processo de implementação da BNCC reorganizando/readaptando o currículo em âmbito local e processos de formações continuadas.

### **Referencial Teórico**

No momento inicial deste trabalho buscaremos estabelecer uma discussão e diálogo com as contribuições de Russo (2007; 2011), Alves (2021), Santos (2017) Leal (2012) e Carvalho (1997) para verificar São Mateus, caracterizando e descrevendo a respeito da sua ocupação, constituição e consolidação do seu território, importância geográfica e comercial do seu porto fluvial e comercial, o rio como via de transporte para escoamento de mercadorias, escravos e produtos agrícolas, formação da sua oligarquia agrária que dominava a política e a economia local e, sua influência a nível regional e provincial.

Leal (2012, p. 02) conceitua e descreve o termo coronelismo. O coronelismo é bem característico da cultura política da região de São Mateus do século XIX, que estava fortemente enraizada nessa oligarquia agrária com seus títulos de patentes como o de coronéis, majores, tenentes e capitães. “[...] O conceito de coronelismo incorporava, sim, traços de mandonismo local, mas era mais que isso,

fazia parte de um sistema, de uma trama que ligava coronéis (mandões), governadores e presidente da República”. Coronelismo não era restrito apenas a questão de mandonismo local, mas sim de fazer parte do sistema, “a estrutura e a maneira pela qual as relações de poder se desenvolviam na Primeira República, a partir do município”.

Abordamos um pequeno panorama recorte da educação no Espírito Santo no período da Primeira República e os desdobramentos da educação no município de São Mateus com base em Alencar (2016); Salim e Manso (2016) e Malverdes (2024). Discorremos sobre as teorias curriculares e um panorama histórico das políticas públicas de educação no Brasil, situando o contexto político-econômico que impactou a formulação e a execução da BNCC. Esse processo teve início a partir das diretrizes políticas e educacionais a partir do federalismo da Constituição Federal de 1988. Para tanto, buscamos as contribuições de Malanchen (2016), Silva (1999) e Apple (2002).

Segundo Lopes (2006, p. 34) os parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental no Brasil serviram de base, como ponto de partida para tê-lo como currículo nacional baseado em competências num período de abertura econômica do país nos anos 90, porém não foram levadas em consideração pesquisas locais de “constituição e interpretação das políticas de currículo”. É de suma importância “[...] avaliar alguns dos efeitos dessas propostas, bem como as perspectivas teórico-metodológicas que construímos sobre esse tema”.

O currículo antes de ser concebido, ele é pesando, a qual propósito ele irá servir, o sujeito que será o seu receptor seja moldado por ele. Quem o concebeu pensou de acordo os seus propósitos, finalidades e interesses. O currículo não é neutro, pois têm seu propósito político-econômico-social no seu processo de construção. Essas análises contribuíram na construção do posicionamento e pensamento crítico e também para estudos a respeito da centralidade do Estado nas políticas de currículo (Lopes, 2006).

## **Resultados**

No primeiro momento abordamos o processo pioneiro da primeira organização curricular e no segundo momento, os desbromentos da implementação da BNCC na rede. O segundo momento do capítulo dos resultados se divide em três eixos de análises. No primeiro item tentaremos esmiuçar como se deu a chegada do documento BNCC e o contato da categoria docente com a Base. No segundo item, situamos como se deu a influência do novo programa de ensino adequado à Base na prática pedagógica e da visão de currículo. No terceiro item tratamos da percepção política local da organização da educação e da implementação da BNCC.

No que se refere à organização curricular, antes mesmo da implementação da BNCC, o município até o ano de 2001, não dispunha de um programa de ensino que orientasse a rede escolar. Os professores utilizavam os livros didáticos disponíveis nas escolas ou produziam apostilas próprias. Durante a administração municipal de 2001 a 2004, foi firmada uma parceria com o Programa Escola Campeã, em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil, denominado Educação no Pódio.

Visando aprimorar a organização educacional, surgiu a oportunidade por meio do Programa Escola Campeã, que orientou a secretaria de educação a elaborar o seu próprio Programa de Ensino. “[...] Sem nenhuma consultoria específica, realizamos bastantes estudos e por fim o documento que continua sendo avaliado a cada ano e submetido às alterações necessárias” (Autonarrativa contida no documento pessoal).

O documento<sup>2</sup> da Proposta Curricular do Ensino Fundamental começou a ser elaborado nos meses de novembro e dezembro de 2001, através de grupo de professores de cada disciplina, compostos por professores da rede municipal e alguns convidados da Superintendência Regional de Ensino Litoral Norte. Durante os primeiros encontros foram selecionados os conteúdos e definindo os objetivos. O esboço da Proposta Curricular foi apresentado aos professores da rede no início de 2002. Durante um Seminário de cinco

---

<sup>2</sup> Programa de Ensino. Escola Campeã. 2ª ed. São Mateus, 2003.

dias os professores, coordenadores de área e supervisores discutiram a Proposta Curricular e fizeram apontamentos sobre os conteúdos e objetivos. Esse programa foi o que orientou a rede até a alteração pela implementação da BNCC.

No que se refere a participação e engajamento dos participantes na elaboração da BNCC, buscando compreender se eles receberam do algum convite ou se participaram de algum seminário a nível municipal, estadual ou federal para estudar e discutir as versões da BNCC durante o seu processo de elaboração, apenas a participante<sup>3</sup> Vitória e Fortaleza receberam convite e participaram de seminários, no entanto, os participantes Curitiba, São Luís, Teresina, Salvador e Palmas não receberam nenhum convite e não participaram de nenhum seminário. O participante Palmas participou de uma formação pela rede municipal e que seu maior envolvimento para se apropriar e conhecer a BNCC foi na rede privada. Ele passou a discutir e a trabalhar numa perspectiva autônoma de autoaprendizagem sobre a Base para poder aplicá-la em sua prática pedagógica.

Foi possível visualizar lacunas referentes à comunicação e a forma como a BNCC chegou aos professores. Não era comum o corpo pedagógico escolar discutir e falar sobre a BNCC no sentido de conhecer. Segundo São Luís ficou evidente a fragilidade dos processos de formação, limitando-se a reuniões esporádicas e superficiais. As orientações chegam às escolas em formato de comunicado ou breves referências feitas em reuniões.

Na EJA, o relato do docente Salvador revela que esse seguimento não foi inserido nos espaços de debate ou de formação. Os docentes passaram a conhecer e a colocar em prática de forma autônoma, o que deixa frágil a efetividade de uma política curricular.

A respeito de como a disciplina de geografia foi readequada e reorganizada no novo programa de ensino municipal de São Mateus seguindo as orientações da BNCC. O docente Salvador relatou que: “[...] tomei conhecimento por “alto”, recebi o novo programa de ensino pronto” (Salvador, 2025, informação verbal), revelando assim uma

---

<sup>3</sup> Todos os participantes da pesquisa receberam nomes fictícios para preservarem sua identidade. Os nomes utilizados são os nomes das capitais das unidades federativas do Brasil.

implementação de cima para baixo, sem diálogo coletivo nem estudo aprofundado. Outro aspecto relevante: a ausência de participação efetiva e de tempo para estudo e apropriação da BNCC. Essa condição reforça o caráter da última reforma educacional. Uma política curricular verticalizada que ocorreu no âmbito nacional que também se replicou em escala municipal/local nos mesmos moldes, dada a cultura local permeada pela centralidade e pouca discussão popular, típica da cultura oligárquica. A formação contínua para o professor é ignorada em favor da velocidade da execução política.

Conforme os dados coletados sobre a readequação da disciplina geografia a BNCC, alguns professores participaram, enquanto outros receberam o programa de ensino pronto. Os participantes observaram a proposição de mais conteúdos, percebido no período da pandemia. Os relatos evidenciam uma percepção de continuidade em relação às práticas pedagógicas, mesmo após a implementação da BNCC. O participante Palmas mostrou que, embora tenham sido acrescentados novos conteúdos e habilidades para atender às exigências da política nacional, a dinâmica pedagógica permaneceu praticamente inalterada, ou seja, a BNCC não impactou em sua prática pedagógica.

Observa-se que o processo se resumiu a uma adaptação técnica, com a inclusão de novas habilidades e competências no programa de ensino. Isso remete a uma concepção de currículo como documento prescrito, que precisa ser ajustado as diretrizes oficiais. De acordo Fortaleza, foi apenas uma readequação de conteúdos e inserção das habilidades propostas pela BNCC.

Os participantes foram questionados sobre o que mudou em suas práticas pedagógicas. O participante São Luís relatou que o ensino se tornou “mais fácil” por não exigir a mesma carga de conteúdos e por priorizar competências e habilidades socioemocionais, isso revela uma mudança de foco no currículo, configurando o modelo de currículo tradicional de Bobbitt, “[...] habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então organizar um currículo [...]” (Silva, 1999, p. 23). Essa perspectiva curricular da BNCC de competências e habilidades baseadas em ideias neoliberais,



argumenta que a educação deve preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, pois essa ênfase nessas habilidades substitui/reduz o conhecimento científico e teórico. Nesse sentido, seria uma forma de projetar o indivíduo para uma adaptação social e econômica, sem possibilitar sua emancipação, restringindo seu desenvolvimento crítico.

Os participantes Fortaleza e Vitória declararam uma visão positiva em relação as habilidades da Base, como guia para a prática pedagógica. A ideia de que as habilidades “dão norte” e permitem organizar a aprendizagem em progressão é um indicativo de como o currículo prescrito influencia o planejamento e a execução do ensino. A BNCC, ao propor centralidade nas habilidades, reconfigura a prática docente. Entretanto, até que ponto a valorização das habilidades garante uma formação emancipadora do sujeito, e não apenas a adequação a parâmetros normativos que reforçam a visão de um currículo único homogêneo?

Ao serem questionados sobre a oferta de formações específicas na área de Geografia por parte da Secretaria Municipal de Educação, a maioria dos participantes afirmaram ter recebido algum tipo de formação. No entanto, dois docentes declararam não ter recebido nenhuma. Considerando o tempo de atuação desses professores na rede municipal, o questionário solicitou que indicassem quantas formações haviam sido realizadas por parte da secretaria de educação durante todo o período que estão atuando na rede. Todos responderam no máximo duas.

Fica evidente a fragilidade nas políticas de formação continuada. A baixa oferta de formações revela como a política curricular, muitas vezes, se restringe à prescrição de conteúdos e habilidades sem assegurar condições materiais e formativas para que os professores se apropriem de forma crítica e reflexiva sobre o currículo. Como ressalta Silva (1999), discutir currículo é discutir também que conhecimento deve ser ensinado, a quem, em que condições e com que finalidades.

A fragilidade nas políticas de formação continuada na rede educacional de São Mateus contribui para o rebatimento local por

meio do seu currículo tradicional prescritivo, onde ocorre uma redundância focal em trabalhar habilidades e competências.

A implementação da BNCC trouxe novos desafios para a rede municipal de ensino, exigindo da secretaria de educação um papel mais ativo na formação continuada. A efetivação de políticas formativas depende das iniciativas promovidas pelos sistemas de ensino, entretanto em São Mateus, a formação docente se limitou a ações pontuais, desvinculadas de uma reflexão teórica mais ampla sobre o currículo e sua função social. A existência de um novo currículo não garante sua efetivação; é a ação formativa sistemática, orientada para o estudo e a reflexão sobre o novo desenho curricular que o professor se torna capaz de transformar o documento em prática pedagógica significativa.

Na entrevista questionou-se aos participantes se eles haviam recebido, por parte da rede municipal de ensino, formações continuadas voltadas aos estudos da BNCC a partir do momento que ela foi implementada. Os participantes revelaram a ausência de uma política efetiva de formação contínua, o que compromete apropriação crítica e a prática pedagógica dos docentes frente às mudanças curriculares. Os relatos apontaram que, quando existem, as formações são fragmentadas, restritas a comissões ou encontros pontuais, sem profundidade teórica revelando um imediatismo, com sinalizado por Vitória, “[...] foi uma pra mostrar pros professores como funcionava, [...] o que é BNCC, o que são as competências, o que são as habilidades” (Vitória, 2025, informação verbal). Essa limitação contrasta com a concepção de formação inicial e contínua defendida por Konder (1992, p. 115 apud Belletati, Pimenta e Lima, 2021, p. 18), “[...] é a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”.

A visão do professor reflexivo no âmbito da formação inicial quanto contínua, rejeita uma “[...] visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais,

institucionais e/ou políticos” (Pimenta, 1996, p. 86). Na rede de ensino de São Mateus teve um rebatimento vertical da política curricular nacional, a BNCC, pois segundo os enunciados dos participantes durante as entrevistas, não houve espaços para formações e o não desenvolvimento de uma política institucional de formação contínua. Situação essa que está inserida em seu contexto histórico político, marcado pela sua cultura oligárquica verticalizada e o imediatismo, tendo em vista o baixo e restrito envolvimento dos professores e comunidade escolar na implementação das políticas curriculares dentre outras.

A formação de professores na tendência reflexiva se “[...] configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação, e em parceria com outras instituições de formação” (Pimenta, 1996, p. 87). A importância da formação contínua reflexiva se configura como: valorização, condições de trabalho, formação contínua no local de trabalho e parceria com outras instituições de formação. Em São Mateus esse processo de formação não foi viabilizado. Segue numa lógica imediatista, sem apreço pela melhoria na qualidade educacional vislumbrando avanço no ensino-aprendizagem, uma educação em segundo plano vista como normal dentro de uma cultura política oligárquica, onde as políticas educacionais não são encaradas como política de Estado, são aligeiradas sem discussão horizontal, esquecendo do contexto social da comunidade escolar e a inserção do professor nesse contexto.

### **Considerações Finais**

Nessa pesquisa, realizamos um percurso historiográfico sobre a formação da oligarquia de São Mateus. Esse percurso demonstrou que a constituição da oligarquia mateense não pode ser compreendida apenas pela sucessão de governantes ou pela dominação de um grupo familiar, mas resulta de um processo histórico mais amplo, no qual se entrecruzam relações de poder locais, redes de parentesco, alianças

políticas e mecanismos de controle social típicos do coronelismo e do clientelismo.

A pesquisa apresenta três objetivos específicos. Procurando a articulação e respostas para eles, chegamos numa conclusão de uma verticalização na tomada de decisões na política educacional curricular, característico da cultura política local de São Mateus.

Ao reconstruir a gênese da oligarquia mateense, ela ofereceu o pano de fundo indispensável para compreender como essas práticas e representações de poder se projetam sobre políticas educacionais contemporâneas, como a implementação da BNCC. A implementação dessa política curricular num formato verticalizado e centralizado, logo, nos permitiu interpretá-la como um processo meramente técnico e também como fenômeno inserido em uma cultura política local historicamente estruturada. A análise histórica das escolas na Primeira República nos permite compreender a articulação entre educação e poder oligárquico no município. Os dados levantados indicam que a expansão do ensino no norte do Espírito Santo ocorreu de forma precária e fragmentada, com escolas isoladas de baixo custo para o Estado, refletindo interesses políticos restritos e o controle exercido por famílias dominantes.

O estudo permitiu identificar o papel do município quanto os modos concretos pelos quais a BNCC foi implementada. Os dados coletados revelam que, embora a municipalidade ocupe legalmente uma posição de autonomia relativa no pacto federativo, sua atuação permanece reduzida a práticas normativas e verticalizadas, sem mecanismos efetivos de partilha decisória com os profissionais da rede. A elaboração do Currículo Municipal de Geografia, descrita nos capítulos analisados, evidencia que o processo de implementação da BNCC ocorreu predominantemente de forma impositiva, com ampla dependência de orientações externas e com participação limitada dos professores, frequentemente restritos à condição de executores da política curricular e não de coautores.

A implementação da BNCC não levou em consideração experiências e conhecimentos dos professores e também não houve espaço para uma política de formação continuada durante o processo

e nem após o seu término. Em contextos de reformas educacionais e seu rebatimento na realidade local de São Mateus, as decisões curriculares são frequentemente externas, desconsiderando a realidade das escolas, a participação docente e a demanda da comunidade escolar. Essa percepção indica que os documentos oficiais sobre currículo são instaurados sem reflexão sobre a prática cotidiana dos professores, reproduzindo uma lógica tradicional tecnocrática. Os professores, pais, comunidade escolar, são tidos como objetos das reformas curriculares.

Portanto, os documentos oficiais sobre currículo são implementados como produto externo normatizador, com pouca consideração pelas concepções, experiências e conhecimentos dos professores. A compreensão dessa dinâmica nos dá um indicativo de que qualquer esforço de melhoria na implementação da BNCC requer não apenas a disponibilização de documentos oficiais, mas também a construção de espaços participativos e de uma política de formação continuada, que promova a articulação com a realidade local e reflexões sobre as práticas pedagógicas.

### Referências Bibliográficas

ALENCAR, I. R. D. F. S. **Escolarização do norte do Espírito Santo início do século XX: Das escolas isoladas aos grupos escolares.** Dissertação de Mestrado em Educação: UFES, 2016.

ALVES, T. D. M. **Sociedade e economia portuária de São Mateus (1848-1889): A exportação de farinha de mandioca pelas águas "dorminhocas" do rio cricaré.** Dissertação de Mestrado em História: UFES, 2021.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. D. **CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 3, p. 59-91. ISBN 8524905468.

BELLETATI, C. F.; PIMENTA, S. G.; LIMA, M. M. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: Transgressões possíveis. **Nuances Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 32, n. 02126, p. 1-32, jan./dez 2021. ISSN 2236-0441. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8706/>>. Acesso em: 01 outubro 2025.



BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2020, de 27 de outubro de 2020. Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3348/resolucao-cne-cp-n-1>>. Acesso em: 03 março 2023.

CARVALHO, J. M. D. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <<https://dados.iesp.uerj.br/edicoes/?vn=40-2>>. Acesso em: 27 novembro 2024.

FREITAS, L. C. D. **A reforma empresarial da educação**: nova direitas, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

LEAL, V. N. **Coronelismo enxada e voto. O município e o regime representativo no Brasil**. 7ª. ed. São Paulo: SCHWARCZ S.A., 2012.

LOPES, A. C. DISCURSOS NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 33-52, Jul/Dez 2006. ISSN 1645-1384. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: 10 Maio 2024.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Capinas - SP: Autores Associados LTDA, 2016. ISBN 978-85-7496-369-3.

MALVERDES, C. Z. **Escolas primárias no Espírito Santo pelas lentes da fotografia (1908-1928)**: A historiografia e sua fontes. Tese de Doutorado em Educação: UFES, 2024.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8ª. ed. São Paulo: Atlas, 2017. ISBN 978-85-970-1076-3.

PIMENTA, G. FORMAÇÃO DE PROFESSORES - SABERES DA DOCÊNCIA E IDENTIDADE DO PROFESSOR. **Revista da Faculdade de Educação versão impressa**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. ISSN 0102-2555. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract)>. Acesso em: 10 setembro 2025.

RUSSO, M. D. C. D. O. **A escravidão em São Mateus/ES**: Economia e Demografia (1848-1888). Tese de Doutorado em História Social: USP, 2011.

RUSSO, M. D. C. D. O. **Cultura Política e relações de poder na região de São Mateus**: o papel da Câmara Municipal (1848-1889). Dissertação de Mestrado em História: UFES, 2007.

SALIM, M. A. A.; MANSO, M. H. S. O cenário da política educacional no Espírito Santo durante a primeira república. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 22-42, jan.-jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/24146>>. Acesso em: 10 março 2025.

SANTOS, M. V. D. S. **São Mateus: Do Lugar à Vila**. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo: UFES, 2017.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, 23, n. 2, jul-dez 2005. 427-443. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

SILVA, T. T. D. **DOCUMENTOS de IDENTIDADE Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. ISBN 85-86583-44-8.

### **Sobre os Autores**

#### **Ubiratan Bomfante dos Santos**

[ubiratanbomsanto@gmail.com](mailto:ubiratanbomsanto@gmail.com)

Aluno do Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Graduação em geografia e lato sensu em geografia do Brasil. Professor de geografia da rede municipal de São Mateus-ES há 22 anos.

#### **Ueber José de Oliveira**

[ueber.oliveira@ufes.br](mailto:ueber.oliveira@ufes.br)

Professor orientador do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Professor Adjunto do Departamento de História (DHIS), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor Permanente do Programa de Pós Graduação em História Social das Relações Políticas - (PPghis-Ufes).

**DOI: 10.47456/15tqx631**

## Consciência Histórica e Literacia Histórica: Fundamentos Teóricos para a Formação do Sujeito no Ensino de História

Historical Consciousness and Historical Literacy: Theoretical Foundations for  
the Formation of the Subject in History Education

Milka Christine Godinho Loureiro  
Maria Alayde Alcantara Salim

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos que sustentam a formação da consciência histórica e o desenvolvimento da literacia histórica no ensino de História, com base nas contribuições de Jörn Rüsen e Peter Lee. A partir de uma análise conceitual aprofundada, busca-se compreender como esses referenciais teóricos auxiliam na construção de uma prática educativa voltada para a formação de sujeitos históricos capazes de interpretar criticamente o tempo, a memória e o passado. A consciência histórica, concebida como estrutura narrativa que permite aos indivíduos atribuir sentido à experiência temporal, é articulada às competências cognitivas promovidas pela literacia histórica, que envolve a leitura crítica de fontes, a construção de narrativas e a reflexão sobre as evidências. O texto discute ainda a presença desses conceitos na educação básica brasileira, destacando suas potencialidades para a superação de abordagens tradicionais e a promoção de um ensino de História mais reflexivo e significativo. Fundamentado em autores nacionais e internacionais, o estudo contribui para o fortalecimento teórico da didática da História e da educação histórica no Brasil.

**Palavras-chave:** Consciência histórica; Literacia histórica; Ensino de História; Jörn Rüsen; Peter Lee.

**Abstract:** This study aims to discuss the theoretical foundations that support the development of historical consciousness and historical literacy in history education, based on the contributions of Jörn Rüsen and Peter Lee. Through an in-depth conceptual analysis, it seeks to understand how these theoretical frameworks contribute to the construction of an educational practice focused on shaping historical subjects capable of critically interpreting time, memory, and the past. Historical consciousness, conceived as a narrative structure that allows individuals to make sense of temporal experience, is articulated with the cognitive skills promoted by historical literacy, such as critical reading of sources, narrative construction, and reflection on evidence. The text also addresses the presence of these concepts in Brazilian basic education, highlighting their potential to overcome traditional approaches and promote a more reflective and meaningful history education. Grounded in both national and international authors, the study contributes to the theoretical strengthening of history didactics and historical education in Brazil.

**Keywords:** Historical consciousness; Historical literacy; History education; Jörn Rüsen; Peter Lee.

### Introdução

As transformações culturais, sociais e tecnológicas das últimas décadas têm impactado significativamente os processos educativos, especialmente no ensino de História. Em um contexto marcado pelo imediatismo e pela fragmentação das experiências temporais, muitos estudantes demonstram dificuldade em atribuir sentido ao passado e compreender sua relevância para a vida presente. O afastamento entre os conteúdos escolares e o cotidiano juvenil contribui para a desvalorização do conhecimento histórico, gerando desinteresse, memorização mecânica e resistência à aprendizagem.

Essa realidade impõe desafios à prática docente e demanda o fortalecimento de abordagens que considerem a dimensão formativa da História, compreendendo-a como campo de produção de sentidos e de orientação no tempo. O ensino de História deve, portanto, superar a lógica transmissiva, voltada à fixação de fatos e datas, e buscar desenvolver nos alunos capacidades interpretativas que os ajudem a ler criticamente as permanências e rupturas que estruturam a experiência humana.

Nesse cenário, a Educação Histórica tem se consolidado como um campo teórico e prático capaz de oferecer referenciais consistentes para uma renovação do ensino da disciplina. Autores como Jörn Rüsen e Peter Lee propõem modelos conceituais que deslocam o foco da informação para a formação de sujeitos históricos, conscientes de seu papel na construção do presente e do futuro. A consciência histórica, entendida como a habilidade de elaborar narrativas sobre o passado a partir da experiência do tempo vivido, e a literacia histórica, concebida como a competência de interpretar criticamente fontes, construir explicações e formular argumentos históricos, constituem pilares fundamentais nesse processo.

Como resposta à crise de sentido que atravessa o ensino de História na contemporaneidade, este estudo tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos que sustentam a formação da consciência histórica e o desenvolvimento da literacia histórica, analisando suas implicações para a prática educativa. Parte-se da premissa de que essas categorias, ao articularem tempo, narrativa, memória e evidência, oferecem ferramentas potentes para que os estudantes

possam compreender o mundo em que vivem e intervir de forma consciente e crítica em sua realidade social.

### **A Consciência Histórica como estrutura narrativa**

A noção de consciência histórica, conforme desenvolvida por Jörn Rüsen (2001), representa um dos pilares centrais da Educação Histórica contemporânea. Para o autor, pensar historicamente não é uma faculdade intelectual restrita a especialistas, mas uma capacidade inerente ao ser humano, que emerge da necessidade de orientar-se no tempo a partir da articulação entre passado, presente e futuro.

Rüsen (2001) entende que a consciência histórica se manifesta como uma forma específica de pensamento que organiza a experiência temporal em narrativas dotadas de sentido. Trata-se, portanto, de uma competência prática, que auxilia o sujeito a dar inteligibilidade à própria existência e às transformações sociais. Em sua formulação clássica, o autor define:

A consciência histórica é a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (Rüsen, 2010, p. 57)

Esse entendimento ultrapassa a ideia de que a História deve se restringir à reconstituição objetiva dos fatos do passado. Ao contrário, parte do princípio de que a experiência histórica é, antes de tudo, uma construção narrativa que responde às demandas do presente. A historicidade do ser humano está, assim, ancorada na interpretação do tempo vivido, sendo a consciência histórica o meio pelo qual essa interpretação se realiza.

Segundo Rüsen (2001), o pensamento histórico estrutura-se a partir de três dimensões do tempo: o passado, o presente e o futuro. A relação entre essas temporalidades não é linear, mas dialógica, e se expressa por meio da narrativa. Nesse sentido, a consciência histórica é inseparável da linguagem e da cultura, pois o ser humano, ao narrar o passado, projeta sentidos que orientam sua ação no presente e influenciam suas expectativas futuras.



Para o autor, essa consciência não é estática nem universal: ela se constrói socialmente, assume formas diversas e é atravessada por conflitos de memória e disputas de interpretação. A narrativa histórica, enquanto estrutura básica do pensamento histórico, opera como mecanismo de mediação simbólica entre as experiências individuais e coletivas do tempo,

Não há outra forma de pensar a consciência histórica, pois ela é o local em que o passado é levado a falar — e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante das virulentas experiências do tempo. (Rüsen, 2001, p. 63).

Esse aspecto dá à consciência histórica um caráter ético e político, pois ela está vinculada às formas como os sujeitos explicam o mundo e se posicionam diante dele. Ao mesmo tempo em que possibilita a compreensão do passado, ela também opera como instrumento de crítica e transformação social.

A função formativa da consciência histórica reside, justamente, em sua capacidade de promover a reflexão sobre as continuidades e discontinuidades que marcam a experiência humana. No contexto educacional, isso significa reconhecer que os estudantes não apenas aprendem História, mas também, mobilizam modos de pensar historicamente, baseados em suas vivências, referências culturais e práticas sociais.

Como argumenta Estevão Martins (2019), ao definir a consciência histórica como uma operação cognitiva, simbólica e prática, que estrutura a identidade dos sujeitos no tempo, Rüsen propõe uma ampliação das finalidades do ensino de História. O conteúdo factual cede lugar à formação de competências interpretativas, voltadas à elaboração de significados históricos situados, contextualizados e sensíveis à pluralidade das experiências sociais.

Portanto, trabalhar a consciência histórica na escola implica valorizar a narrativa como eixo organizador do conhecimento histórico, promover o debate sobre as múltiplas versões do passado e incentivar os alunos a reconhecerem-se como agentes históricos,

cujas ações e interpretações também fazem parte do tecido da História.

### **Literacia Histórica e o pensamento histórico escolar**

O conceito de Literacia Histórica, desenvolvido principalmente por Peter Lee, emerge como uma resposta à necessidade de compreender como os estudantes constroem conhecimento histórico, para além da simples retenção de informações. Trata-se de uma abordagem que considera o ensino de História como espaço para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e interpretativas, em que os alunos são levados a lidar com fontes, evidências, narrativas e problemas de significado histórico.

Ao longo de seus estudos com o projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), Lee buscou investigar como crianças e adolescentes entendem aspectos essenciais do pensamento histórico, como o uso da evidência, a noção de mudança e continuidade, o papel da explicação histórica e a construção de argumentos. Para o autor, saber História não significa apenas conhecer eventos, datas e personagens, mas ser capaz de pensar historicamente.

Segundo Lee (2006), a Literacia Histórica é: “mais do que uma coleção de fatos; é uma forma de interpretar e entender o mundo, ajudando os indivíduos a situar-se no tempo e no espaço.” (Lee, 2006, p. 56)

Essa concepção aproxima-se das ideias de Rüsen (2010), ao entender a História como prática interpretativa e narrativa, mas enfatiza o aspecto didático-pedagógico da aprendizagem. A literacia histórica opera como um conjunto de competências que o estudante mobiliza ao lidar com questões históricas, tais como: “Como sabemos o que aconteceu?”, “Por que isso aconteceu?”, “Como interpretar versões diferentes de um mesmo evento?” e “Qual a relação entre o passado e o presente?”

Para que essas perguntas possam ser trabalhadas no contexto escolar, Lee (2006) propõe uma organização didática baseada em domínios do pensamento histórico. Cada domínio representa um aspecto específico da compreensão histórica que pode ser desenvolvido de forma progressiva,

conforme o grau de complexidade cognitiva do estudante. Isso implica que a aprendizagem histórica não é linear nem homogênea, mas construída gradualmente, a partir do contato com problemas históricos e da reflexão sobre as fontes.

No Brasil, autores como Luis Fernando Cerri (2010) e Isabel Barca (2006) têm dialogado com essa proposta, adaptando-a ao contexto da educação básica. Cerri (2010) defende que o ensino de História deve ser entendido como processo formativo, que articula conhecimento, linguagem e identidade. Para ele:

A perspectiva de uma literacia histórica — ou, no uso mais comum no português brasileiro — de um letramento histórico é um marco decisivo, pois supera a ideia de ensino de História como transmissão, rumo à ideia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mundo. (Cerri, 2010, p. 270).

Assim, a literacia histórica envolve não apenas a compreensão do conteúdo histórico, mas a formação de um olhar crítico sobre os usos do passado e as disputas de memória que atravessam a sociedade. No espaço escolar, esse processo passa pela leitura de fontes primárias, pela análise de narrativas concorrentes, pela problematização das explicações históricas e pela construção de argumentos fundamentados.

Peter Lee (2006) reforça que esse tipo de aprendizado exige que os estudantes desenvolvam familiaridade com os conceitos de evidência, explicação, temporalidade e narrativa, constituindo, assim, um vocabulário próprio do pensamento histórico. Isso significa que o ensino de História deve criar oportunidades sistemáticas para que os alunos leiam, interpretem, questionem e produzam histórias — e não apenas memorizem versões prontas.

Ao abordar a literacia histórica como processo, Lee propõe que os professores trabalhem com sequências didáticas estruturadas, em que os conceitos de segunda ordem — como mudança, causalidade, tempo cronológico e evidência — sejam explicitamente desenvolvidos. Essa proposta visa formar estudantes que não apenas aprendam história, mas se tornem capazes de pensar historicamente, compreendendo os usos sociais da História e sua presença nas práticas culturais contemporâneas.

Nesse sentido, a literacia histórica aproxima-se do conceito de consciência histórica ao reconhecer que o passado não é apenas objeto de estudo, mas referência simbólica que orienta a ação e o posicionamento dos sujeitos no presente. A integração entre esses dois conceitos fortalece uma concepção de ensino de História comprometida com a formação crítica, a construção de identidades e a participação cidadã.

### **A articulação entre Consciência Histórica e Literacia Histórica no ensino de História**

A aproximação entre os conceitos de consciência histórica e literacia histórica permite uma compreensão mais ampla e integrada do ensino de História como prática formativa e reflexiva. Embora partam de campos teóricos distintos — a filosofia da história, no caso de Rüsen, e a didática da história, no caso de Lee —, ambos compartilham o compromisso com a construção de sujeitos históricos capazes de interpretar o tempo, compreender a complexidade do passado e situar-se criticamente no presente.

A consciência histórica, conforme discutido, refere-se à habilidade de atribuir sentido à experiência temporal a partir da elaboração de narrativas sobre o passado. Essa capacidade envolve não apenas a rememoração de eventos, mas a compreensão das dinâmicas históricas que conectam o passado ao presente e ao futuro.

Rüsen (2001) afirma que: “A consciência histórica baseia-se no fato de que o agir humano é, por essência, histórico. [...] O agir humano pode ser entendido como um processo que transcende os limites do tempo natural” (Rüsen, 2001, p. 79).

Já a literacia histórica, ao enfatizar as competências cognitivas desenvolvidas no processo de aprendizagem, foca na forma como os estudantes compreendem e constroem explicações históricas a partir do contato com fontes, narrativas e evidências. Lee (2006) propõe que a aprendizagem histórica se estrutura por meio de conceitos de segunda ordem, que organizam o pensamento histórico escolar e favorecem a autonomia interpretativa dos alunos.

Nesse sentido, a articulação entre os dois conceitos permite superar dicotomias frequentes no ensino de História, como conteúdo e método, conhecimento e formação, memória e crítica. A consciência histórica fornece a base filosófica e ética da formação histórica, enquanto a literacia histórica oferece os instrumentos didáticos e pedagógicos para operacionalizar essa formação no cotidiano escolar.

Essa integração é particularmente relevante no contexto da educação básica brasileira, marcada por desafios históricos como o excesso de conteúdos, a fragmentação curricular, o uso instrumental dos livros didáticos e a pressão por resultados em avaliações externas. A incorporação dos referenciais de Rüsen e Lee propõe uma reorientação do ensino de História, centrada no desenvolvimento de competências de análise, interpretação e argumentação, em diálogo com a realidade sociocultural dos estudantes.

Além disso, ambos os autores contribuem para o reconhecimento dos alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, portadores de experiências, saberes e visões de mundo que devem ser valorizadas e mobilizadas em sala de aula. Como afirma Rosanelli et al. (2023), a consciência histórica é parte do processo de construção identitária e deve ser compreendida como elemento estruturante da formação do sujeito: “A consciência histórica é vista como parte fundamental do processo de construção identitária e de construção do conhecimento, vinculada também à formação histórica do sujeito.” (Rosanelli; Machado; Cunha, 2023, p. 49651-49652).

Essa perspectiva reafirma o papel do ensino de História como espaço privilegiado para o exercício da escuta, do debate e da negociação de sentidos, permitindo que os alunos construam relações significativas com o passado e ampliem sua capacidade de compreender o presente.

Assim, ao articular consciência histórica e literacia histórica, abre-se espaço para práticas pedagógicas mais críticas, dialógicas e orientadas à formação integral dos estudantes. O ensino de História, longe de ser um acúmulo de informações, torna-se uma prática de leitura do mundo, de produção de sentidos e de posicionamento ético diante dos dilemas do tempo histórico vivido.



## **Considerações finais**

A análise dos fundamentos teóricos propostos por Jörn Rüsen e Peter Lee permite reafirmar a importância de uma abordagem crítica, formativa e interpretativa para o ensino de História na educação básica. Longe de se limitar à transmissão de fatos e datas, a disciplina deve ser compreendida como um espaço de construção de sentidos sobre o tempo, a memória e as experiências humanas.

A consciência histórica, enquanto estrutura narrativa que organiza a relação entre passado, presente e futuro, oferece uma base epistemológica sólida para a formação de sujeitos históricos capazes de interpretar sua realidade e de orientar suas ações no tempo. Ao mesmo tempo, a literacia histórica, entendida como um conjunto de competências cognitivas e discursivas, fornece as ferramentas didáticas necessárias para operacionalizar esse processo no ambiente escolar, favorecendo a análise crítica de fontes, a construção de explicações e a elaboração de argumentos.

A articulação entre essas duas dimensões — filosófica e didática — contribui para o fortalecimento da Educação Histórica como campo de pesquisa e de intervenção pedagógica. Ela propõe um ensino que vá além do acúmulo de conteúdos, privilegiando a formação de estudantes que compreendam a História como prática social, permeada por disputas de sentido, conflitos de memória e responsabilidades éticas.

No contexto brasileiro, marcado por desigualdades educacionais, silenciamentos históricos e desafios curriculares, essa proposta teórica ganha especial relevância. Ela oferece caminhos para repensar a prática docente, valorizar as experiências dos alunos e construir um ensino de História mais plural, significativo e comprometido.

Ao refletir sobre as contribuições de Rüsen e Lee, este estudo busca reafirmar que o ensino de História deve formar leitores do tempo e da sociedade — sujeitos capazes de narrar o passado, compreender o presente e imaginar futuros possíveis. Tal compromisso exige um olhar atento às teorias que sustentam

nossas práticas, mas também disposição para renová-las diante dos desafios concretos da sala de aula.

## Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. **Perspectiva teórica da educação histórica e desenvolvimento do pensamento histórico.** In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 45–66.

CERRI, Luis Fernando. **Educação histórica e letramento histórico: aproximações e distinções.** In: MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Pallas, 2010. p. 259–273.

LEE, Peter. **Understanding history.** In: SEIXAS, Peter (Ed.). **Theorizing historical consciousness.** Toronto: University of Toronto Press, 2006. p. 129–164.

MARTINS, Estevão Resende. **Consciência histórica.** In: MONTEIRO, Ana Maria; PAGEL, Sandra. **Dicionário de ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 95–99.

ROSANELLI, Célia; MACHADO, Adriana Maria; CUNHA, Leandro da. **Consciência histórica, formação docente e identidade do sujeito: aproximações e discussões.** *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 8, n. 26, p. 49651–49652, 2023. Disponível em: <https://revistaedbasica.com>. Acesso em: 17 maio. 2025.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história. Os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Formas de cultura histórica.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.** Curitiba: Ed. UFPR, 2007. p. 53–68.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: dimensões – tradições – perspectivas.** Brasília: Editora UnB, 2010.

## Sobre os autoras

**Milka Christine Godinho Loureiro**

[milka\\_chris@hotmail.com](mailto:milka_chris@hotmail.com)

Mestre em Ensino na Educação Básica na linha de **Ciências Humanas** pelo PPGEEB/CEUNES/UFES. Graduação em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2003), Especialização em História e Ensino pela UFES (2006) e Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Saberes, em Vitória-ES (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História e Administração de Unidades Educativas. Atualmente, é professora da

rede estadual de São Mateus-ES, atuando na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Wallace Castello Dutra.

**Maria Alayde Alcantara Salim**

[maria.salim@ufes.br](mailto:maria.salim@ufes.br)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009), na área de Ciências Humanas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002). Especialização em História Social pela UFES (1997). Graduação em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (1991). Desenvolve pesquisas nas áreas de Ensino de História, História do Espírito Santo e História Cultural. Atualmente, é Professora Associada III da Universidade Federal do Espírito Santo, lotada no Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (DECH/CEUNES), atuando como docente no curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEUNES/UFES).

DOI: 10.47456/y1ax7z90

## O campo de atuação do/a Pedagogo/a nos Anos Finais do Ensino Fundamental em São Mateus/Espírito Santo entre orientações oficiais, ensino e cotidianos<sup>1</sup>

The field of action of the Pedagogue in Middle School in São Mateus/Espírito Santo: between official guidelines, teaching, and daily school life

Lucas Borghi Felisberto  
Andrea Brandão Locatelli

**Resumo:** Este texto, trata-se de um resumo expandido da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, como pré-requisito à obtenção do título de Mestre, na linha de pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura. Esta pesquisa teve como objetivo investigar e compreender o campo de atuação do/a Pedagogo/a nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede pública de São Mateus/ Espírito Santo, quando na ação colaborativa com o/a docente do componente curricular Arte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em diálogo com o cotidiano dos/as estudantes, no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Vereador Laurindo Samaritano”, Bairro Litorâneo. No que se refere aos aspectos metodológicos, classificamos a pesquisa da seguinte maneira: natureza pura, abordagem qualitativa, objetivo exploratório e que integrou as técnicas de pesquisa documental e de estudo de campo. Referenciamos teoricamente esta pesquisa a partir dos livros “Pedagogia e Pedagogos, para quê?” de José Carlos Libâneo (2009), “Saberes docentes e formação profissional” de Maurice Tardif (2002), “O cotidiano escolar como comunidade de afetos” de Janete Magalhães Carvalho (2009) e do artigo “Pesquisa com o cotidiano” de Carlos Eduardo Ferraço (2007). Os resultados da análise do material produzido em campo e as discussões apresentadas ao longo deste estudo, indicam que o campo de atuação do/a Pedagogo/a no contexto do município de São Mateus/Espírito Santo, é encaminhado a partir de orientações oficiais que apresentam consonância com as orientações do Estado e da União. A análise do material revelou um campo teórico e prático onde, profissionais com formação inicial em Pedagogia encontram, historicamente, desafios para elaborar uma identidade profissional. Ao investigar a prática do docente de Arte a partir do conceito de saber docente em Maurice Tardif (2002), compreendemos que o profissional engendra práticas de ensino no cotidiano escolar que mobilizam saberes advindos da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Compreender a prática pedagógica considerando as redes de relações cotidianas elaboradas pelos/as pessoas que o praticam, os elementos gerais e específicos que são interpostos entre a escola e as práticas de ensino e as condições estruturais da unidade escolar, tornando evidentes as relações entre esses elementos e as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas no cotidiano, possibilitou uma análise onde as contradições presentes na unidade escolar, evidenciaram os desafios que comumente perpassam a realidade do ensino público no Brasil.

**Palavras-chave:** Campo de atuação de Pedagogos/as; Anos Finais do Ensino Fundamental; São Mateus/Espírito Santo; Docente; Cotidiano dos/as estudantes.

**Abstract:** This text is an expanded summary of dissertation was submitted to the Postgraduate Program in Teaching in Basic Education at the Federal University of Espírito Santo – North University Center of Espírito Santo, as a prerequisite for obtaining a Master's degree, in the research area: Teaching, Society and Culture. This research aimed to investigate and understand the field of action of the

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Pedagogue in the final years of elementary school in the public school system of São Mateus/Espírito Santo, when working collaboratively with the teacher of the Art curriculum component to develop pedagogical practices in dialogue with the daily lives of students, in the context of the Municipal Elementary School “Vereador Laurindo Samaritano”, Litorâneo neighborhood. Regarding methodological aspects, we classify the research as follows: pure nature, qualitative approach, exploratory objective, and it integrated documentary research and field study techniques. We theoretically referenced this research based on the book “Pedagogy and Pedagogues, for what purpose?” From José Carlos Libâneo (2009), “Teacher Knowledge and Professional Training” by Maurice Tardif (2002), “The School Day as a Community of Affections” by Janete Magalhães Carvalho (2009), and the article “Research with the Everyday” by Carlos Eduardo Ferraço (2007). The results of the analysis of the material produced in the field and the discussions presented throughout this study indicate that the field of action of the Pedagogue in the context of the municipality of São Mateus/Espírito Santo is guided by official guidelines that are consistent with the guidelines of the State and the Union. The analysis of the material revealed a theoretical and practical field where professionals with initial training in Pedagogy historically encounter challenges in developing a professional identity. By investigating the practice of art teachers from the perspective of Maurice Tardif's (2002) concept of teaching knowledge, we understand that professionals develop teaching practices in the daily school routine that mobilize knowledge derived from professional training, disciplinary knowledge, curricular knowledge, and experiential knowledge. Understanding pedagogical practice by considering the networks of daily relationships developed by those who practice it, the general and specific elements that are interposed between the school and teaching practices, and the structural conditions of the school unit, making evident the relationships between these elements and the teaching-learning practices developed daily, allowed for an analysis where the contradictions present in the school unit highlighted the challenges that commonly permeate the reality of public education in Brazil.

**Keywords:** Field of work for Pedagogues; Final Years of Elementary School; São Mateus/Espírito Santo; Teacher; Daily life of students.

## Introdução

Em que medida pode-se compreender o campo de atuação do/a Pedagogo/a nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede pública de São Mateus/ Espírito Santo, quando na ação colaborativa com o/a docente do componente curricular Arte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em diálogo com o cotidiano dos/as estudantes, no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Vereador Laurindo Samaritano”, Bairro Litorâneo? Essa pergunta encaminhou a pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes).

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo geral: investigar e compreender o campo de atuação do/a Pedagogo/a nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede pública de São Mateus/ Espírito Santo, quando na ação colaborativa com o/a docente do componente



curricular Arte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em diálogo com o cotidiano dos/as estudantes, no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Vereador Laurindo Samaritano”, Bairro Litorâneo.

Foram definidos três objetivos específicos: analisar as orientações oficiais para o campo de atuação do/a Pedagogo/a nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede pública de São Mateus/Espírito Santo; investigar a prática dos/as docentes do componente curricular Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Vereador Laurindo Samaritano”, Bairro Litorâneo - São Mateus/Espírito Santo, desenvolver prática pedagógica colaborativa com o/a docente do componente curricular Arte em diálogo com o cotidiano dos/as estudantes no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Vereador Laurindo Samaritano”, Bairro Litorâneo - São Mateus/Espírito Santo.

Em relação aos aspectos metodológicos, a partir de Malheiros (2011), classificamos a pesquisa da seguinte maneira: natureza pura, abordagem qualitativa, seu objetivo exploratório e que integra as técnicas de pesquisa documental e de estudo de campo. A pesquisa documental focalizou as orientações oficiais para o campo de atuação do/a Pedagogo/a nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública do município de São Mateus/Espírito Santo. O estudo de campo para a produção dos dados ocorreu na EMEF “Vereador Laurindo Samaritano” entre os dias 10/06/2025 e 14/10/2025, seguindo o Calendário Escolar Ensino Fundamental da SME 2025. Nesse contexto, aplicamos entrevista semiestruturada com o docente que leciona Arte; e realizamos observação participante com uso do diário de campo, com objetivo de desenvolver prática pedagógica colaborativa com o docente do componente curricular Arte, em diálogo com o cotidiano dos/as estudantes no contexto da unidade escolar.

O referencial teórico da pesquisa dialogou com os estudos de Libâneo (2009), Tardif (2002), Locatelli (2007), Cardoso; Del Pino; Dorneles (2012), Carvalho (2009) e Ferraço (2007). Discutimos sobre o

campo de conhecimento da Pedagogia a partir do livro “Pedagogia e Pedagogos, para quê?” de José Carlos Libâneo (2009). A partir do livro “Saberes docentes e formação profissional” de Maurice Tardif (2002), da dissertação de mestrado de Andrea Brandão Locatelli (2007) e dos resultados da pesquisa bibliográfica de Cardoso; Del Pino; Dorneles (2012), discutimos o conceito de saberes docentes em Tardif (2002). No intuito de discutir perspectivas teórico-metodológicas sobre o cotidiano, localizando o debate no âmbito escolar, valemo-nos do livro “O cotidiano escolar como comunidade de afetos” de Janete Magalhães Carvalho (2009) e do artigo “Pesquisa com o cotidiano” de Carlos Eduardo Ferraço (2007).

### **Considerações Finais**

Ao final da produção desta pesquisa, consideramos que os objetivos foram alcançados. Os resultados da análise do material produzido em campo e as discussões apresentadas ao longo deste estudo, indicam que o campo de atuação do/a Pedagogo/a no contexto do município de São Mateus/Espírito Santo, é encaminhado a partir de orientações oficiais que apresentam consonância com as orientações do Estado e da União. A análise do material revelou um campo teórico e prático onde, profissionais com formação inicial em Pedagogia encontram, historicamente, desafios para elaborar uma identidade profissional. Ao investigar a prática do docente de Arte a partir do conceito de saber docente em Maurice Tardif (2002), compreendemos que o profissional engendra práticas de ensino no cotidiano escolar que mobilizam saberes advindos da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Compreender a prática pedagógica considerando as redes de relações cotidianas elaboradas pelos/as pessoas que o praticam, os elementos gerais e específicos que são interpostos entre a escola e as práticas de ensino e as condições estruturais da unidade escolar, tornando evidentes as relações entre esses elementos e as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas no cotidiano, possibilitou uma análise onde as contradições presentes

na unidade escolar, evidenciaram os desafios que comumente perpassam a realidade do ensino público no Brasil.

## Referências

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo da pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: ANPED SUL. 9., Caxias do Sul, 2012. **Anais**. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-12. Disponível em: <<https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em: 07 fev. 2025.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DT et al.ii; Brasília: CNPq, 2009.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p 73-95. jan/abr. 2007. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**/ José Carlos Libâneo. - 11. ed. - São Paulo, Cortez, 2009.

LOCATELLI, Andrea Brandão. **Saberes docentes na formação de professores de Educação Física: um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e Escola Básica**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p. 211. 2007.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. 1º edição. Editora LTC, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

## Sobre os Autores

### Lucas Borghi Felisberto

lucas.borghifelisberto@gmail.com

Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes);.

### Andrea Brandão Locatelli

andrea.locatelli@ufes.br

Doutorado e Mestrado em Educação, Graduada em Educação Física, Departamento de Ginástica/Centro de Educação Física e Desportos/Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

DOI: 10.47456/qwsy3q36

## Produção de vídeos digitais a partir de atividades de Modelagem Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental

Production of digital videos based on Mathematical Modeling activities in the final years of Elementary School

Ana Paula Santos Pereira  
Valdinei Cezar Cardoso

**Resumo:** Este estudo investigou o papel da produção de vídeos digitais do desenvolvimento de atividades de Modelagem Matemática para a construção dos conceitos de área e de perímetro. A pesquisa foi realizada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de uma cidade do norte do Espírito Santo. A atividade de Modelagem Matemática desenvolvida teve como tema a pimenta-do-reino, especiaria presente na região onde a escola está situada. A investigação possui natureza qualitativa e caráter exploratório, se fundamenta na Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM), de Richard E. Mayer, e na concepção de Modelagem Matemática como ambiente de aprendizagem. Os resultados indicam que a prática de Modelagem Matemática possibilitou aos estudantes relacionar os conceitos de área e perímetro a situações reais, além de promover o desenvolvimento crítico-social. No que se refere aos vídeos produzidos pelos estudantes, estes assumiram, os papéis de potencializadores da criatividade e da expressividade, mobilizadores do processo de reflexão, contextualizadores, motivadores e ferramentas de divulgação. Ademais, demonstraram ser um material multimídia eficazes na promoção da aprendizagem, por atenderem à maioria dos princípios da TCAM, contribuindo para a construção dos conceitos de área e perímetro.

**Palavras chave:** Modelagem Matemática; Vídeos Digitais; Área; Perímetro; Ensino Fundamental.

**Abstract:** This study investigated the role of digital video production in the development of mathematical modeling activities for building the concepts of area and perimeter. The research was conducted with a 9th-grade class in the municipal public school system of a city in northern Espírito Santo. The Mathematical Modeling activity developed focused on black pepper, a spice found in the region where the school is located. The research is qualitative and exploratory in nature, grounded in Richard E. Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) and the conception of Mathematical Modeling as a learning environment. The results indicate that the practice of Mathematical Modeling enabled students to relate the concepts of area and perimeter to real-life situations, in addition to promoting critical-social development. Regarding the videos produced by the students, these served as catalysts for creativity and expressiveness, catalysts for the reflection process, contextualizers, motivators, and tools for dissemination. Furthermore, they proved to be effective multimedia materials in promoting learning, as they met most of the principles of CTML, contributing to the construction of the concepts of area and perimeter.

**Key-words:** Mathematical Modeling; Digital videos; Area; Perimeter; Elementary School.

### Introdução

A dissertação de mestrado intitulada “Produção de vídeos digitais a partir de atividades de Modelagem Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental”, apresentada em 2026 à Universidade

Federal do Espírito Santo, campus São Mateus (ES), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), tem como objetivo principal investigar o papel da produção de vídeos digitais a partir do desenvolvimento de atividades de Modelagem Matemática (MM) para a construção dos conceitos de área e de perímetro.

Para o desenvolvimento da atividade de MM envolvendo os conteúdos de área e perímetro, se tornou fundamental a escolha de um tema que fizesse parte da realidade dos estudantes. Nesse sentido, a atividade proposta abordou a pimenta-do-reino, uma especiaria presente no cotidiano dos estudantes. Essa escolha se justifica pelo fato de a escola estar localizada na zona rural do Norte do Espírito Santo, onde a agricultura, especialmente o cultivo da pimenta-do-reino, constitui a principal fonte de renda da comunidade.

O referencial teórico deste estudo, no que se refere aos vídeos digitais, se fundamenta na Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM). Nessa perspectiva, Mayer (2009) apresenta doze princípios que orientam a elaboração de materiais multimídia capazes de favorecer a aprendizagem, destacando o princípio da multimídia, segundo o qual a aprendizagem é favorecida quando a informação é apresentada por meio da integração entre imagens e palavras, e não apenas por palavras. No que diz respeito à MM, o estudo adota a concepção proposta por Barbosa (2001, 2004), segundo a qual essa tendência em Educação Matemática é compreendida como um ambiente de aprendizagem em que os alunos são convidados a questionar e investigar situações oriundas de diferentes áreas da realidade por meio da Matemática.

## **Metodologia**

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, de natureza exploratória. Foi desenvolvida com uma turma composta por 27 alunos do 9º ano do turno matutino, pertencentes a uma escola da rede pública municipal de Ensino Fundamental, localizada no norte do Espírito Santo.



Os dados da investigação foram produzidos por meio de diferentes instrumentos, tais como: diário de bordo, aplicação de questionário, gravações em áudio, registros fotográficos, bem como atividades e vídeos elaborados pelos estudantes.

A atividade de MM, intitulada “Fazenda dos Sonhos: Pimenta na Medida Certa”, foi organizada em duas partes. A primeira abordou a preparação do solo para o cultivo da pimenta-do-reino, partindo da suposição de que os estudantes haviam recebido um terreno de um hectare, no qual elaboraram a planta da fazenda, considerando a necessidade de dividir a área em blocos arados de 30 m × 40 m e faixas não aradas de 3 m de largura. A segunda parte explorou o espaçamento adequado entre as plantas e o tutoramento. Considerando que se trata de uma planta trepadeira, a pimenta-do-reino necessita de suporte para a fixação de suas raízes adventícias; os tutores podem ser vivos, como a planta gliricidia<sup>1</sup>, ou mortos, como os de madeira (Alixandre et al., 2022).

O trabalho de campo foi organizado em oito etapas, totalizando 14 aulas de 50 minutos cada. Inicialmente, foi desenvolvida a primeira parte da atividade de MM. Em seguida, realizamos uma oficina de produção de vídeos, composta por um momento teórico, com apresentação de slides e exibição de três vídeos premiados no Festival de Vídeos e Educação Matemática, e um momento prático, em que os estudantes produziram vídeos testes. Na terceira etapa, os alunos realizaram uma pesquisa junto a familiares ou estabelecimentos da região sobre o espaçamento utilizado no cultivo da pimenta-do-reino e os preços dos tutores de madeira e de gliricídia. Posteriormente, foi desenvolvida a segunda parte da atividade de MM. Na sequência, cada grupo recebeu um roteiro com questões norteadoras para a produção do vídeo, definindo a forma de apresentação do conteúdo. Em seguida, os estudantes produziram os vídeos com base na segunda parte da atividade. Por fim, ocorreu a socialização dos resultados, com a apresentação e discussão dos vídeos entre os colegas de turma.

---

<sup>1</sup> A gliricídia (*Gliricidia sepium*) é uma árvore nativa do México e da América Central, caracterizada por atingir entre 12 e 15 metros de altura (Kiill; Menezes, 2005).

## Resultados e Discussões

Ao analisarmos as resoluções dos cinco grupos de estudantes referentes à primeira parte da atividade de MM, observamos que, ao planejarem a preparação de um terreno de 1 hectare, alguns destinaram maior área ao cultivo, priorizando a produtividade, enquanto outros reduziram o espaço da lavoura para incluir áreas de secagem e armazenamento da pimenta, evidenciando que não há uma única resposta correta, pois as escolhas estão alinhadas aos objetivos do produtor. Independentemente do resultado, todos os grupos utilizaram conceitos matemáticos na tomada de decisões, como a definição de blocos arados, faixas não aradas e o uso do restante do terreno.

Na segunda parte da atividade de MM, que tratou do espaçamento e do tutoramento da plantação de pimenta-do-reino, inicialmente foi realizado um esboço da resolução e, em seguida, produzido um vídeo com a solução do problema. Quanto ao conceito de área, todos os alunos demonstraram indícios de compreensão ao formular hipóteses e estratégias: dois grupos calcularam a área por muda a partir do espaçamento e multiplicaram pelo total, outro utilizou as dimensões da plantação, e um grupo organizou as mudas em fileiras para inferir as medidas do terreno. Em relação ao perímetro, apenas dois grupos apresentaram estratégias, enquanto dois não abordaram esse conceito em seus vídeos.

Em relação ao tutor escolhido para a plantação, alguns estudantes optaram pelo tutor vivo, utilizando tanto a gliricídia sugerida na atividade quanto outra alternativa proveniente de sua realidade, enquanto outros escolheram a estaca de madeira, mesmo reconhecendo o maior custo de produção. Assim, os estudantes utilizaram a MM em uma perspectiva sociocrítica (Barbosa, 2004) ao discutir os pontos positivos e negativos de cada escolha e utilizar a Matemática para refletir sobre situações reais.

Ao analisar os vídeos elaborados pelos estudantes à luz da TCAM, os resultados indicam que essas produções apresentam potencial para favorecer a compreensão dos conceitos de área e perímetro, uma vez que atenderam à maioria dos princípios; assim,

quanto mais adequados estiverem os vídeos, atendendo a um maior número de princípios, maiores serão as chances de ocorrer aprendizagem (Messer, 2019).

### **Considerações Finais**

Tendo em vista que essa pesquisa buscou responder à questão: “qual o papel da produção de vídeos digitais, a partir do desenvolvimento de atividades de Modelagem Matemática no Ensino Fundamental, para a construção dos conceitos de área e perímetro?”, inferimos que a produção de vídeos desempenhou diferentes papéis, como potencializar a criatividade e a expressividade dos estudantes, transformando a atividade de MM em uma narrativa encenada e permitindo que ultrapassassem a simples apresentação de resultados numéricos. Além disso, o vídeo atuou como elemento mobilizador da reflexão, ao levar os estudantes a repensarem a resolução do problema, possibilitando avanços a partir da realização das filmagens em contexto real.

O recurso audiovisual também assumiu o papel de contextualizador e agente motivador, ao aproximar a aprendizagem do cotidiano dos estudantes e despertar seu interesse pela atividade. As filmagens realizadas em contextos de realidade atribuíram significado à proposta, enquanto a experiência foi percebida como positiva, sendo descrita como boa, divertida, interessante, diferente e agradável. Por fim, o vídeo funcionou como ferramenta de divulgação e encerramento da atividade, constituindo-se como meio de comunicação dos resultados e de síntese dos aspectos mais relevantes trabalhados.

### **Referências**

- ALIXANDRE, R. D. *et al.* Contextualização da cultura da pimentado-reino no Brasil. **Ciências Agrárias**: o avanço da ciência no Brasil, São Paulo, v. 5, p. 130–147, 2022.
- BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática: O que é? Por que? Como? **Veritati**, n. 4, p. 73 - 80, 2004.

BARBOSA, J. C. Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais** [...]. Rio Janeiro: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.

KIILL, L. H. P.; MENEZES, E. A. **Espécies vegetais exóticas com potencialidades para o semi-árido brasileiro**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2005. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/155430>. Acesso em: 22 out. 2025.

MAYER, R. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University press, 2009.

MESSER, T. A. **“Aprendi no YouTube!”: investigação sobre estudar matemática com videoaulas**. 2019. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/338040413\\_APRENDI\\_NO\\_YOUTUBE\\_INVESTIGACOES\\_SOBRE\\_ESTUDAR\\_MATEMATICA\\_COM\\_VIDEOAULAS\\_I\\_learned\\_on\\_YouTube\\_research\\_on\\_studying\\_mathermatics\\_with\\_videoleasons](https://www.researchgate.net/publication/338040413_APRENDI_NO_YOUTUBE_INVESTIGACOES_SOBRE_ESTUDAR_MATEMATICA_COM_VIDEOAULAS_I_learned_on_YouTube_research_on_studying_mathermatics_with_videoleasons). Acesso em: 06 out. 2025.

## Sobre os Autores

### Ana Paula Santos Pereira

[ana.pereira.00@edu.ufes.br](mailto:ana.pereira.00@edu.ufes.br)

Mestranda em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do CEUNES/UFES. Pós-graduada lato sensu em Práticas Educacionais pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora de Matemática, com experiência nas redes estadual e municipal no Norte do Espírito Santo. Atua como professora de Matemática nas redes estadual e municipal de São Mateus – ES.

### Valdinei Cezar Cardoso

[valdinei.cardoso@ufes.br](mailto:valdinei.cardoso@ufes.br)

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2014). Mestre em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (2010). Especialista em Educação Matemática pela União das Escolas Superiores do Vale do Ivaí (2002). Graduado em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (2001), Professor Adjunto do Departamento de Educação e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo.

**DOI: 10.47456/37vpa513**

## O transtorno do espectro autista e a seletividade alimentar: um estudo de caso na educação infantil

Autism spectrum disorder and food selectivity: a case study in early childhood education

Giulia Senatore

Rita de Cassia Cristofoleti

**Resumo:** A pesquisa investiga as dificuldades e os desafios enfrentados pelas escolas de Educação Infantil ao trabalhar com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seletividade alimentar. O estudo fundamenta-se em abordagens que valorizam os aspectos culturais e ambientais envolvidos no processo alimentar, enfatizando especialmente sua dimensão social e sua relação com o TEA. Do ponto de vista teórico, apoia-se nas contribuições da psicanálise, buscando interpretar e formular hipóteses a partir dos dados coletados em um Centro de Educação Infantil público localizado no município de São Mateus, Espírito Santo, tendo como foco Milo, uma criança de quatro anos diagnosticada com TEA e dificuldades alimentares. A utilização do método de conversação possibilitou a construção de um histórico de vida do participante, articulado por meio dos discursos da escola, das professoras, da família e da observação participante. A partir desse percurso, foi possível compreender que a instituição escolar enfrenta múltiplos desafios no atendimento a crianças com TEA, bem como a outras crianças com seletividade alimentar, o que gera impasses tanto para os alunos quanto para a própria escola. Observou-se, ainda, que tais dificuldades não se restringem ao ambiente escolar, manifestando-se também nos demais contextos de convivência da criança, como o ambiente familiar. As estratégias propostas e implementadas ao longo da pesquisa não se mostraram eficazes, sobretudo pela ausência de continuidade e persistência na condução das intervenções voltadas à melhoria do quadro alimentar, tanto por parte da escola quanto da família. Assim, para promover melhor qualidade de vida, saúde e oportunidades de desenvolvimento, destaca-se a importância de investir na implementação de práticas de educação nutricional voltadas às crianças e às professoras. Como contribuição prática, foi elaborado um guia a partir desta pesquisa, destinado às escolas e às famílias, com o objetivo de ampliar o acesso a informações e oferecer suporte aos profissionais e instituições que buscam aprofundar seus conhecimentos sobre o tema.

**Palavras chave:** Nutrição; Educação Infantil; Alimentação; Seletividade Alimentar; Transtorno do Espectro Autista.

**Abstract:** The research investigates the difficulties and challenges faced by early childhood education schools when working with children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and food selectivity. The study is grounded in approaches that value the cultural and environmental aspects involved in the feeding process, emphasizing especially its social dimension and its relationship with ASD. From a theoretical perspective, it is supported by contributions from psychoanalysis, seeking to interpret and formulate hypotheses based on data collected in a public Early Childhood Education Center located in the municipality of São Mateus, Espírito Santo, focusing on Milo, a four-year-old child diagnosed with ASD and feeding difficulties. The use of the conversational method made it possible to construct a life history of the participant, articulated through the perspectives of the school, the teachers, the family, and participant observation. From this process, it was possible to understand that the school institution faces multiple challenges in supporting children with ASD, as well as other children with food selectivity, which creates difficulties both for the students and for the school itself. It was also observed that these challenges are not limited to the school environment, but also appear in other contexts of the child's life, such as the family environment. The strategies proposed and implemented throughout the research were not effective, mainly due to the lack of continuity and persistence in carrying out interventions aimed at improving eating behaviors, both on the part of the school and the family.



Therefore, in order to promote better quality of life, health, and development opportunities, the importance of investing in the implementation of nutritional education practices for both children and teachers is highlighted. As a practical contribution, a guide was developed based on this research, intended for schools and families, with the aim of expanding access to information and providing support to professionals and institutions seeking to deepen their knowledge on the subject.

**Key-words:** Nutrition; Early Childhood Education; Feeding; Food Selectivity; Autism Spectrum Disorder.

## Introdução

A pesquisa volta o olhar para os processos que envolvem a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua relação com a comida no espaço escolar, focando nos aspectos da seletividade alimentar. A intenção foi pesquisar se as crianças com TEA comem sozinhas no espaço escolar ou se são alimentadas pelas professoras ou cuidadoras<sup>1</sup> e se os profissionais escolares possuem desafios e/ou dificuldades na hora de fazer o aluno comer devido a recusa de alimentos ou por outros motivos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Também investigou se há algum tipo de orientação aos profissionais da escola para lidar com as situações referentes à alimentação dos alunos.

A base teórica deste estudo fundamenta-se em abordagens que privilegiam os aspectos culturais e ambientais, priorizando a parte social da alimentação e do TEA. Busca-se, a partir dos contextos da psicanálise e da nutrição comportamental, explicar e trazer hipóteses acerca da pesquisa em questão. Importante destacar que não há somente uma explicação para a seletividade alimentar e para o TEA, pois há diversas pesquisas no âmbito científico, inclusive utilizando somente a biologia do corpo (Lobo *et al.*, 2023). Nessa pesquisa, a escolha caminha para o entrelaçamento das teorias relacionadas à psicanálise da criança, a educação e o desenvolvimento do comportamento alimentar.

Na atualidade, o TEA foi associado a diversas formas do espectro, que podem envolver problemas de relação social, retardo na

---

<sup>1</sup> De acordo com o Edital N° 003/2025, para provimento de vagas em regime de contratação temporária da Prefeitura de São Mateus/ES: “o cuidador atua no atendimento ao aluno público-alvo da educação especial no suporte à locomoção, higienização, alimentação, bom como no desenvolvimento das atividades rotineiras”.

obtenção da fala, rotinas rígidas, ecolalia, brincadeiras repetitivas e estereotipadas, entre outros, assim como podem desenvolver problemas ligados à alimentação (Guimarães; Carmo; Curcio, 2019).

Crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista podem apresentar uma relação conturbada com a comida por conta de vários fatores ligados à refeição ofertada, desde a aparência até a textura do alimento. Segundo Paula *et al.* (2020, p. 5018) “é conhecido que as crianças autistas são muito seletivas [...], dificultando a inserção de novas experiências com alimentos, mantendo a ingestão de substâncias já conhecidas tanto pelo paladar quanto pela cor e consistência”.

É através dessa manifestação, que entra a Seletividade Alimentar, na qual há a resistência, o desinteresse e a recusa de uma determinada alimentação. “Além disso, a seletividade alimentar pode estar associada aos interesses rígidos e restritos característicos do comportamento autista” (Lázaro; Caron; Pondé, 2018, p. 25).

A rejeição a certos tipos de alimentos pode ser por conta do consumo restrito de alimentos, hábitos repetitivos e hipersensibilidade sensorial. A cor, odor, temperatura, textura, aparência, apresentação e até a embalagem podem comprometer a vontade de comer (Moraes *et al.*, 2021).

A criação de hábitos alimentares pode iniciar-se no processo de gestação, através de sabores dos alimentos ingeridos pela mãe. Porém, o papel mais importante para melhores hábitos durante toda a vida depende da amamentação do recém-nascido e da introdução alimentar adequada após os 6 meses de idade (Santos, 2009).

Diversos problemas são criados quando a dieta é restritiva, quando apenas alguns alimentos, em certas texturas e tipos, são ingeridos. Não há diversidade e vários estudos mostraram que a maioria desses alimentos mais aceitos, é alimentos de menor qualidade e maiores em valor energético, que pode além de tudo gerar um sobrepeso ou uma obesidade (Moraes *et al.*, 2021).

Devido a seletividade, é possível que vire um problema no horário da alimentação, pois as crianças podem ter comportamentos

agressivos e se recusar a comer, brigar e ter crises que a estressam e atrapalham sua nutrição e saúde mental.

A recusa de alimentos e o hábito de comer por repetição pode comprometer o desenvolvimento e crescimento infantil, gerar uma desnutrição e até mesmo atrapalhar o desempenho escolar.

Desse modo, quando a criança com TEA entra no período escolar, é dever da comunidade escolar e de outras instâncias proporcionar uma educação de qualidade protegendo-a de violência, negligência e discriminação.

Diante das colocações anteriores, essa pesquisa tem como problema de estudo: Qual o impacto das ações realizadas na escola que afetam as relações alimentares de crianças com Transtorno do Espectro Autista?

Para responder à pergunta, a pesquisa tem como objetivo geral investigar as dificuldades e os desafios encontrados nas escolas de Educação Infantil em trabalhar com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista que apresentem seletividade alimentar.

Como objetivos específicos, o estudo pretende compreender quais os impasses da seletividade alimentar de um aluno com TEA, a partir da observação e da fala das professoras, cuidadoras e da família; analisar as estratégias que a escola de Educação Infantil utiliza em relação ao processo alimentar da criança investigada; investigar as leis vigentes para averiguar se há base legal em relação a uma alimentação específica para alunos com TEA nas escolas; investigar se há formação adequada para os profissionais escolares que trabalham com crianças com seletividade alimentar. O estudo pretende contribuir com as dificuldades e os problemas encontrados por meio da criação de um guia informativo sobre estratégias pedagógicas de alimentação para esse público, tanto para orientação das escolas, quanto para melhorar a qualidade de vida dos alunos.

### **Considerações finais**

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, a coleta dos dados foi feita por meio de um estudo de caso, utilizando entrevista

semi estrutura e a observação participante, em um Centro de Educação Infantil Público, na cidade de São Mateus, Espírito Santo, com uma criança de 4 anos diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista e que possui problemas na alimentação.

Para análise dos dados foi utilizado o método de conversação, que está relacionado em traçar um histórico de vida do pesquisado, no caso o Milo, através de discursos da escola, das professoras e da família.

É imprescindível perceber que o TEA é completamente complexo e dinâmico, assim como a seletividade alimentar pode ser. Com a convergência de ambos é preciso muita cautela e estudo para verificar qual o possível caminho a trilhar, para podermos ter uma criança com um desenvolvimento saudável. Além da família, a escola vem desempenhando um papel cada vez maior na vida dos alunos, principalmente com a entrada precoce na creche e a integralidade do horário.

De acordo com os objetivos desse trabalho, conseguimos perceber que a escola apresenta diversas dificuldades e desafios em relação a crianças com TEA, assim como, com outras crianças que apresentam seletividade alimentar, trazendo impasses para os alunos e para a escola, que precisam lidar com crianças com fome que não comem direito, crianças com pouca disposição devido a qualidade alimentar que a restrição alimentar traz, além das crises desencadeadas pela recusa ao comer.

A dificuldade não se mostrou presente somente na escola, mas sim em todo ambiente em que a criança estava inserida, como na própria família, que não sabia o que fazer. Isso traz consequências para o ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente alunos com TEA, em que o ambiente escolar poderia trazer uma melhora em seu desenvolvimento. Além da questão biológica do crescimento, da nutrição do corpo.

As estratégias propostas e realizadas nesse estudo com a criança, embora possíveis, não se mostraram eficientes, pois não houve uma continuação persistente na melhora do quadro alimentar, visto que no decorrer da pesquisa, a equipe foi alterada, iniciando

outras ideias, assim como a mãe e a família não conseguiram acompanhar o que a escola estava solicitando. Apesar de todas as leis de amparo à pessoa com TEA, ainda vemos que faltam avanços pedagógicos para garantir uma inclusão de qualidade em todos os aspectos da vida da criança.

A escola precisaria estar bem inteirada para fornecer a melhor educação possível, porém com a falta de formação ofertada para as professoras e cuidadoras, foi possível perceber falhas nas atitudes desses profissionais, que possuem dificuldades para lidar com o horário da alimentação das crianças, principalmente com uma criança seletiva. Isso é preocupante, devido a importância e o papel da nutrição no âmbito infantil, sendo fundamental na prevenção de doenças, no desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, para incluir os alunos, de modo a proporcionar uma melhor qualidade de vida, saúde e oportunidades de desenvolvimento, seria importante a valorização da implementação da educação nutricional com a construção do pensamento crítico nas formações dos profissionais da Educação Infantil e da formação continuada destes, além de incluir as questões de problemas alimentares, não somente das crianças, público da Educação Especial, como as demais. Outrossim, também precisam de tempo de planejamento e condições para desenvolverem estratégias, para que, assim, seja possível já nas idades iniciais criar cidadãos críticos e autônomos quanto à escolha de alimentos saudáveis.

Para contribuir com a carência de material de apoio, foi desenvolvido um guia a partir dessa pesquisa, direcionado às escolas e as famílias, para que seja possível abranger e ajudar as escolas e os profissionais que estejam em busca de conhecimento sobre o assunto ou que estejam na mesma situação da instituição participante dessa pesquisa. O guia foi desenvolvido de forma simplificada e fácil, para que a pesquisa sirva de subsídio para criação de estratégias para a escola, para a criança e para a família. Trazendo, então, o desfecho de como é importante o assunto e que precisa cada vez mais ser pauta para que as crianças possam ter amparo em todas as esferas da vida.



## Referências

GUIMARÃES, Lucimeia Ribeiro Brandão; CARMO, Vânia Márcia; CURCIO, Fernanda Santos. Considerações sobre a demora no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a atuação da enfermagem. **Acta Scientia Academicus: Revista Interdisciplinar de Trabalhos de Conclusão de Curso (ISSN: 2764-5983)**, v. 4, n. 03, 2019.

LÁZARO, Cristiane Pinheiro; CARON, Jean; PONDÉ, Milena Pereira. Escalas de avaliação do comportamento alimentar de indivíduos com transtorno do espectro autista. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 20, n. 3, p.23-59, 2018.

LOBO, Fernanda Souza *et al.* Seletividade alimentar e crianças com transtorno do espectro autista: revisão da literatura. **Revista Neurociências**, v. 31, p. 1-19, 2023.

MORAES, Lilia Schug de *et al.* Seletividade alimentar em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. **Revista da Associação Brasileira de Nutrição-RASBRAN**, v. 12, n. 2, p. 42-58, 2021.

PAULA, Fernanda Mendes de *et al.* Transtorno do Espectro do Autismo: impacto no comportamento alimentar. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 5009-5023, 2020.

SANTOS, Renata Spena dos. A boca do bebê: porta de entrada para o novo mundo. **Monografia** (Especialização em Saúde Materno Infantil) - Maternidade Escola, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 1-31, 2009.

## Sobre as autoras

### Giulia Senatore Morila

[nutrisenatoregiu@gmail.com](mailto:nutrisenatoregiu@gmail.com)

Possui graduação em Nutrição pela Faculdade Norte Capixaba de São Mateus (2022). Formação Pedagógica em Matemática pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2025). Pós-Graduação em Educação e Saúde pela Multivix Serra (2023). Pós-Graduação em andamento em Gamificação e Jogos de Aprendizagem na Faculdade Norte Capixaba de São Mateus (2025-Atual). Mestre pelo programa de Mestrado da UFES de Ensino na Educação Básica (2026).

### Rita de Cássia Cristofolletti

[rita.cristofolletti@ufes.br](mailto:rita.cristofolletti@ufes.br)

Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES.

DOI: 10.47456/s762yq83

## Mediação Pedagógica e Materiais Didáticos Inclusivos no Ensino de Química para Estudantes com Deficiência Intelectual

Pedagogical Mediation and Inclusive Teaching Materials in Chemistry Education for Students with Intellectual

Aparecida de Santana Gomes  
Ana Nery Furlan Mendes

**Resumo:** O presente estudo analisa a contribuição da mediação pedagógica e do uso de recursos didáticos inclusivos no ensino de conteúdos introdutórios de Química para uma estudante com deficiência intelectual. Partindo dos pressupostos da Educação Inclusiva e da perspectiva histórico-cultural, especialmente das contribuições de Vygotsky, a pesquisa teve como objetivo desenvolver e aplicar materiais didáticos acessíveis, articulados a uma sequência didática, a fim de favorecer a aprendizagem de conceitos químicos no contexto do Ensino Fundamental. O estudo evidenciou que a utilização de materiais concretos, visuais e lúdicos ampliou o interesse, a participação e a compreensão da estudante, tornando o processo de ensino mais significativo e compatível com suas necessidades educacionais. Os resultados mostraram, ainda, que a mediação pedagógica exerceu papel decisivo ao orientar as atividades, retomar conceitos e possibilitar avanços progressivos na construção do conhecimento. Entre os recursos empregados, o jogo pedagógico *Quimicarando* destacou-se como importante instrumento de revisão, fixação e consolidação dos conteúdos. Conclui-se que a articulação entre mediação docente e materiais didáticos inclusivos constitui estratégia relevante para o ensino de Química na perspectiva da Educação Inclusiva, contribuindo para uma prática pedagógica mais acessível, participativa e efetiva.

**Palavras chave:** Educação Inclusiva; mediação pedagógica; deficiência intelectual; ensino de Química; materiais didáticos inclusivos.

**Abstract:** This study analyzes the contribution of pedagogical mediation and the use of inclusive teaching resources in teaching introductory Chemistry content to a student with an intellectual disability. Based on the principles of Inclusive Education and the historical-cultural perspective, especially the contributions of Vygotsky, the research aimed to develop and apply accessible teaching materials, articulated within a didactic sequence, in order to promote the learning of chemical concepts in the context of Elementary Education. The study showed that the use of concrete, visual, and playful materials increased the student's interest, participation, and understanding, making the teaching process more meaningful and compatible with her educational needs. The results also showed that pedagogical mediation played a decisive role in guiding activities, revisiting concepts, and enabling progressive advances in knowledge construction. Among the resources used, the educational game *Quimicarando* stood out as an important tool for reviewing, reinforcing, and consolidating content. It is concluded that the articulation between teacher mediation and inclusive teaching materials constitutes a relevant strategy for teaching Chemistry from the perspective of Inclusive Education, contributing to a more accessible, participatory and effective pedagogical practice.

**Key-words:** Inclusive education; pedagogical mediation; intellectual disability; chemistry teaching; inclusive teaching materials.

### Introdução

A Educação Especial na perspectiva inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, orientada pela garantia do direito à aprendizagem para todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. No entanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta entraves no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência intelectual, cuja aprendizagem requer estratégias pedagógicas diferenciadas e condições específicas de acessibilidade. Nesse sentido, a inclusão não se restringe ao acesso à escola, mas implica em assegurar a participação e a aprendizagem efetiva dos estudantes (Mendes; Almeida, 2016; Glat; Blanco, 2007).

No campo do ensino de Ciências, em particular da Química, os desafios se intensificam, uma vez que os conteúdos abordados frequentemente apresentam elevado grau de abstração, o que pode dificultar sua compreensão pelos estudantes, especialmente os que possuem deficiência intelectual. Essa característica exige do professor a adoção de práticas pedagógicas que aproximem os conceitos científicos da realidade concreta dos alunos, utilizando recursos didáticos que favoreçam a visualização, a experimentação e a construção de significados (Santos; Schnetzler, 2010; Carvalho, 2013).

Diante desse cenário, a mediação pedagógica assume papel central no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo à luz da perspectiva histórico-cultural. Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social mediada por instrumentos e signos, sendo o professor responsável por organizar situações de aprendizagem que possibilitem a construção do conhecimento. Nesse contexto, a aprendizagem precede o desenvolvimento e se concretiza na relação entre sujeito e meio social (Vygotsky, 2007; Vygotsky, 2012).

Além da mediação docente, a utilização de materiais didáticos inclusivos e acessíveis constitui elemento essencial para a promoção da aprendizagem. Tais materiais devem ser planejados de forma a considerar as potencialidades dos estudantes, rompendo com

práticas tradicionais baseadas na homogeneização do ensino. Assim, a adoção de recursos diversificados, concretos e interativos contribui para a ampliação das possibilidades de compreensão dos conteúdos, bem como para a participação ativa do estudante no processo educativo (Bersch, 2017; Manzini; Deliberato, 2004).

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo desenvolver e aplicar materiais didáticos inclusivos, articulados a uma sequência didática, com vistas a favorecer a aprendizagem de conteúdos introdutórios de Química por uma estudante com deficiência intelectual. Busca-se, ainda, analisar de que forma a mediação pedagógica e os recursos utilizados contribuem para a compreensão dos conceitos científicos, considerando as especificidades do processo de aprendizagem desse público.

## **Metodologia**

A pesquisa foi desenvolvida em cinco semanas, compreendidas entre o mês de maio e junho de 2025. Os dados foram obtidos através de observação e descrição dos processos educacionais em diário de bordo, na qual foi realizada uma análise sobre o impacto da aplicação dos recursos alternativos na aprendizagem da estudante da Educação Especial com Deficiência Intelectual (DI), cujo nome fictício dado foi Lua. A partir de uma observação participante que “busca relatar exatamente o que foi visto, sem considerar as impressões do investigador” (Malheiros, 2011, p.192), explorou-se diferentes formas de aprender a parte introdutória do ensino de Química, referente ao 6º ano do ensino Fundamental Anos Finais, a fim de promover a motivação e o interesse da discente em todas as etapas da pesquisa.

Além da observação participante, se fez necessário registros através de fotos e gravações de áudio das atividades aplicadas durante a execução da pesquisa, bem como a aplicação de questionários que visaram avaliar todo o processo de aplicabilidade e produção de materiais didáticos. Por meio da análise qualitativa pode-se perceber qual foi o grau de satisfação e aprendizado que a estudante obteve, através da utilização dos recursos alternativos

utilizados em um contexto experimental e totalmente dinâmico com uso de materiais físicos e virtuais.

A pesquisa foi realizada utilizando-se uma sequência didática, contemplando cinco momentos pedagógicos, no qual foram trabalhados os temas matéria e suas transformações, substâncias e misturas, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Cronograma dos momentos pedagógicos realizados com a aluna.

| <b>Momentos</b>         | <b>Temáticas</b>                                             | <b>Desenvolvimento das atividades</b>                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1º</b><br>07/05/2025 | <b>Matéria e suas transformações, substâncias e misturas</b> | ✓ Uso de recursos visuais com imagens que estão ligadas aos conteúdos sobre matéria e suas transformações, e tipos de substâncias e misturas.                                                                                                      |
| <b>2º</b><br>14/05/2025 | <b>Matéria e suas transformações</b>                         | ✓ Representação de matéria com uso de massinha de modelar e medição da massa de uma bisnaga vazia e cheia de ar, utilizando uma balança de precisão.<br>✓ Uso do PhET Colorado exemplificando os estados físicos da matéria e suas transformações. |
| <b>3º</b><br>21/05/2025 | <b>Substâncias</b>                                           | ✓ Confecção de maquetes sobre tipos de substâncias utilizando jujubas, também foi elaborada virtualmente moléculas, através do PhET Colorado, proporcionando a identificação destas em simples ou compostas.                                       |
| <b>4º</b><br>28/05/2025 | <b>Misturas</b>                                              | ✓ Desenvolvimento de práticas experimentais e realização de um quiz utilizando o Khan Academy sobre tipos de misturas.                                                                                                                             |
| <b>5º</b><br>04/06/2025 | <b>Matéria e suas transformações, substâncias e misturas</b> | ✓ Aplicação do jogo educativo Quimicarando, referente aos temas matéria e suas transformações e tipos de substâncias e misturas.                                                                                                                   |

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

## Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa demonstraram que a aprendizagem dos conteúdos introdutórios de Química foi favorecida quando a estudante com deficiência intelectual participou de atividades mediadas por recursos didáticos inclusivos, concretos e acessíveis. Ao longo da sequência didática, observou-se que a utilização de materiais físicos e digitais contemplando aspectos visuais, atividades práticas e estratégias lúdicas contribuiu para ampliar o interesse, a participação e a compreensão dos conceitos trabalhados, tornando o processo de ensino mais significativo e compatível com as necessidades da aluna.



No momento inicial da intervenção, verificou-se que a estudante já possuía conhecimentos prévios relacionados a elementos do cotidiano, o que possibilitou certa familiaridade como noções de matéria, corpo e objeto, como mostra a Figura 1.

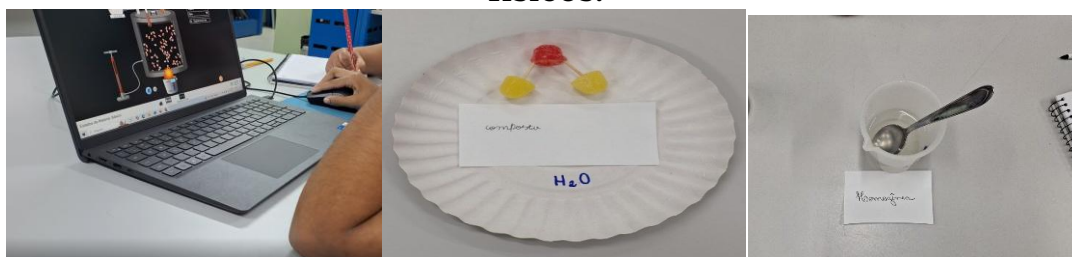
Figura 1: Aplicação da atividade para identificação da matéria, corpo e objeto.



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Entretanto, quando as atividades exigiam maior abstração, como nos temas sobre as transformações da matéria, substâncias e misturas, surgiram dificuldades mais evidentes, o que confirmou a necessidade de mediação pedagógica, com uso de tecnologias e experimentos, conforme Figura 2.

Figura 2: Aplicação das atividades utilizando recursos digitais e físicos.



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Esse dado revela que o ensino de Química, para estudantes com deficiência intelectual, demanda planejamento cuidadoso e metodologias que favoreçam a aproximação entre o conteúdo científico e a experiência concreta do educando.

A mediação pedagógica mostrou-se decisiva em todo o percurso, uma vez que a atuação docente possibilitou a retomada de conceitos, a reorganização das explicações e o direcionamento das atividades conforme as respostas apresentadas pela estudante. Desse modo, a aprendizagem não ocorreu de forma espontânea, mas foi

construída progressivamente a partir das interações estabelecidas durante a aplicação da sequência didática.

Entre os recursos desenvolvidos e aplicados, o jogo pedagógico intitulado “Quimicarando – Encarando a Química” (Figura 3) destacou-se como importante instrumento para revisão, fixação e consolidação dos conteúdos.

Figura 3: Aplicação do jogo Quimicarando



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

A utilização do jogo Quimicarando promoveu maior envolvimento da estudante, estimulando a atenção, a memória e a associação entre conceitos, além de tornar a aprendizagem mais dinâmica. Assim, os resultados confirmam que a articulação entre mediação pedagógica e materiais didáticos inclusivos constitui estratégia relevante para o ensino de Química no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva, contribuindo para uma prática pedagógica mais acessível, participativa e efetiva.

### Considerações Finais

A pesquisa evidenciou que a mediação pedagógica, associada ao uso de materiais didáticos inclusivos, contribuiu para a aprendizagem dos conteúdos introdutórios de Química pela estudante com deficiência intelectual. Os resultados mostraram que recursos concretos, visuais e lúdicos favoreceram maior participação, interesse e compreensão, tornando o processo de ensino mais acessível.

Conclui-se, portanto, que os objetivos do estudo foram alcançados, ao demonstrar que práticas pedagógicas planejadas e

inclusivas podem ampliar as possibilidades de aprendizagem no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Ao mesmo tempo, o trabalho reforça a necessidade de continuidade de estudos e práticas voltadas à construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que assegure não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

## Referências

- BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. Marília: ABPEE, 2004.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Educação inclusiva: fundamentos, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2016.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos de defectologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

## Sobre as Autoras

### Aparecida de Santana Gomes

Email [aparecida.s.gomes@edu.ufes.br](mailto:aparecida.s.gomes@edu.ufes.br)

Docente formada pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, especializada no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva na área do conhecimento de Educação e Movimento, atualmente mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na

Educação Básica - PPGEEB pela Universidade Federal do Espírito Santo no Campus Ceunes - Centro Universitário Norte do Espírito Santo, atual professora efetiva da SEDU - Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pio XII na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental Anos Finais.

**Ana Nery Furlan Mendes**

Email [ana.n.mendes@ufes.br](mailto:ana.n.mendes@ufes.br)

Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com período sanduíche na Universidad Autonoma de Barcelona. Graduada em Química Industrial e Bacharelado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente de Química do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo (campus São Mateus). Participa como Membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo. As principais linhas de pesquisa são: Ensino de Química (desenvolvimento de materiais pedagógicos e metodologias diferenciadas; uso de metodologias ativas; formação de professores; Uso de resíduos agrícolas como bioadsorvente.



**DOI: 10.47456/erf0n193**

## “Parecia que o tempo passava diferente”: um estudo de caso sobre a criação de jogos de tabuleiro e a construção do conhecimento histórico com alunos da 1ª série do Ensino Médio

“It Seemed That Time Passed Differently”: A Case Study on Board Game Design and the Construction of Historical Knowledge with First-Year High School Students

Vagner Pires Amaral  
Ailton Pereira Morila

**Resumo:** Esta dissertação de mestrado defendida no Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Ceunes investigou como a criação de jogos de tabuleiro, articulada às práticas pedagógicas, contribuiu para a construção do conhecimento histórico de estudantes da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública do município de São Mateus, Espírito Santo. O estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas de Johan Huizinga (2003) Roger Caillois (1990), Gilles Brougère (1998) Walter Benjamin (2009) e Tizuko Kishimoto (2011), autores que compreendem o jogo como prática cultural, simbólica, histórica e educativa. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, configurada como estudo de caso, tendo como principal estratégia metodológica a realização de oficinas de criação de jogos históricos no contraturno escolar, envolvendo vinte e um estudantes do Ensino Médio. A produção de dados ocorreu mediante observações, registros em diário de bordo e depoimentos dos participantes ao longo do processo de criação, testagem e aplicação dos jogos. Os resultados evidenciaram experiências de imersão, protagonismo discente, cooperação, envolvimento emocional e ressignificação do espaço escolar, além do desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e reflexivas. Também foram identificados desafios relacionados à negociação de regras, ao gerenciamento do tempo institucional da escola e à mediação de conflitos durante as atividades coletivas. A análise permitiu compreender que o jogo, quando incorporado de forma intencional, crítica e reflexiva à prática pedagógica, ultrapassa a função meramente recreativa e constitui-se como espaço legítimo de produção de sentidos, construção coletiva do conhecimento histórico e formação ética e cultural dos estudantes.

**Palavras-chave:** Jogo; Ensino de História; Ensino Médio; Prática Pedagógica; Aprendizagem Histórica.

**Abstract:** his master's thesis was submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master's degree in the Graduate Program in Teaching in Basic Education at CEUNES, Federal University of Espírito Santo (UFES) investigated how the creation of board games, integrated with pedagogical practices, contributed to the construction of historical knowledge among first-year high school students at a public school in the municipality of São Mateus, Espírito Santo, Brazil. The research was grounded in the theoretical contributions of Johan Huizinga, Roger Caillois, Gilles Brougère, Walter Benjamin, and Tizuko Kishimoto, whose works understand games as cultural, symbolic, historical, and educational practices. A qualitative approach was adopted, configured as a case study, with the main methodological strategy consisting of workshops for the creation of historical board games conducted during extracurricular school hours and involving twenty-one high school students. Data were produced through observations, field notes, and participants' testimonies collected throughout the processes of game design, testing, and implementation. The findings revealed experiences of immersion, student protagonism, cooperation, emotional engagement, and the re-signification of school spaces, as well as the development of cognitive, social, and reflective competencies. Challenges related to rule negotiation, management of institutional school time, and conflict mediation during collective activities were also identified. The analysis demonstrated that when intentionally, critically, and reflectively incorporated into pedagogical practice, games transcend a merely recreational



function and become legitimate spaces for meaning-making, collective construction of historical knowledge, and students' ethical and cultural development.

**Keywords:** Game; History Teaching; High School Education; Pedagogical Practice; Historical Learning.

## Introdução

Há décadas o ensino de História enfrenta inúmeros desafios relacionados ao engajamento dos estudantes, à centralidade de práticas expositivas e à dificuldade de atribuição de sentido aos conteúdos escolares. Como exemplo, em muitos contextos educacionais, o conhecimento histórico ainda é apresentado de forma fragmentada, isto é, distante das experiências sociais dos estudantes e excessivamente vinculado à memorização de datas, acontecimentos e personagens históricos. Assim, essa realidade produz, frequentemente, desinteresse, distanciamento e pouca participação discente nas aulas.

Esta dissertação de mestrado, intitulada “Parecia que o tempo passava diferente”: Um estudo de caso sobre a criação de jogos de tabuleiro e a construção do conhecimento histórico com alunos da 1ª série do Ensino Médio, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a orientação do Prof. Dr. Ailton Pereira Morila, e apresentada no ano de 2026, no município de São Mateus, Espírito Santo. O estudo inseriu-se no campo das pesquisas sobre metodologias ativas e ensino de História, e buscou compreender as contribuições da criação de jogos de tabuleiro para os processos de ensino e aprendizagem histórica no contexto da educação básica.

As inquietações que mobilizaram esta pesquisa surgiram da própria trajetória profissional do pesquisador, enquanto professor de História da educação básica. Vários fatores como a observação cotidiana da baixa participação dos estudantes, do excesso de atividades mecânicas e da dificuldade de estabelecer relações entre o passado histórico e o presente levaram à busca por novas possibilidades pedagógicas capazes de tornar o ensino mais significativo, participativo e dialógico.

Nesse processo, o jogo passou a integrar gradativamente as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Inicialmente, foi utilizado como tentativa de tornar as aulas mais atrativas, entretanto, o jogo passou a ocupar um lugar mais intencional dentro do processo educativo, favorecendo interação, cooperação, criatividade e envolvimento dos estudantes. A partir dessas experiências, tornou-se necessário deslocar o olhar sobre o estudante, compreendendo-o como sujeito ativo e protagonista na construção do conhecimento.

Foi nesse contexto, que emergiu o problema de pesquisa que orientou este estudo: Como a criação de jogos de tabuleiro, integrada ao processo de ensino favorece a construção do conhecimento histórico da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de São Mateus-ES.

Diante dessa problemática, definiu-se como objetivo geral compreender como a produção de jogos de tabuleiro, articulada ao processo de ensino-aprendizagem, favoreceu a construção do conhecimento histórico dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública do município de São Mateus (ES).

Como objetivos específicos, buscou-se:

Identificar os elementos didático-pedagógicos envolvidos na criação de jogos de tabuleiro como recurso de ensino;

Verificar as estratégias de aprendizagem mobilizadas pelos estudantes durante o processo de elaboração e aplicação dos jogos;

Perceber em que medida a criação de jogos contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção de relações entre passado e presente.

Nesse sentido, a relevância da pesquisa está relacionada à necessidade de ampliação das discussões acerca do jogo como prática cultural e pedagógica no ensino de História. Embora existam diversas pesquisas sobre jogos educativos, grande parte delas concentra-se no uso de jogos previamente prontos, elaborados por professores ou editoras. Ainda eram escassos os estudos que investigam a criação de jogos pelos próprios estudantes como experiência formativa, autoral e coletiva.

Dessa forma, esta pesquisa propôs compreender o jogo não apenas como recurso metodológico, mas como espaço simbólico, cultural e experiencial capaz de favorecer a construção de sentidos e a formação crítica dos sujeitos.

### **O jogo como fenômeno cultural e formativo**

O jogo acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos, manifestando-se em diferentes culturas, sociedades e períodos históricos. Mais do que uma simples atividade recreativa, o jogo constitui uma prática simbólica e cultural que expressa valores, crenças, modos de organização social e formas de interação humana.

Huizinga (2003) em sua obra clássica *Homo Ludens*, compreende o jogo como elemento constitutivo da própria cultura. Para o autor, o jogo ultrapassa os limites da atividade biológica ou fisiológica, configurando-se como prática carregada de significados. Segundo Huizinga (2003), toda cultura nasce e se desenvolve em formas lúdicas, sendo o jogo uma experiência fundamental para a construção da vida social.

O autor destaca ainda que o jogo cria um espaço simbólico próprio, separado temporariamente da vida cotidiana, denominado “círculo mágico”. Nesse espaço, os participantes aceitam voluntariamente regras específicas e passam a vivenciar uma realidade distinta da vida comum. O jogo, portanto, instaura uma ordem temporária e simbólica na qual a imaginação, a emoção, a tensão e a experiência coletiva assumem centralidade.

Caillois (1990), amplia essa discussão ao compreender o jogo como atividade livre, delimitada no tempo e no espaço, regida por regras e marcada por diferentes formas de experiência lúdica. O autor classifica os jogos em quatro categorias principais: *agon* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (simulação) e *ilinx* (vertigem), demonstrando que o universo lúdico é múltiplo e atravessado por diversas formas de interação social.

Na perspectiva de Brougère (1998), o jogo deve ser entendido como prática cultural e socialmente construída. Para o autor, o jogo não existe isoladamente, mas se constitui nas relações entre os

sujeitos, nos acordos simbólicos estabelecidos coletivamente e nos significados produzidos durante a interação. Assim, jogar não é apenas seguir regras, mas participar de uma construção coletiva de sentidos.

Benjamin (2009) contribui para essa discussão ao compreender o brincar e o jogo como espaços de imaginação, memória e reinvenção do mundo. Para Benjamin, o sujeito que brinca reorganiza fragmentos da realidade e produz novas formas de existência simbólica. O jogo, portanto, não apenas reproduz o mundo, mas possibilita recriá-lo.

No campo educacional, Kishimoto (2011) defende que o jogo pode assumir importante papel pedagógico quando articulado de forma intencional ao processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, o jogo favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos estudantes, além de contribuir para a participação ativa e significativa no processo educativo.

As contribuições desses autores permitem compreender o jogo como experiência cultural complexa, atravessada por elementos simbólicos, sociais, afetivos e educativos. Nesse sentido, o jogo não deve ser reduzido à mera diversão ou estratégia motivacional, mas entendido como espaço legítimo de produção de conhecimento, interação e formação humana.

## **Metodologia**

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de caso. A opção por essa abordagem esteve relacionada ao interesse em compreender as experiências, significados e relações construídas pelos estudantes durante o processo de criação dos jogos.

A investigação foi realizada em uma escola pública localizada no município de São Mateus, Espírito Santo, envolvendo estudantes da 1ª série do Ensino Médio. Participaram da pesquisa vinte e um estudantes que aderiram voluntariamente às oficinas de criação de jogos históricos.

A voluntariedade constituiu elemento central da proposta metodológica, considerando que a liberdade de participação

representa característica fundamental do jogo enquanto fenômeno cultural. Não houve qualquer obrigatoriedade, recompensa material ou atribuição de notas aos participantes.

As oficinas ocorreram no contraturno escolar, totalizando dezesseis encontros organizados em cinco etapas:

Apresentação da proposta e escolha dos temas históricos;

Planejamento e pesquisa histórica;

Criação e confecção dos jogos;

Testagem e ajustes coletivos;

Socialização e aplicação dos jogos no contexto escolar.

Durante as oficinas, os estudantes participaram ativamente da elaboração de narrativas, construção de regras, definição de objetivos, criação visual dos tabuleiros e desenvolvimento das dinâmicas de funcionamento dos jogos.

Os temas históricos escolhidos envolveram conteúdos trabalhados no Ensino Médio, permitindo que os estudantes articulassem conhecimentos históricos escolares à produção criativa dos jogos.

Como instrumentos de produção de dados foram utilizados:

Diário de bordo;

Observação participante;

Registros escritos dos estudantes e do professor pesquisador.

Depoimentos produzidos ao longo das oficinas.

O diário de bordo constituiu importante instrumento metodológico, funcionando como espaço de registro das experiências, dificuldades, conflitos, emoções e aprendizagens construídas durante o processo.

A análise de dados, ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar sentidos produzidos pelos participantes em relação ao jogo, ao ensino de História e às experiências vivenciadas nas oficinas.

### **A experiência da criação dos jogos**

O processo de criação dos jogos revelou-se muito mais amplo do que a simples elaboração de materiais lúdicos. Ao longo das oficinas, os estudantes passaram a ocupar posição de protagonismo no



processo educativo, assumindo funções de pesquisa, planejamento, criação e tomada de decisões.

Os encontros favoreceram experiências de cooperação, diálogo e negociação coletiva. Os estudantes discutiam regras, reformulavam propostas, resolviam conflitos e construíam coletivamente soluções para os desafios surgidos durante a produção dos jogos.

A criação dos jogos possibilitou também a ampliação do envolvimento dos estudantes com os conteúdos históricos. Diferentemente das práticas tradicionais centradas na memorização, os participantes passaram a pesquisar, selecionar informações, estabelecer relações temporais e produzir narrativas históricas para estruturar as dinâmicas dos jogos.

Nesse processo, o conhecimento histórico deixou de ser percebido como algo distante e pronto, passando a ser construído de forma ativa e significativa.

Os depoimentos registrados evidenciaram experiências de imersão e envolvimento emocional. Muitos estudantes relataram sensação de alteração da percepção temporal durante as oficinas, afirmando que “o tempo passava diferente” enquanto participavam das atividades.

Essa percepção aproxima-se das reflexões de Huizinga (2000) sobre o “círculo mágico” do jogo, espaço simbólico no qual a realidade cotidiana é temporariamente suspensa e substituída por uma experiência marcada pela imaginação, pela tensão e pela participação intensa.

O espaço escolar também passou por processos de ressignificação, isso porque a sala de aula deixou de ser percebida apenas como ambiente de transmissão de conteúdos e passou a funcionar como espaço de criação, interação e produção coletiva de sentidos.

Outro aspecto relevante observado durante as oficinas foi o desenvolvimento da autonomia discente. Os estudantes tornaram-se responsáveis por decisões relacionadas às regras, objetivos e funcionamento dos jogos, exercitando argumentação, escuta e negociação.

Entretanto, o processo também revelou desafios importantes. A construção coletiva das regras gerou conflitos, divergências e tensões entre os participantes. Em diversos momentos, foi necessário mediar discussões relacionadas à organização dos grupos, equilíbrio das dinâmicas e cumprimento das regras estabelecidas.

Essas experiências demonstraram que o jogo não elimina os conflitos sociais, mas cria espaços nos quais eles podem ser vivenciados, negociados e refletidos coletivamente.

Também se identificaram tensões entre o tempo institucional da escola e o tempo do jogo. Enquanto a lógica escolar frequentemente é marcada pela fragmentação, pela produtividade e pelo controle rígido do tempo, o jogo exige experimentação, criação, pausa e envolvimento subjetivo.

Nesse sentido, as oficinas evidenciaram a necessidade de repensar práticas pedagógicas excessivamente utilitaristas, permitindo experiências educativas mais participativas, criativas e humanizadas.

### **O jogo e a construção do conhecimento histórico**

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que a criação de jogos de tabuleiro favoreceu processos significativos de aprendizagem histórica. A experiência permitiu que os estudantes deixassem de ocupar posição passiva diante do conhecimento e passassem a atuar como sujeitos produtores de sentidos.

A pesquisa demonstrou que o jogo pode contribuir para:

Ampliação do interesse pelos conteúdos históricos;

Fortalecimento da participação discente;

Desenvolvimento do pensamento crítico;

Construção de relações entre passado e presente;

Fortalecimento da cooperação e do diálogo;

Desenvolvimento da criatividade e da autonomia;

Produção coletiva do conhecimento.

Vale ressaltar que os jogos criados pelos estudantes não funcionaram apenas como materiais didáticos, mas como espaços de experimentação histórica, nos quais os participantes reinterpretavam

acontecimentos, elaboravam narrativas e construía novas formas de compreender o passado.

A experiência também permitiu perceber que o ensino de História pode assumir caráter mais significativo quando articulado às experiências culturais e simbólicas dos estudantes. O jogo, nesse contexto, favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas a construção de vínculos afetivos e experiências de pertencimento.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão ética presente na experiência do jogo. A construção e o respeito às regras exigiram negociação, responsabilidade e compromisso coletivo, favorecendo reflexões sobre convivência, cooperação e respeito às diferenças.

A pesquisa também problematiza perspectivas utilitaristas e reducionistas relacionadas ao uso do jogo na educação. Em muitos contextos escolares, o jogo é utilizado apenas como estratégia de motivação superficial ou recompensa pedagógica. Entretanto, os resultados deste estudo demonstram que o potencial formativo do jogo está justamente na possibilidade de criação, interação, imaginação e construção coletiva de sentidos.

Assim, o jogo não deve ser compreendido apenas como ferramenta metodológica, mas como prática cultural e experiência formativa capaz de transformar relações pedagógicas e ampliar possibilidades educativas.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa buscou compreender como a criação de jogos de tabuleiro, articulada às práticas pedagógicas, pode favorecer a construção do conhecimento histórico no Ensino Médio.

A análise das experiências vivenciadas durante as oficinas demonstrou que o jogo, quando incorporado de forma intencional e reflexiva ao contexto escolar, constitui-se como espaço legítimo de aprendizagem, produção de sentidos e formação humana.

Os resultados evidenciaram que a participação dos estudantes na criação dos jogos favoreceu envolvimento, protagonismo, cooperação e ressignificação das relações com o conhecimento histórico. O processo permitiu que os estudantes deixassem de ocupar

posição passiva diante do conteúdo escolar e passassem a atuar como sujeitos ativos na construção das aprendizagens.

A pesquisa também revelou que o jogo produz experiências que ultrapassam a dimensão cognitiva, envolvendo aspectos afetivos, culturais, sociais e simbólicos. O espaço do jogo possibilitou a criação de vínculos, o fortalecimento das interações coletivas e a construção de experiências marcadas pela imaginação e pela participação voluntária.

Entretanto, o estudo também evidenciou desafios importantes relacionados à mediação de conflitos, à negociação de regras e às tensões entre o tempo institucional da escola e o tempo próprio do jogo.

Apesar dessas limitações, conclui-se que a criação de jogos de tabuleiro constitui potente possibilidade pedagógica para o ensino de História, contribuindo para práticas mais participativas, dialógicas e significativas.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre o jogo como fenômeno cultural e educativo, incentivando novas investigações sobre práticas pedagógicas que valorizem a autoria discente, a experiência coletiva e a construção compartilhada do conhecimento.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## **Sobre os Autores**

### **Vagner Pires Amaral**

vagnerpiresamaral30@gmail.com

Mestre em Ensino na Educação Básica pelo CEUNES-UFES. Graduado e especialista em História pelo Centro Universitário de Caratinga -MG (2002).

### **Ailton Pereira Morila**

ailton.morila@ufes.br

<https://orcid.org/0000-0002-5080-3819>

Doutor e mestre em educação pela FEUSP. Bacharel em História pela FFLCH-USP. Professor titular da Universidade Federal do espírito Santo. Membro permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Membro do Prometheus: Núcleo de Estudos Críticos. Membro do Museu de Música Popular Capixaba.



# Informações aos autores

---

## INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do

texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.

As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.