

dezembro/2025

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

Dezembro de 2025
Ano X - Nº 25

Editores

Ailton Pereira Morila
Jair Miranda de Paiva

Estagiárias de edição

Luiza Florentino da Conceição

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

Foto: adereço de Reis de Bois
Ailton Pereira Morila

Acesso na internet

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

Instagram

@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: kirikere.ensino@gmail.com

Revista
**KIRI
KERÊ**

KIRI-KERÊ:
Pesquisa em Ensino
- n.25, dezembro,
2025 São Mateus-ES:
Programa de Pós-
Graduação em
Ensino na Educação

Básica, 2025

Semestral

ISSN: 2526-2688 (online)

1. Ensino – Periódicos.

I. Programa de Pós-Graduação em
Ensino na Educação Básica

Sumário

Editorial.....	7
Artigos.....	15
Conhecimento de estudantes de Ciências Biológicas sobre mutações gênicas e cromossômicas.....	16
Knowledge of Biological Sciences students about gene and chromosomal mutations	
<i>Vanessa de Souza Leite</i>	
<i>Renata Fernandes de Matos</i>	
Vínculo de estudantes com a escola na pandemia de Covid-19: das ações de gestores(as) e professores(as) da rede municipal de educação às percepções de estudantes de uma escola pública de São Mateus, ES.....	33
Students bonding with school during the Covid-19 pandemic: from the actions of municipal education managers and teachers to the perceptions of students at a public school in São Mateus, ES	
<i>Ruth Sales Firme Moreira</i>	
<i>Jair Miranda de Paiva</i>	
Professores de Educação Física em Classes Multisseriadas: (Re)significando os fazeres docentes no Município de Nova Venécia/ES.....	57
Physical Education Teachers in multi-grade classes: (Re)signifying teaching activities in the Municipality of Nova Venécia/ES	
<i>Aléssio Coco de Andrade</i>	
<i>Zenólia Christina Campos Figueiredo</i>	
A interdependência nas políticas de educação em tempo integral e educação especial: um estudo figuracional do município de Pinheiros.....	75
The Interdependence in Full-Time Education and Special Education Policies: A Figurational Study of the Municipality of Pinheiros	
<i>Fabiana Ferreira Pinheiro</i>	
<i>Isabel Matos Nunes</i>	
A infância e o direito de participação ativa: obstáculos para a Educação Infantil em dias atuais.....	93
Childhood and the right to active participation: obstacles to early childhood education	
<i>Roselena Castelo de Souza Leonel</i>	
<i>Andréia de Oliveira Castro</i>	
<i>Antônio dos Santos Leonel</i>	
<i>Ronaldo dos Santos Leonel</i>	
Consequências da evasão escolar: um estudo de caso com o ensino médio de uma escola estadual de Minas Gerais	115
Consequences of dropout: a case study of a high school in a state school in Minas Gerais	
<i>José Givaldo Cordeiro</i>	
<i>Alyce Cardoso Campos</i>	
<i>Carolina Greco</i>	

A cor da pele: despertando o senso crítico através da identificação de mensagens racistas nas imagens..... 138

Skin color: awakening the critical sense through the identification of racist messages in the images

*Marcos Ferreira Josephino
Karina Duarte Macedo Pinto
Priscila Vieira de Oliveira
Jordão Miguel da Silva*

Navegando nos pixels da flora: recursos digitais no ensino de Botânica 168

Sailing through the pixels of flora: digital resources in post-pandemic botany teaching

*Matheus Nascimento
José Laurindo dos Santos Júnior
Elizamar Ciríaco da Silva*

A literatura evaristiana na escola: uma pesquisa-ação no Ensino Fundamental II. 193

Evaristian Literature at School: An Action Research in Middle School

*Nadine Vasconcelos Alves Lopes Braga
Adriana Pin
Arlene Batista da Silva*

Ensino de imunologia no contexto de fake news: estratégias investigativas no ensino médio..... 219

Teaching immunology in the context of fake news: inquiry-based strategies in high school

*Geovane da Silva Paixão
Elisa Mitsuko Aoyama
Marco Antônio Andrade de Souza*

Roleta Multiplicativa e Scratch: práticas pedagógicas inclusivas em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental 236

Multiplicative Roulette and Scratch: inclusive pedagogical practices in elementary school classes

*Patrícia Silvarés Olegário
Erick Carlos da Silva
Brendo Graunke Prates
Ana Paula Santos Pereira*

Oralitura, Danças Dramáticas e Pedagogias da Multiculturalidade: Teorias de Pio Zirimu e Mário de Andrade 260

Orality, Dramatic Dances and Multicultural Pedagogies: Pio Zirimu and Mário de Andrade's Theories

*Elizabete da Conceição Vieira
Marcelo Marinho*

Relatos de experiência..... 284

O que existe no seu smartphone? Aplicação de sequência didática investigativa para ensinar Microbiologia 285

What is on your smartphone? Application of an investigative didactic sequence to teach microbiology

*Evelise Pereira Müller
Lucy Ono*

O Bullying no Ambiente Escolar.....	312
Bullying in the school environment	
<i>Adriele Bomfim Santos</i> <i>Cristiane Pereira de Oliveira Costa</i> <i>João Pedro da Conceição Pacheco</i> <i>Kímlberly Barcelos de Oliveira</i>	
"Alimentação saudável" no programa residência pedagógica: uma jornada dialética em sala de aula	331
"Healthy Eating" in the Pedagogical Residency Program: A Dialectical Journey in the Classroom	
<i>Felipe Augusto Fernandes Borges</i> <i>Amanda Tizott Bonfim</i> <i>Ana Luiza Taborda da Paixão Ribeiro</i> <i>Tatiana Bottega Pauloski</i>	
Resumos de Teses e Dissertações.....	342
A leitura de infográficos sob a luz dos multiletramentos e da abordagem multimodal	343
<i>Leiliany Aparecida de Souza Rolim</i> <i>Záira Bomfante dos Santos</i>	
Raízes, tambores e frutos: a escola de arte do instituto cultural tambor de raiz, Conceição da Barra/ES.....	355
Roots, drums and fruits: the art school of the instituto cultural tambor de raiz, Conceição da Barra/ES	
<i>Letícia Giuberti Borghi</i> <i>Ailton Pereira Morila</i>	
Construção de jogos Pedagógicos sobre funções orgânicas aplicando a abordagem STEAM	360
Construction of pedagogical games on organic functions applying the STEAM approach	
<i>Thayara Vieira Tellaroli Pandolfi</i> <i>Ana Nery Furlan Mendes</i>	
Educação em Tempo Integral: possibilidades das práticas pedagógicas em Educação Física na Escola Estadual Professor José Jório em São João do Manteninha/MG.....	367
Full-Time Education: Possibilities for Pedagogical Practices in Physical Education at Professor José Jório State School in São João do Manteninha/MG	
<i>William Vieira Carrijo</i> <i>Andrea Brandão Locatelli</i>	
Práticas Pedagógicas no Ensino Médio do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) para uma estudante com Deficiência Intelectual	383
Pedagogical practices in high school at the state center for youth and adult education (NEEJA) for a student with intellectual disability	
<i>Carla Fabrícia Conradt</i> <i>Rita de Cassia Cristofolletti</i>	
Informações aos autores	392

Editorial

DOI: 10.47456/nz65j750

É com grande satisfação que apresentamos a edição nº 25, de dezembro de 2025, da revista **Kiri-kerê: pesquisa em ensino**. Nesta publicação, reunimos uma coletânea diversificada de artigos, relatos de experiência e dissertações que abordam diferentes aspectos do ensino, desde metodologias inovadoras e práticas inclusivas até análises sobre políticas públicas, multiletramentos e práticas culturais. A presente edição reflete nosso compromisso em fomentar o debate crítico e a produção de conhecimento que contribua para a melhoria da educação em múltiplos contextos, valorizando experiências docentes, discentes e comunitárias.

O artigo **Conhecimento de estudantes de Ciências Biológicas sobre mutações gênicas e cromossômicas**, de **Vanessa de Souza Leite** e **Renata Fernandes de Matos**, investiga como licenciandos em Ciências Biológicas compreendem conceitos centrais da Genética. A pesquisa evidencia que, embora os estudantes consigam diferenciar mutações gênicas e cromossômicas, persistem equívocos na aplicação prática desses conhecimentos. O estudo reforça a necessidade de fortalecimento do ensino de Genética na formação docente.

Em **Vínculo de estudantes com a escola na pandemia de Covid-19**, **Ruth Sales Firme Moreira** e **Jair Miranda de Paiva** analisam as ações pedagógicas desenvolvidas durante o ensino remoto e as percepções dos estudantes sobre a escola nesse período. A partir da escuta de gestores, professores e alunos, o artigo revela como a pandemia explicitou desigualdades educacionais, ao mesmo tempo em que reafirmou a escola como espaço de pertencimento, afetos e democratização do conhecimento.

O texto **Professores de Educação Física em Classes Multisseriadas: (Re)significando os fazeres docentes**, de **Aléssio Coco de Andrade** e **Zenólia Christina Campos Figueiredo**, apresenta uma reflexão sensível sobre a atuação docente no contexto da educação do campo. Por meio de uma narrativa autobiográfica, o artigo valoriza a presença do professor de Educação Física em classes

multisseriadas e destaca a importância do respeito aos saberes locais e à complexidade do trabalho pedagógico nesses espaços.

No artigo **A interdependência nas políticas de educação em tempo integral e educação especial**, **Fabiana Ferreira Pinheiro** e **Isabel Matos Nunes** analisam os desafios da implementação dessas políticas no município de Pinheiros/ES. Fundamentado na Sociologia Figuracional de Norbert Elias, o estudo evidencia tensões e interdependências entre as políticas, apontando a necessidade de ampliar o debate sobre inclusão, acesso e permanência dos estudantes da educação especial.

O ensaio teórico **A infância e o direito de participação ativa**, de **Roselena Castelo de Souza Leonel**, **Andréia de Oliveira Castro**, **Antônio dos Santos Leonel** e **Ronaldo dos Santos Leonel**, discute a infância a partir da Sociologia da Infância. O artigo problematiza práticas adultocêntricas e defende a criança como sujeito de direitos, ressaltando a urgência de transformar a escola em um espaço democrático, dialógico e acolhedor das vozes infantis.

Em **Consequências da evasão escolar: um estudo de caso com o ensino médio**, **José Givaldo Cordeiro**, **Alyce Cardoso Campos** e **Carolina Greco** analisam os impactos do abandono escolar a partir da perspectiva de docentes e gestores. O estudo evidencia efeitos sociais, educacionais e econômicos da evasão, contribuindo para o debate sobre políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à permanência e ao sucesso escolar.

O artigo **A cor da pele: despertando o senso crítico através da identificação de mensagens racistas nas imagens**, de **Marcos Ferreira Josephino**, **Karina Duarte Macedo Pinto**, **Priscila Vieira de Oliveira** e **Jordão Miguel da Silva**, apresenta um relato de experiência interdisciplinar voltado à educação antirracista. A proposta destaca o uso da alfabetização visual e da análise crítica de imagens como ferramentas para a formação de estudantes conscientes, capazes de reconhecer e enfrentar o racismo estrutural.

O artigo **Navegando nos pixels da flora: recursos digitais no ensino de Botânica**, de **Matheus Nascimento**, **José Laurindo dos Santos Júnior** e **Elizamar Ciríaco da Silva**, analisa o uso de recursos

digitais no ensino de conteúdos botânicos no contexto pós-pandêmico. O estudo evidencia que, apesar da ampliação do uso das TDIC's, há lacunas significativas na oferta de materiais didáticos que contemplem a diversidade de conceitos da Botânica. Os autores apontam a necessidade de desenvolvimento de recursos acessíveis e pedagogicamente potentes para a educação básica.

Em **A literatura evaristiana na escola: uma pesquisa-ação no Ensino Fundamental II**, Nadine Vasconcelos Alves Lopes Braga, Adriana Pin e Arlene Batista da Silva discutem a inserção da obra de Conceição Evaristo no espaço escolar. A partir de uma pesquisa-ação realizada em uma escola rural, o artigo destaca a potência da literatura afro-brasileira como instrumento de formação crítica e humanizadora. Os resultados reforçam a relevância de práticas pedagógicas fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica.

O artigo **Ensino de imunologia no contexto de fake news: estratégias investigativas no ensino médio**, de Geovane da Silva Paixão, Elisa Mitsuko Aoyama e Marco Antônio Andrade de Souza, aborda o enfrentamento da desinformação científica por meio do ensino por investigação. Ancorado em uma sequência didática sobre imunologia e vacinação, o estudo evidencia o protagonismo discente e o desenvolvimento da alfabetização científica. A pesquisa demonstra o potencial das metodologias investigativas na formação de sujeitos críticos frente às fake news.

Em **Roleta Multiplicativa e Scratch: práticas pedagógicas inclusivas em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental**, Patrícia Silvares Olegário, Erick Carlos da Silva, Brendo Graunke Prates e Ana Paula Santos Pereira apresentam experiências pedagógicas voltadas à inclusão escolar. As práticas descritas evidenciam como recursos lúdicos e tecnológicos podem favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles público-alvo da educação especial. O artigo destaca o papel das metodologias inovadoras e do trabalho colaborativo na promoção da acessibilidade.

Por fim, o artigo **Oralidade, Danças Dramáticas e Pedagogias da Multiculturalidade: Teorias de Pio Zirimu e Mário de Andrade**,

de **Elizabete da Conceição Vieira e Marcelo Marinho**, propõe uma reflexão teórica sobre a convergência entre os conceitos de oratura e danças dramáticas. O estudo evidencia como essas categorias contribuem para pedagogias de viés multicultural, valorizando saberes ancestrais e manifestações culturais populares. Os autores defendem a ampliação de currículos escolares mais inclusivos e plurais no contexto latino-americano.

Iniciando os relatos de experiência, **O que existe no seu smartphone? Aplicação de sequência didática investigativa para ensinar Microbiologia**, de **Evelise Pereira Müller e Lucy Ono**, apresenta a aplicação de uma sequência didática investigativa no ensino de Microbiologia no Ensino Médio. A proposta, centrada na análise de microrganismos presentes nos celulares dos próprios estudantes, favoreceu a contextualização dos conteúdos e o uso de metodologias ativas. Os resultados indicam maior engajamento discente e aprofundamento conceitual após a atividade experimental.

No relato **O Bullying no Ambiente Escolar**, **Adriele Bomfim Santos, Cristiane Pereira de Oliveira Costa, João Pedro da Conceição Pacheco e Kimberly Barcelos de Oliveira** discutem a problemática do bullying a partir de uma pesquisa de campo realizada em escolas de Ensino Fundamental. A análise dos questionários aplicados a estudantes e gestores evidencia que os alunos reconhecem as diferentes formas e consequências do bullying. O estudo destaca a necessidade de maior articulação entre escola, família e corpo docente para o enfrentamento efetivo dessa prática.

Finalizando os relatos, **“Alimentação saudável” no programa residência pedagógica: uma jornada dialética em sala de aula**, de **Felipe Augusto Fernandes Borges, Amanda Tizott Bonfim, Ana Luiza Taborda da Paixão Ribeiro e Tatiana Bottega Pauloski**, apresenta uma experiência formativa que articula fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural com práticas pedagógicas concretas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de estratégias lúdicas mediadas de forma intencional, os autores evidenciam como o ensino de

alimentação saudável pode ultrapassar abordagens informativas e promover a construção de consciência crítica, relacionando hábitos alimentares, desigualdades sociais e autonomia dos estudantes. O trabalho destaca, ainda, o papel da Residência Pedagógica como espaço privilegiado de integração entre teoria e prática, configurando-se como um laboratório de ações educativas transformadoras com impacto para além da sala de aula.

Nessa edição temos também os resumos das dissertações.

A dissertação **A leitura de infográficos sob a luz dos multiletramentos e da abordagem multimodal**, de **Leiliany Aparecida de Souza Rolim e Zaira Bomfante dos Santos**, investiga o uso pedagógico de infográficos em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio. O estudo analisou como os elementos semióticos se articulam sob a perspectiva multimodal, identificando lacunas na exploração didática desses recursos. Os resultados evidenciam que, embora ricos em multimodalidade, os infográficos muitas vezes não são integrados às atividades de ensino, limitando o desenvolvimento de habilidades leitoras e a prática dos multiletramentos.

Na dissertação **Raízes, tambores e frutos: a escola de arte do instituto cultural tambor de raiz, Conceição da Barra/ES**, **Letícia Giuberti Borghi e Ailton Pereira Morila** exploram a escola de arte do Instituto Cultural Tambor de Raiz, contextualizada no território Sapê do Norte. O estudo qualitativo evidencia como memória coletiva, identidade e resistência cultural se entrelaçam na formação da escola, valorizando saberes locais e práticas ancestrais. A pesquisa ressalta a relevância da escola de arte como espaço de preservação cultural, educação não-formal e fortalecimento da identidade de comunidades quilombolas.

Em **Construção de jogos pedagógicos sobre funções orgânicas aplicando a abordagem STEAM**, de **Thayara Vieira Tellaroli Pandolfi e Ana Nery Furlan Mendes**, discute-se como metodologias ativas podem ressignificar o ensino de Química no Ensino Médio. A partir da construção colaborativa de jogos

pedagógicos fundamentados na abordagem STEAM, o estudo evidencia avanços no protagonismo estudantil, no pensamento crítico e na aprendizagem de funções orgânicas. A experiência demonstra que a integração entre criatividade, resolução de problemas e cooperação torna o ensino mais dinâmico, contextualizado e significativo.

A dissertação **Educação em Tempo Integral: possibilidades das práticas pedagógicas em Educação Física na Escola Estadual Professor José Jório em São João do Manteninha/MG**, de **William Vieira Carrijo e Andrea Brandão Locatelli**, analisa as contribuições da Educação em Tempo Integral para a qualificação das práticas pedagógicas em Educação Física. Ancorado na perspectiva da formação integral, o estudo revela avanços na adoção de metodologias ativas, na inclusão e na mediação ético-pedagógica, ao mesmo tempo em que aponta desafios estruturais que ainda limitam a diversificação das práticas corporais. Os resultados reforçam a importância de projetos pedagógicos consistentes e políticas públicas de apoio à formação docente.

Em **Práticas pedagógicas no Ensino Médio do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) para uma estudante com deficiência intelectual**, **Carla Fabrícia Conradt e Rita de Cassia Cristofolletti** investigam, por meio de um estudo de caso, os desafios e as possibilidades da educação inclusiva na EJA. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, a pesquisa evidencia que, apesar das barreiras estruturais e formativas, práticas pedagógicas flexibilizadas, recursos diversificados e interações colaborativas podem favorecer a aprendizagem e a participação ativa de estudantes com deficiência intelectual. O artigo destaca a centralidade da mediação pedagógica, do compromisso coletivo e do suporte institucional para a construção de uma escolarização humanizada e transformadora.

Esperamos que esta edição inspire pesquisadores, educadores e gestores a refletirem sobre os desafios e possibilidades da prática

educativa contemporânea. Os trabalhos aqui apresentados demonstram como a pesquisa em ensino pode dialogar com inovação pedagógica, inclusão, diversidade cultural e formação de sujeitos críticos e participativos. Que a leitura desta edição da **Kiri-kerê: pesquisa em ensino** fortaleça o compromisso com uma educação plural, equitativa e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Artigos

DOI: 10.47456/3qtd343

Conhecimento de estudantes de Ciências Biológicas sobre mutações gênicas e cromossômicas

Knowledge of Biological Sciences students about gene and chromosomal mutations

Vanessa de Souza Leite
Renata Fernandes de Matos

Resumo: As mutações são alterações que ocorrem no material genético em decorrência de erros no processo de expressão gênica. As mesmas podem ser do tipo gênicas ou cromossômicas, contando, cada uma, com origens e implicações diferentes para os indivíduos portadores. A presente pesquisa tem por objetivo investigar o conhecimento de estudantes de Ciências Biológicas sobre as mutações gênicas e cromossômicas. Foi desenvolvida uma pesquisa do tipo quali-quantitativa com estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública, situada no município de Iguatu, estado do Ceará. Foram entrevistados 35 alunos, os quais estavam regularmente matriculados do 5º ao 9º semestre, já tendo assim cursado a disciplina de Genética. Após a coleta dos dados, foram obtidas porcentagens e elaborados gráficos e quadros a fim de apresentar os resultados e construídas nuvens de palavras com os termos mais citados pelos alunos. Pelos resultados visualiza-se que o público entrevistado conseguiu diferenciar as mutações gênicas e cromossômicas, contudo, havendo alguns equívocos quanto a exemplos práticos de ocorrência das mesmas. Dessa forma, destaca-se que o processo de ensino da Genética deve ser fortalecido nos cursos de Ciências Biológicas, de maneira especial, no que se refere ao tema mutações.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Estudantes; Genética.

Abstract: Mutations are alterations that occur in the genetic material as a result of errors in the gene expression process. They can be of the genic or chromosomal type, each one having different origins and implications for the carrier individuals. This research aims to investigate the knowledge of Biological Sciences students about gene and chromosomal mutations. A qualitative-quantitative research was carried out with students of a Licentiate Degree in Biological Sciences at a public university, located in the municipality of Iguatu, state of Ceará. 35 students were interviewed, who were regularly enrolled from the 5th to the 9th semester, having thus already attended the Genetics discipline. After collecting the data, percentages were obtained and graphs and charts were prepared in order to present the results and word clouds were constructed with the terms most cited by the students. From the results, it can be seen that the interviewed public was able to differentiate gene and chromosomal mutations, however, with some misconceptions regarding practical examples of their occurrence. Thus, it is emphasized that the process of teaching Genetics must be strengthened in Biological Sciences courses, especially with regard to the subject of mutations.

Keywords: Teaching-learning; Students; Genetics.

Introdução

As mutações podem ser definidas como alterações no material genético, decorrentes de erros durante algum dos processos da expressão gênica. Por meio da genética é possível, além de compreender o que são as mutações, elucidar os mecanismos pelos quais estas se originam, assim como entender as implicações que apresentam aos seus portadores, resultando ao final em um produto genético diferente do original (Santos; Faccini; Fagundes, 2020).

As mutações podem se manifestar de diferentes formas, podendo as mesmas ter várias origens. No geral, estas são divididas em mutações gênicas e mutações cromossômicas, de forma de cada uma apresenta origem, aspectos e implicações diferentes para os indivíduos que são portadores, podendo, contudo, em alguns casos não ser percebidas (Carlos, 2014).

As mutações gênicas se caracterizam pela ocorrência de modificações na sequência de nucleotídeos de um gene. Estas podem ser observadas considerando vários aspectos, ressaltando-se seu efeito na modificação da produção de proteínas, o que pode se dar sem que nenhum dano seja sofrido pelo indivíduo portador, ou mesmo ocasionando desde danos simples até danos mais severos (Timoteo, 2016).

As mutações gênicas apresentam potencial para modificar, ou mesmo tornar inativo, o desempenho de alguns genes, deixando-os impossibilitados de codificar de forma correta novas proteínas. Mesmo que a mudança ocorra em um único nucleotídeo, esta alteração pode resultar em uma significativa perda da expressão gênica, resultando em padrões diferentes do esperado (Silva; Júnior, 2018).

As mutações gênicas envolvem mudanças que ocorrem nos pares de base do DNA, podendo essas ser do tipo inserção, deleção e substituição. Mutações por inserção ocorrem quando um ou mais nucleotídeos são adicionados em uma determinada região da sequência de DNA. Mutações por deleções são oriundas da perda de um ou mais nucleotídeos da sequência de DNA. E mutações por substituição se originam quando um nucleotídeo é substituído por

outro, ou seja, no lugar do nucleotídeo correto observa-se um nucleotídeo diferente, o que se pode comparar a uma letra substituída por outra em um livro (Wajnberg, 2017).

Dependendo do tipo de mutação gênica, diferentes alterações fenotípicas são observadas, pronunciando-se as mais intensas como doenças gênicas. A doença de Huntington, por exemplo, manifesta-se pela inserção de sequências repetidas dos nucleotídeos CAG (Citosina, Adenina e Guanina), região que codifica a proteína huntingtina, na qual se observa um acúmulo de resíduos de glutamina, ocasionando uma doença degenerativa caracterizada por alterações psiquiátricas, perda da coordenação motora e demência (Mohapel; Rego, 2011).

Como exemplo de mutação gênica por deleção tem-se a distrofia muscular de Duchenne, a qual se origina pela deleção dos éxons 2 a 47 no gene DMD e G.T.S. A mesma é uma doença muscular muito comum em crianças do sexo masculino, para a qual ainda não se tem um tratamento eficaz, sendo por isto de fundamental importância tanto o diagnóstico pré-natal como o aconselhamento genético (Bianco et al., 2017).

A anemia falciforme também é decorrente de mutação gênica, porém, do tipo substituição. Esta ocorre devido a substituição da base nitrogenada Adenina por Timina na sequência GAG, a qual passa a ser GTG, o que se dá na posição número 6 da cadeia beta. Com isto, codifica-se a valina no lugar do ácido glutâmico, provocando a deformação dos glóbulos vermelhos e tornando-os com formato de foice (Costa, 2016).

As mutações cromossômicas, por outro lado, são ocasionadas pela alteração no número ou na estrutura dos cromossomos (CARLOS, 2014), de forma a promover diversos problemas ao funcionamento do organismo portador. Estas mutações levam a um número ou a uma posição anormal dos genes, prejudicando a tradução de proteínas e, por consequência, a funcionalidade do organismo (Wawruk, 2019).

As mutações cromossômicas numéricas apresentam como característica principal a alteração do número padrão de cromossomos da espécie. Estas ocorrem como aneuploidias e

euploidias. As aneuploidias são causadas pelo acréscimo ou perda de um ou mais cromossomos. Já as euploidias ocorrem pelo acréscimo ou perda do genoma inteiro, ou seja, de todo o conjunto cromossômico presente na célula (Carlos, 2014).

As mutações cromossômicas estruturais são ocasionadas pela alteração na estrutura de um ou poucos cromossomos, o que se dá pela modificação do padrão de suas partes ou porções. Tais modificações podem ocorrer por deleção, duplicação, inversão ou translocação de segmentos. A deleção ocorre quando o cromossomo perde um pedaço mediante a ocorrência de quebras. A duplicação, quando um ou mais segmentos se repetem. A inversão, quando o cromossomo sofre quebras, em dois pontos, seguidas de giro de 180° graus e alocação invertida. E a translocação, quando dois cromossomos se quebram ao mesmo tempo e trocam seus respectivos segmentos (Carlos, 2014).

Com a ocorrência das mutações cromossômicas, uma série de alterações são observadas nos indivíduos portadores, refletindo na manifestação de diversas síndromes. A síndrome de Down, por exemplo, é uma das mutações cromossômicas mais frequentes e mais estudadas, a qual se dá pela presença de um cromossomo a mais no par de número 21, manifestando o que se denomina de trissomia (Avelar et al., 2019). Os portadores apresentam baixa estatura, língua proeminente, olhos pequenos, comprometimento intelectual, dificuldade na fala, cardiopatias, entre outros (Mata; Pignata, 2014).

A síndrome de Edwards também é causada por uma trissomia, porém, a mesma ocorre no cromossomo de número 18. Esta é a segunda síndrome com maior incidência. Os indivíduos que a portam apresentam alterações como punho fechado, cardiopatias congênitas, alterações em diversos órgãos e comorbidades variadas, além de apresentarem predisposição a infecções recorrentes, o que, em muitos casos, acaba causando o óbito (Porto et al., 2020).

E a Síndrome do Miado do Gato, conhecida também como Cri-du-chat, ocorre por uma deleção de um pedaço distal de um dos cromossomos do par de número 5, resultando na perda de material genético e, conseqüentemente, em alterações fenotípicas. Com isto,

os portadores apresentam um choro que lembra o miado de um gato nos bebês, além de portar outras alterações como deformidades ortopédicas e alterações na estrutura corporal (Vélez, 2012).

Diante de tais informações, faz-se necessário investigar como o tema mutação se comporta no que se refere ao seu aprendizado. Dessa forma, a presente pesquisa tem por objetivo investigar o conhecimento que estudantes de Ciências Biológicas apresentam sobre as mutações gênicas e mutações cromossômicas.

Metodologia

A presente pesquisa foi realizada com base na abordagem quali-quantitativa. A pesquisa qualitativa permite uma proporção multimetodológica, levando a avaliar formas interpretativas e naturalistas dos temas que estão sendo abordados. Esse tipo de pesquisa possibilita a interpretação de uma forma natural, de forma a analisar histórias de vida e valorizar o sentido que os sujeitos da pesquisa atribuem as coisas (Pinto; Campos; Siqueira, 2018).

Já a pesquisa quantitativa, por outro lado, tem por finalidade fazer a demonstração de forma quantificada em relação a importância dos dados que são coletados. Sua utilização pode se dar com o enfoque em medir opiniões, preferências e identificar o quanto os sujeitos conhecem sobre o trabalho para o qual estão fornecendo informações. A mesma busca mostrar resultados de forma precisa e com grande confiabilidade (Proetti, 2017).

A pesquisa foi realizada em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública, situada no município de Iguatu, estado do Ceará, o qual está localizado na região Centro-Sul e fica a uma distância de 364 km de Fortaleza, capital do estado. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 5º ao 9º semestre, os quais já haviam cursado a disciplina de Genética, ofertada no 4º semestre do referido curso, sendo entrevistado, ao todo, 35 alunos.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário, o qual, segundo Gil (2008), é submetido aos sujeitos da pesquisa com o intuito de buscar informações sobre as crenças, sentimentos, interesses e valores que esses têm em relação ao tema

trabalhado. Assim o questionário se destaca como um instrumento de grande importância para a identificação de conhecimentos, o qual pode ser composto por perguntas de diversas ordens.

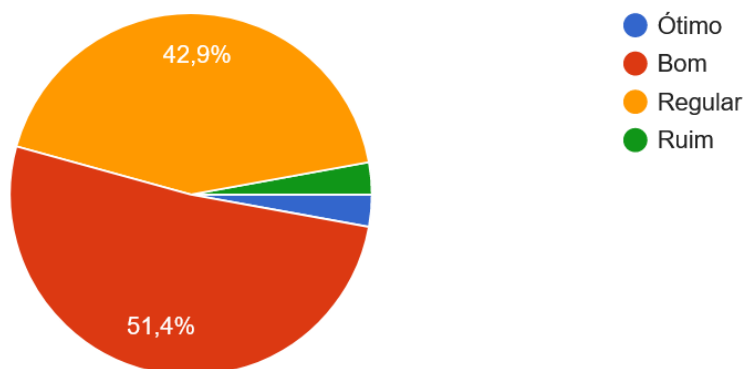
Após a coleta dos dados, foi realizada a organização das falas dos alunos, sendo os mesmos codificados pela letra “A” seguida de um número, a fim de manter o seu anonimato. Foram obtidas porcentagens para as indicações apresentadas e elaborados gráficos e quadros a fim de facilitar a interpretação dos resultados. Foram obtidas também nuvens de palavras por meio do site <http://www.edwordle.net/create.html>, nas quais as palavras aparecem em tamanhos de acordo com a quantidade de indicação.

Toda a pesquisa foi desenvolvida considerando os aspectos éticos e legais que são determinados pela Lei 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Para isto, em uma etapa anterior a coleta dos dados, os alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com a resolução do questionário e utilização das informações.

Resultados e discussão

Buscou-se saber como os alunos avaliam os seus conhecimentos sobre o ensino da Genética, identificando-se que um pouco mais da metade dos entrevistados afirmaram possuir um conhecimento bom (51,4%), como se observa na Figura 1. Contudo, por outro lado, 42,9% indicaram que seu conhecimento é regular, o que pode se dar por vários fatores, os quais vão desde a complexidade do ensino da Genética até a associação dos conteúdos com o dia a dia dos alunos.

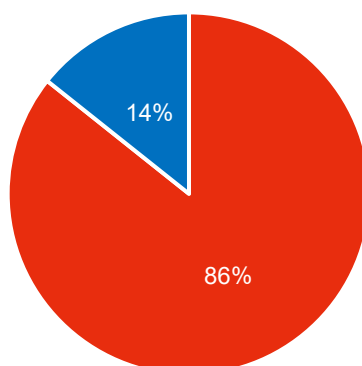
Figura 1 - Como os alunos consideram seu conhecimento sobre Genética



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Quando indagado se os alunos sabem diferenciar as mutações gênicas e cromossômicas, 86,0% dos entrevistados afirmaram que sim (Figura 2). Isto representa um resultado muito positivo, uma vez que dentro do estudo da Genética é de suma importância que os alunos consigam fazer essa diferenciação, pois é um tema que apresenta diversas implicações práticas na vida dos indivíduos.

Figura 2 - Diferenciação de mutações gênicas e cromossômicas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

É muito importante que a Genética possa ser compreendida, principalmente, no quesito das mutações, pois é através destas que se pode ter a variabilidade genética, a adaptação e também a evolução das espécies. Somado a isto, os benefícios das mutações podem ser tanto genéticos como hereditários (Pedrotti, 2017).

Ao pedir que os alunos explicassem as diferenças entre as mutações gênicas e cromossômicas, diversas respostas foram obtidas. Alguns alunos apresentaram respostas que bem representam essa

diferença, como pode ser observado na fala do aluno A4. Este relacionou as mutações gênicas são modificações nos nucleotídeos, e as mutações cromossômicas são modificações no número e na forma dos cromossomos, o que condiz com as definições para esses tipos de mutação.

“As mutações gênicas acontecem quando ocorre alguma troca dos nucleotídeos do DNA. Pode ocorrer no momento da duplicação do DNA. Já as mutações cromossômicas são modificações que afetam o número ou a forma dos cromossomos, pode ocorrer a perda de partes de cromossomos”. A4

“Mutações gênicas são aquelas que ocorrem a nível de gene, são mais específicas e podem ocorrer em um ou mais genes do DNA a depender de diversos fatores. Já mutações cromossômicas afetam o cromossomo, em geral ocorre a perda ou o acréscimo de um cromossomo, no entanto pode ocorrer a perda de parte de um cromossomo”. A7

“A principal diferença entre Mutações gênicas e cromossômica está onde estas acontecem, enquanto a mutação gênica ocorre em parte do gene, a mutação cromossômica acontece em partes inteiras dos cromossomos”. A9

“Mutações gênicas ocorrem com a mudança de algum gene do DNA. Já a cromossômica ocorre com a mudança inteira de um cromossomo”. A21

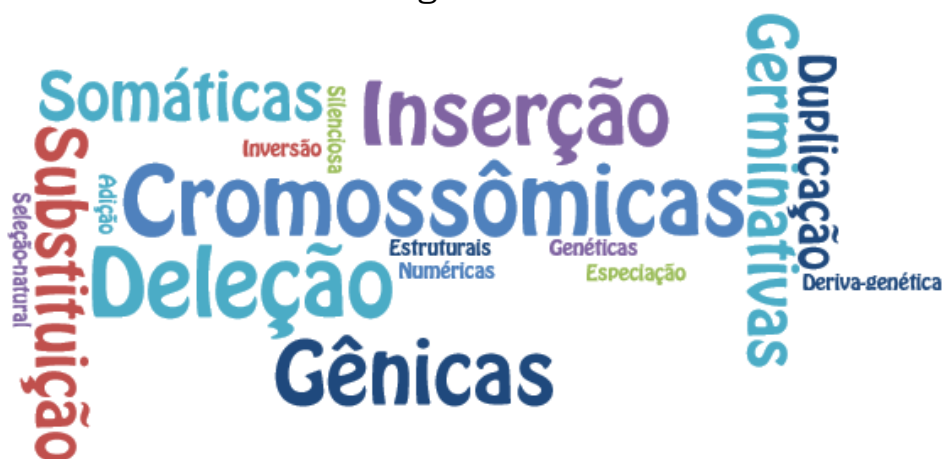
“A mutação gênica é quando há uma modificação em uma parte da molécula de DNA, já a cromossômica ocorre uma alteração diretamente nos cromossomos”. A29

Outros alunos também apresentaram informações corretas, como o aluno A7, o qual fala com riqueza de detalhes como ocorrem as mutações dos dois tipos (gênicas e cromossômicas). É possível assim destacar que alguns alunos trouxeram definições fidedignas do que realmente são as mutações gênicas e as mutações cromossômicas.

Outros alunos, no entanto, apresentaram definições vagas, não relacionado suas respostas com o que realmente foi perguntado. Isto pode ter ocorrido por os mesmos não saberem a resposta, ou simplesmente por optarem por deixar a questão sem uma explicação, não sendo possível concluir se estes tinham, ou não, conhecimento sobre o assunto.

Indagou-se aos alunos quais são as subdivisões das mutações gênicas, e, com base nas respostas apresentadas, foi obtida a nuvem de palavras presente na Figura 2. As palavras que foram mais citadas aparecem em tamanhos maiores na imagem gerada. Já as palavras menos citadas são observadas em tamanhos reduzidos.

Figura 3 - Nuvem de palavras com as subdivisões das mutações gênicas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

As palavras mais citadas incluem termos que, de fato, se referem às subdivisões do tipo de mutação investigado (gênica), porém, constam também palavras que não estão associadas à pergunta feita aos alunos. Nesse contexto, destaca-se que os termos “cromossômicas” e “gênicas” que se encontram em tamanhos grandes, se referem aos diferentes tipos de mutação e não as subdivisões destas. Estes foram apontados provavelmente pôr os alunos não terem entendido a pergunta ou por não saberem sua resposta.

Por outro lado, termos que condizem com a resposta que devia ser apresentada foram apontados pelos alunos como, por exemplo, “inserção”, “substituição” e “deleção”, os quais representam as subdivisões das mutações gênicas e se encontram na nuvem em tamanhos ressaltados. Isto mostra que existe também um domínio do assunto por parte de alguns dos alunos entrevistados.

As mutações por inserção ocorrem quando uma ou mais bases nitrogenadas são inseridas no DNA, o que modifica a leitura dos códons. As mutações por substituição dizem respeito a substituição

de uma base nitrogenada por outra. E as mutações por deleção representam a perda de uma ou mais bases da sequência do DNA, de forma que todas essas mutações ocasionam erros na leitura do DNA e produção de novas proteínas.

Os termos “Estruturais” e “Numéricas” aparecem na nuvem em tamanhos pequenos, mas não se enquadram nas subdivisões das mutações gênicas, visto que as mesmas são subdivisões das Mutações Cromossômicas. Isso pode ter ocorrido por os alunos ainda confundirem os dois tipos de mutação, não conseguindo as diferenciar de forma correta.

Termos que não se associam com as subdivisões das mutações também foram apresentados, como “Especiação” e ‘Deriva genética” e, mesmo que estes tenham aparecido em tamanhos reduzidos na nuvem, indicam informações incorretas para o que foi indagado. Isto pode ter ocorrido por tais processos se darem com base nas mutações, o que é uma premissa e está associada a seleção natural, também presente na nuvem, indicando que os alunos fazem associações sobre o assunto, contudo, preciso compreender melhor o seu contexto.

A especiação ocorre quando se tem a formação de uma nova espécie, o que se dá a partir da separação de linhagens de espécies já existentes. A deriva genética é um fator de extrema importância, sobretudo, para pequenas populações, as quais pode alterar, de forma significativa, as frequências genéticas de uma população. Assim, a deriva genética também é importante para aquelas populações que estão em extinção, principalmente, as que contam com poucos indivíduos (Campos; Menezes; Araújo, 2018).

Pediu-se que os alunos citassem exemplos práticos de mutações gênicas, como pode ser observado no Quadro 1. Os exemplos mais citados foram daltonismo e anemia falciforme, contando, cada um, com 14,9% de indicação. Esses resultados podem ter sido obtidos por serem assuntos contemplados na disciplina de Genética, tendo os alunos contato com os mesmos quando se estuda o tema das mutações.

Quadro 1 - Exemplos práticos de mutações gênicas

Exemplos	Indicação (%)
Daltonismo	14,9

Anemia falciforme	14,9
Heterocromia	11,4
Fibrose cística	8,6
Síndrome de Down	5,7
Câncer	5,7
Alzheimer	5,7
Doença de Huntington	5,7
Hemofilia	2,9
Calvície	2,9
Turner	2,9
Cri-du-chat	2,9
Progeria	2,9
Duplicação, Inversão, Substituição, Eliminação, Inserção, Adição e Perda	2,9

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A heterocromia foi o terceiro exemplo mais citado, com 11,4% de indicação, o que se deve, provavelmente, por este ser um distúrbio ocular raro, mas que chama muito a atenção dos alunos pelas suas características. Em quarto lugar está a fibrose cística, com 8,6% de indicação, a qual é uma doença comum na infância e também atrai a atenção dos estudantes de Genética.

Em seguida foram citadas a Síndrome de Down, Câncer, Alzheimer e Doença de Huntington, contando cada uma com 5,7% de indicação. Apesar da indicação, é importante ressaltar que nem todas as respostas estão corretas, como, por exemplo, a Síndrome de Down, a qual não é oriunda de uma mutação gênica, mas sim, de uma mutação cromossômica.

Com menor porcentagem de indicação foram citadas a Hemofilia, Calvície, Turner, Cri-du-chat e Progeria, assim como Duplicação, Inversão, Substituição, Eliminação, Inserção, Adição e Perda, com 2,9% de indicação cada. Observa-se assim que apesar da questão pedir exemplos de mutações gênicas, foram citados muitos exemplos de mutações cromossômicas e até mesmos de divisões desse tipo de mutação.

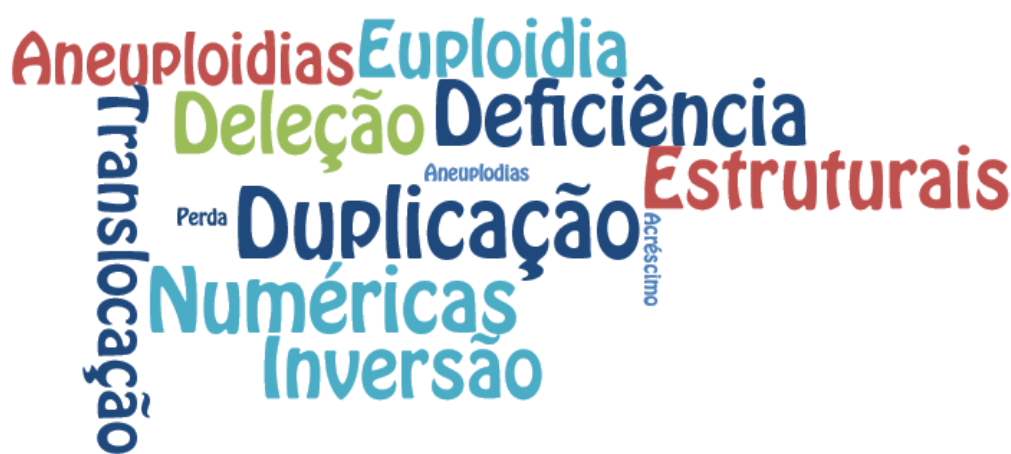
Isto se ressalta porque: No caso da Hemofilia, tem-se uma mutação que ocorre em parte do cromossomo (Alcântara, 2019). A calvície é oriunda da combinação de um fenótipo autossômico dominante em homens e autossômico recessivo em mulheres (Feitosa

et al., 2019). A Síndrome de Turner é uma mutação que atinge o sexo feminino, sendo uma mutação cromossômica causada pela ausência total ou parcial do segundo cromossomo X (Vieira et al., 2017). E a Cri-du-chat é uma mutação cromossômica causada por deleções no braço curto do cromossomo 5 (Peng et al., 2020).

Por esses resultados ficou nítido que alguns alunos não conseguiram citar exemplos de mutações gênicas. Logo, alguns apresentaram exemplos diversos na tentativa de não deixar a questão sem resposta, apresentando termos que, mesmo não estando corretos, apresentavam alguma relação com o tema geral “mutação”.

Perguntou-se então quais as subdivisões das mutações do tipo cromossômica e, com base nas respostas obtidas, foi possível obter a nuvem de palavras presente na Figura 4. Nesta, é possível observar que a maioria das palavras se encontram com tamanhos grandes, o que indica que foram bastante citadas.

Figura 4 - Nuvem de palavras com os tipos de mutações cromossômicas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Para esta nuvem foi possível também visualizar palavras que indicam respostas corretas, de forma que os termos numéricas e estruturais indicam as duas grandes divisões das mutações cromossômicas. As subdivisões, dentro dessas grandes divisões, também foram apresentadas, como os termos deleção, duplicação, translocação e inversão, os quais pertencem as mutações cromossômicas do tipo estruturais; e os termos euploidias e

aneuploidias, os quais pertencem as mutações cromossômicas do tipo numéricas.

Isto mostra que a grande maioria dos alunos entrevistados conseguiu apresentar respostas corretas para os tipos de mutações cromossômicas. Assim, quando comparado ao conhecimento que apresentaram sobre as mutações gênicas, percebe-se um conhecimento mais consolidado no que se refere ao tipo “cromossômica”.

Esse fato pode ser confirmado pelas informações presentes no Quadro 2, no qual se encontram exemplos práticos de mutações cromossômicas citados pelos alunos. A Síndrome de Down foi a mais citada, apontada por 100% dos alunos entrevistados, o que pode se dá por essa ser uma síndrome muito comum, bastante estudada e com a qual se convive no dia a dia.

Quadro 2 - Exemplos práticos de mutações cromossômicas

Exemplos	Indicação (%)
Down	100
Turner	31,4
Klinefelter	8,5
Edwards	2,9
Cri-du-chat	2,9
Aneuploidias	2,9
Euploidias	2,9
Anemia falciforme	2,9
Deleção	2,9

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Em segundo lugar foi apontada a Síndrome de Turner, com 31,4% de indicação, e, em terceiro lugar, a Síndrome de Klinefelter, com 8,5% de indicação, ambas ocasionadas por alterações no número de cromossomos sexuais. Na sequência foram citadas a Síndrome de Edwards, Cri-du-chat, Aneuploidias, Euploidias, Anemia Falciforme e Deleção, cada uma com 2,9% de indicação.

Diante desses resultados, nota-se que aneuploidias e euploidias não são exemplos práticos de mutações cromossômica e sim as subdivisões das mutações cromossômicas numéricas. Deve-se destacar também que a Anemia Falciforme não é um exemplo de mutação cromossômica, encaixando-se esta como exemplo de

mutação gênica, o que indica uma pequena confusão quanto aos exemplos também para as mutações cromossômicas.

Apresentou-se aos alunos algumas afirmações sobre genética e mutações e perguntou-se quais eram verdadeiras, obtendo-se as informações presentes no Quadro 3. Neste vê-se que 88,6% dos entrevistados acreditam que as mutações podem ocorrer de maneira natural ou induzida, o que, de fato, acontece, pois além das alterações súbitas que ocorrem no material genético, a utilização de agentes mutagênicos pode induzir esse processo.

Quadro 3 - Indicação de afirmações, sobre genética e mutação, como verdadeiras

Afirmações	Indicação (%)
As mutações podem ocorrer de maneira natural ou induzida	88,6
A síndrome de Down é causada pela trissomia do cromossomo 18	20,0
As mutações gênicas ocorrem na estrutura do cromossomo	17,1
Gregor Mendel realizou a descoberta das mutações	14,3

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Ao afirmarem que a Síndrome de Down é causada pela trissomia do cromossomo 18, apenas 20,0% dos entrevistados indicaram que essa afirmativa é verdadeira. Tal síndrome é ocasionada sim por uma trissomia, porém, no cromossomo de número 21 do cariótipo humano, e não no de número 18 como presente na afirmativa, o que indica um equívoco por partos dos que concordaram com essa afirmativa.

Quando afirmado que as mutações gênicas ocorrem na estrutura dos cromossomos, apenas 17,1% indicaram ser essa afirmativa verdadeira. Já ao afirmar que Gregor Mendel realizou a descoberta das mutações, apenas 14,3% fizeram essa indicação. Estas duas afirmações são falsas, de forma que as mutações que ocorrem na estrutura dos cromossomos são denominadas de cromossômicas; e Gregor Mendel, apesar de ser o pai da Genética e ter realizado as primeiras descobertas dessa ciência, não descobriu as mutações, passando essas a serem conhecidas apenas após a consolidação da área.

Considerações finais

As informações apresentadas levam a compreender que as mutações representam um assunto vasto e permeado por termos e subdivisões. E, ao considerar as mutações dos tipos gênicas e cromossômicas, é necessário que as mesmas sejam bem compreendidas, a fim de que não sejam confundidas, sobretudo, no que se refere a exemplos práticos da ocorrência das mesmas.

Apesar dos alunos apresentarem respostas para todas as indagações apresentadas, e, em muitos casos, serem respostas corretas e de acordo com o que foi indagado, ainda é necessário que os mesmos se aprofundem no assunto, tendo em vista a apresentação de algumas respostas equivocadas. Dessa forma, destaca-se que o processo de ensino da Genética deve ser fortalecido nos cursos de Ciências Biológicas, de maneira especial, no que se refere ao tema mutações.

Referências

- ALCÂNTARA, A. L. M. **Hemofilia: Fisiopatologia e tratamentos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário de Brasília. (Bacharelado em Biomedicina). Brasília, 2019.
- AVELAR, A. C. S.; PEDER, A. C. P.; TORRESAN, C.; REIS, M. F. **Análise de cariótipos de pacientes com síndrome de down sem diagnóstico citogenético**. XI Encontro Internacional de Produção Científica. Repositório Digital Unicesumar, Maringá, 2019.
- BARBIERI, R. M. E. S. **A pesquisa de algumas doenças genéticas como metodologia didática**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde. Programa de Desenvolvimento Educacional. Maringá, 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 13 ed. Brasília, 25 p. 2016.
- BIANCO, B.; CHRISTOFOLINI, D. M.; CONCEIÇÃO, G. S.; BARBOSA, C. P. Diagnóstico genético pré-implantacional associado à distrofia muscular de Duchenne. Faculdade de medicina do ABC. **Einstein**, v. 15, n. 4, p. 489-491, 2017.
- CAMPOS, R.; MENEZES, M. C. V. A.; ARAÚJO, M. Ensinar Genética e Evolução por meio de jogos didáticos: superando concepções alternativas de professores de ciências em formação. **Revista Genética na Escola**, v. 13, n. 1, 2018.

CARLOS, R. **Interferência da compreensão dos mecanismos que alteram o DNA, no cotidiano de alunos do ensino médio.** Trabalho de conclusão de curso (especialização). Universidade Federal do Paraná, Rio Negro, 2014.

COSTA, N. B. **Anemia Falciforme: No Universo das Células Falcizadas.** 2016.

FEITOSA, P. W. G.; DAMASCENO, I. A.; ALCÂNTARA, I. P.; FERREIRA, C. M. M.; PINHEIRO, S. F. L. O aporte da genética na calvície masculina: uma revisão de literatura. Id on Line. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 13, n. 44, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª edição. Editora Atlas. 2008.

MATA, C. S.; PIGNATA, M. I. B. **Síndrome de Down: Aspectos históricos, biológicos e sociais.** Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2014.

MOHAPEL, J. M. G.; REGO, A. C. Doença de Huntington: Uma Revisão dos Aspectos Fisiopatológicos. **Revista Neurociências**, v. 19, n. 4, p. 724-734, 2011.

SANTOS, A. C. C.; FAGUNDES, N. J. R.; FACCINI, L. S. Planeta mutante ou análise comparativa do ser mutante da cultura pop à genética clínica. **Genética na escola**, v. 15, n. 1, p. 2-9, 2020.

SILVA, A. C. R.; JÚNIOR, J. B. Realidades e perspectivas do uso de terapia gênica no tratamento de doenças. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 20, n. 3, p. 122-127, 2018.

PEDROTTI, S. C. **Aplicação de sequência de aulas sobre alterações genéticas como mecanismo de ensino-aprendizagem para estudantes de Ensino Médio.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PENG, Y.; PANG, J.; HU, J.; JIA, Z.; XI, H.; MA, N.; YANG, S.; LIU, J.; HUANG, X.; TANG, C.; WANG, H. Clinical and molecular characterization of 12 prenatal cases of Cri-du-chat syndrome. **Revista Molecular Genetics & Genomic Medicine**, v. 8, n. 1312, p. 1-9, 2020.

PINTO, I. F.; CAMPOS, C. J. G.; SIQUEIRA, C. Investigação qualitativa: perspectiva geral e importância para as ciências da nutrição. **Acta Portuguesa de Nutrição**. N 14. Porto, setembro de 2018.

PORTO, N. D. A. Síndrome de Edwards - relato de caso: importância dos cuidados paliativos. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 4, p. 10712-10720, 2020.

PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen**, v. 2, n. 4, 2017.

TIMOTEO, A. R. S. **Identificação e caracterização molecular de mutações germinativas em indivíduos com síndrome de câncer de mama e ovário hereditário.** 2016. Trabalho de conclusão de curso (Doutorado em Bioquímica), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

VÉLEZ, C. C. V. Síndrome del maullido del gato. Intervención educativa. **Revista Pedagógica Tabanque.** Universidad de Valladolid, Espanha, 2012.

VIEIRA, C. A. F. A. Síndrome de Turner – desfecho de uma gestão espontânea. **Revista de Medicina da Universidade Federal do Ceará,** v. 57, n. 2, p. 69-72, 2017.

WAJNBERG, G. **O impacto de pequenas deleções genômicas em domínios protéicos identificadas a partir de dados de RNA-SEQ de amostras de pacientes de adenocarcinoma de pulmão.** 2017. Trabalho de conclusão de curso (Doutorado em Ciências), Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

WAWRUK, H. D. **Caracterização de rearranjos cromossômicos e sua relação com quadros clínicos.** 2019. Trabalho de conclusão de curso (Doutorado em Ciências da Saúde), Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

Sobre as Autoras

Vanessa de Souza Leite

vanessa.leite@aluno.uece.br

É licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI) / Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Renata Fernandes de Matos

renata.matos@ufc.br

É professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), Curso de Agronomia, Departamento de Fitotecnia. É Engenheira Agrônoma formada pela Universidade Federal do Ceará, Campus Cariri. Possui Mestrado e Doutorado em Agronomia/Fitotecnia pela Universidade Federal do Ceará.

DOI: 10.47456/4n3mjx89

Vínculo de estudantes com a escola na pandemia de Covid-19: das ações de gestores(as) e professores(as) da rede municipal de educação às percepções de estudantes de uma escola pública de São Mateus, ES¹

Students bonding with school during the Covid-19 pandemic: from the actions of municipal education managers and teachers to the perceptions of students at a public school in São Mateus, ES

Ruth Sales Firme Moreira
Jair Miranda de Paiva

Resumo: Este trabalho investiga o vínculo de estudantes com as escolas municipais de ensino fundamental durante a pandemia de Covid-19 em São Mateus, ES, identificando ações pedagógicas implementadas, entre os anos de 2020 e 2021, por gestores, diretores e professores, que garantissem o direito à educação. Além disso, buscou-se ouvir um grupo de estudantes de uma escola pública municipal no tocante à relação com a escola no período pandêmico. Como referencial teórico, firma-se em Freire, Kohan, Larrosa, Masschelein e Simons, entre outros. Como alternativa metodológica, optou-se por lançar mão da escuta de gestores/as de escolas municipais de São Mateus - ES, técnicos/as de educação e uma docente da rede municipal com relação à atuação pedagógica e ações tomadas para garantia e/ou promoção do vínculo do alunado com suas escolas, através de entrevista semiestruturada e encontros por videochamada, considerando que parte da pesquisa ocorreu no período de quarentena. Com o retorno gradativo das aulas, realizou-se uma roda de conversa com um grupo de estudantes e consequente produção livre de desenhos e textos sobre os temas: “eu e escola antes da pandemia”, “eu e escola durante a pandemia” e “eu e escola pós pandemia”. Como resultados, as vozes dos sujeitos da pesquisa permitem afirmar que a pandemia, além de obrigar a distância física, desnudou e reafirmou as desigualdades educacionais no país: falta de acesso à internet e insuficiente letramento digital, além da dificuldade do trabalho remoto durante o período. No entanto, ressalta também a importância do espaço-tempo escola na vida dos discentes que a frequentam, uma vez que ela é potente para democratizar conhecimentos, além de ser, também, espaço de afetos, trocas e construção de laços, como algumas crianças deixaram em registro, mesmo considerando, conforme um desenho, que “a covid muda a pessoa”.

Palavras-chave: Pandemia; Vínculo Escolar; Ações; Percepções de sujeitos.

Abstract: This study investigates the bonding between students and their municipal elementary schools during the Covid-19 pandemic in São Mateus, ES, identifying pedagogical actions implemented between 2020 and 2021 by school administrators, principals, and teachers to ensure the right to

¹ Este artigo é resultado de pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Iniciação Científica da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), Edital PiiC 2021/2022, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa CEP-CEUNES-UFES, certificado nº 49841921.8.0000.5063. O texto é a reescrita modificada do relatório apresentado na XXXII Jornada de Iniciação Científica da UFES e de Apresentação feita na VII Semana de Pedagogia do Ceunes, 2022.

education. Furthermore, the study sought to listen to a group of students from a public municipal school regarding their relationship with the school during the pandemic period. The theoretical framework is grounded in the works of Freire, Kohan, Larrosa, Masschelein and Simons, among others. As a methodological alternative, the research was decided to use listening with administrators from municipal schools in São Mateus – ES, educational technicians, and a teacher from the municipal network, focusing on pedagogical practices and actions taken to ensure and/or promote student bonding with their schools, through semi structured interviews and videoconference meetings, considering that part of the research took place during the quarantine period. With the gradual return to in-person classes, a conversation circle was held with a group of students, followed by the free production of drawings and texts on the themes: “me and school before the pandemic,” “me and school during the pandemic,” and “me and school after the pandemic”. As results, the voices of the research participants affirm that the pandemic not only imposed physical distancing but also exposed and reaffirmed educational inequalities in Brazil: lack of internet access, insufficient digital literacy, and the challenges of remote teaching during the period. Nevertheless, highlights the importance of time-space school in students' lives—a powerful environment for democratizing knowledge, as well as a space for affection, exchange, and the construction of bonds, as noted in some children's accounts, even considering, as one drawing suggested, that “covid changes the person”.

Keywords: Pandemic; School Bonding; Actions; Subject Perceptions.

Introdução

Diante dos efeitos nefastos da pandemia da Covid-19 que, no início do ano de 2020, manifestava alto nível de contágio e letalidade, o Brasil, como outros países do mundo, visando dar continuidade às atividades escolares de seus estudantes, adotou o ensino remoto emergencial (Brasil, 2020). Os sistemas de educação de todos os níveis, professores, estudantes e famílias tiveram que adaptar-se a outra realidade, na qual as telas substituíram os contatos pessoais, sem considerar a diversidade de realidades do país, as desigualdades de acesso às redes de computadores (quando havia), além de outros efeitos sobre as vidas de todos/as.

Na contramão dos cuidados de saúde e segurança que a maioria das nações dedicou aos efeitos da pandemia, o negacionismo do governo federal de então, com desprezo do perigo que se avizinhava em número de contaminados, mortos e sobrecarga do sistema de saúde, conforme previsões de epidemiologistas e outros cientistas, ensaiou a privatização do Sistema Único de Saúde (SUS) por meio do Decreto nº 10.530 (Brasil, 2020). Felizmente, o referido decreto foi revogado, graças à pressão política do Conselho Nacional de Saúde

(CNS), sustando efeitos prejudiciais às camadas mais pobres da sociedade.

No que respeita à gestão da pandemia, destaca-se que ficou a cargo dos governadores e prefeitos, com todos os ônus daí decorrentes, visto que o governo federal, centralizado no presidente da República, além de tratar com desprezo vítimas da Covid-19, encampou aglomerações sem proteção (máscara, distanciamento social) e encetou uma verdadeira cruzada antivacina nas redes sociais. Além do mais, a pandemia ensejou um período de cortes orçamentários na educação, cultura, políticas de defesa à mulher, proteção do meio ambiente, fomento à ciência, em comparação com o dinheiro destinado à manutenção de juros da dívida, proteção e emprego de militares na administração pública federal, colocando às claras as intenções fascistas do governo: *desesquerdizar* o Brasil e armar o povo (Miranda; Rodrigues, 2021).

Pode-se perguntar o motivo de uma escrita que pense a educação na pandemia na atualidade, no qual não temos mais o terror do vírus da COVID-19; no entanto, ainda nos persegue o discurso e ações de setores privados ao assumirem a gestão da educação brasileira (Freitas, 2017). Além disso, no período pós pandêmico também temos vivido e assistido ao aprofundamento das tendências privatizantes na educação, como no ranqueamento a partir de avaliações de grande escala, que avaliam a proficiência de estudantes da rede pública e privada em disciplinas da formação geral básica, desconsiderando fatores sociais e valores humanos (Biesta, 2018).

Diante do cenário delineado, este trabalho teve por objetivo investigar o vínculo de discentes da educação básica e suas unidades de ensino durante a pandemia de Covid-19. Do ponto de vista da metodologias e estratégias de produção de dados, foram realizadas conversas com técnicos da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, ES (doravante SME), diretores/as e uma professora no tocante à manutenção e/ou promoção do vínculo de estudantes com sua unidade de ensino, uma vez que, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 9 (Brasil, 2020), as atividades de cunho educativo poderiam ser feitas mediadas por tecnologias. Além disso, num segundo movimento de

pesquisa, ouvimos de estudantes suas impressões, vivência e sentimentos, a forma como pensaram e existiram durante sua relação com a escola no período de isolamento social e no retorno presencial à unidade de ensino, quando medidas sanitárias severas de distanciamento social e *lockdown* ou confinamento foram flexibilizadas, dadas as condições favoráveis para tal. Nesse sentido, essa pesquisa se reconhece como exploratória e qualitativa, utilizando das ferramentas roda de conversa e entrevista semiestruturada como possibilidade de aproximação dos/as participantes e tessitura de diálogo com eles/as (Moreira; Calefe, 2008; Minayo, 2010; Serpa, 2018).

A importância de tal pesquisa justificou-se pela necessidade da leitura de mundo, de contexto, como enfatizou Freire, potencialmente capaz de transformar o mundo. A leitura de mundo precede a leitura da palavra à medida que somos seres políticos, capazes de realizar trocas e aprender com outros/as, dotados/as de vontade, intencionalidade, em constante movimento, inacabados/as. Buscando compreender aspectos da educação do município em que esta pesquisa se desenvolveu, procuramos ouvir seus atores, desde o lugar onde eles/as falam, para, então, ensejar movimentos de conhecimento do contexto pandêmico local, solidarizando-nos pela escuta e registro de vozes em quarentena e posterior retorno gradativo às atividades de ensino e aprendizagem. Há que se ressaltar, contudo, que leitura de mundo sem leitura da palavra é ativismo fadado ao fracasso, pois não há fundamentação e materialidade do pensamento, quebrando o "[...] ciclo regular pensamento, ação, linguagem, mundo" (Freire, 2018, p. 291-292).

A conversa/entrevista/circulação da fala nos espaços cotidianos foi o motor da pesquisa. Com Serpa (2018), haurimos inspiração numa pesquisa não sobre o cotidiano, endurecendo-o, mas *com* o cotidiano, dizendo das surpresas que podemos encontrar, de deixar-se ir e mergulhar, muitas vezes, profundamente junto dos sujeitos da pesquisa, saindo do lugar de pesquisador/a distante, superando práticas usuais que torna participantes coisificados pela dureza da *pesquisainvestigação* cartesiana. Ainda, segundo a autora, tendo a experiência, narrativa e diálogo para a construção de

caminhos investigativos, conhecer algo somente não basta; que a produção do conhecimento advém da dialogicidade das experiências, na partilha delas. Que há necessidade do narrar(se) e que a troca de vivências, experiências, falas é muito importante para que o conhecimento e as formas de *saberinstruir* bancárias e racionalistas não apaguem os sujeitos nelas envolvidos. A professora sustenta “[...] a conversa como o lugar fundamental e privilegiado [...]” no qual os/as participantes de sua pesquisa “[...] se encontram, se desafiam, se complementam, se antagonizam, se movem, se transformam” (Serpa, 2018, p.104).

Desse modo, investigamos, junto à subsecretária e um técnico da SME de São Mateus, ES, que aceitaram participar da pesquisa, quais foram as ações para manter o vínculo dos/as estudantes com a escola durante a pandemia; da mesma forma, ouvimos gestores/a de três escolas públicas municipais de ensino e uma professora de Língua Portuguesa sobre como se (re)inventaram, agiram no momento pandêmico para que o vínculo dos/as discentes com suas unidades de ensino fosse mantido. Ambos os encontros se deram por meio de entrevistas semiestruturadas online, em função das imposições do distanciamento social vigente à época, com posterior transcrição e análise segundo Franco (2008). No segundo movimento, fomos a uma das escolas dirigidas por um dos(a) diretores(a) entrevistados(a), atuante em uma escola municipal no lócus das pesquisa, a fim de fazermos uma roda de conversa com alunos/as do 6º ano do ensino fundamental, quando o retorno presencial começou a acontecer de forma gradativa, tendo como eixo as temáticas: *eu e escola antes da pandemia*, *eu e escola durante a pandemia* e *eu e escola pós pandemia*, momento que eles/as se expressaram do jeito que desejaram sobre si mesmos e sua relação com sua unidade de ensino na Covid-19 e no retorno presencial. Cabe reiterar que as crianças tiveram autorizações dos pais e/ou responsáveis para participarem do encontro, que foi mediado pela professora da sala e uma pedagoga da escola, bem como houve sigilo sobre suas identidades e imagens, prezando pela segurança ética da pesquisa.

Este texto se estrutura em duas partes principais. Na primeira, intitulada “Pandemia, escola e tempos de ruptura: um convite a esperar”, salientamos o fundamento teórico, entre outros, de Paulo Freire (2000, 2001), para destacar que somos seres inconclusos, abertos à transformação da história, acentuando a ação humana esperada porque não fatalista. Na segunda, intitulada “Ações municipais para o vínculo com a escola na pandemia e percepções de estudantes: escola é *sentar perto*”, contextualizamos a pandemia e os desafios de manter os vínculos de discentes com a escola, sobretudo considerando a enorme desigualdade de nossa sociedade. Nessa parte, são analisadas as ações de técnicos, de diretores escolares e de uma professora que lutaram para manter os(a) estudantes ligados na escola e no conhecimento, em que pese dificuldades e desafios prementes. Ao mesmo tempo, são enfatizadas as expressões de um grupo de seis estudantes sobre suas percepções e vivências sobre a pandemia e os efeitos trazidos em suas relações com a escola.

Pandemia, escola e tempos de ruptura: um convite a esperar

Movidos pelo pensamento freireano da busca, do ser inacabado/a, da esperança, sustentamos um movimento em direção à pesquisa investigativa: ouvir, nos envolver com cotidianos pandêmicos, daquilo que acontece nas entrelinhas do dia a dia da mulher, homem, jovem, idoso/a, crianças comuns que, no anonimato, subvertem o sistema opressor, encontrando, (re)fazendo, (re)inventando pequenos fragmentos de graça, cor e poesia no ordinário de suas vidas.

Em Pedagogia da Indignação (2000), Freire destaca o fato de que não há cultura e história imóveis. Vivemos num tempo de constante transformação da história e cultura, em função, também, do avanço tecnológico. Longe de nos opormos a esse movimento, este artigo tem um espírito de denúncia, mas, também, esperança, ao documentar ações realizadas por agentes comuns da educação e luta em prol de igualdade de acesso à educação escolar e às tecnologias emergentes. Por um lado, denúncia da autoridade arbitrária por meio da adoção aligeirada do ensino remoto emergencial à educação pública como

“resposta” às imposições feitas pela COVID-19, a fim de dar continuidade às atividades pedagógicas. Por outro lado, Freire nos adverte que não podemos negar as mudanças, mas entendê-las, aproximar para conhecer o objeto e nos distanciar dele epistemologicamente, sempre buscando entender com lucidez a tensão e limite entre autoridade e liberdade, ambas dialeticamente em movimento, gerando mudanças sociais.

Esperança porque, para mudar uma dada realidade, o educador popular nos apontou o caminho da percepção crítica e curiosa do contexto - leitura de mundo -, rejeitando todo fatalismo e voluntarismo histórico, ou seja, do “é assim porque é” e do “vai mudar quando tiver de mudar”. Essas posturas são reacionárias e negam a contradição dialética. Ao denunciar o comodismo dos oprimidos sem horizonte - daqueles/as asfixiados/as pela necessidade -, e dos opressores - aqueles/as que obstaculizam as mudanças, Freire anuncia que o mundo pode vir a ser a partir de um projeto vivo e inquieto, que começa na infância: “As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos” (Freire, 2000, p. 58).

Por isso, esperança para Freire (2001, p. 10, 11), não se aquieta, antes se move num esperar, isto é: “[...] minha esperança é necessária, mas não é suficiente”, pois se é sinal ontológico do humano, como vivência histórica, por um lado, “a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica”, por outro, com escolhas, decisões.

Consoante com a filosofia da educação do pensador brasileiro, Masschelein e Simons (2014) mostram o espírito revolucionário da escola grega a partir de seu sentido etimológico, invenção que usurpa os privilégios de uma aristocracia, fornecendo tempo livre (skholé) para a suspensão de marcadores de raça, origem, posição social, possibilitando que todos, concedido o tempo livre (escola) do estudo e da prática, possam construir seu destino (Larrosa, 2017), sem determinismo ou fatalismo. Acerca do tempo livre, os autores

destacam que é um tempo não produtivo, livre para algo, no qual os sujeitos colocam-se entre parênteses para prestar atenção no mundo. Nesse sentido, sejam educadores/as, sejam estudantes, todos/as ocupam um espaço-tempo comum dirigindo seu foco para alguma coisa além deles/as mesmos/as. Skholé, portanto “[...] é o tempo de estar sendo expostos juntos” (Masschelein, Simons, 2014, p. 166).

Do mesmo modo, Kohan, também aponta, em seu estudo sobre Freire, que uma das raras certezas do educador era que “[...] ninguém é superior a ninguém” (Freire, 1997, apud Kohan, 2021, p. 49), todos são iguais para aprender e se emancipar.

O patrono da educação brasileira convidou-nos a pensar que não podemos nos conformar com a realidade dada/imposta. A inteligência, para ele, é tempo de possibilidade; somos, portanto, todos/as inteligentes, uma vez que as possibilidades sempre se apresentam a nós, não há uma única maneira de viver e há potência na humanidade de agir/criar no mundo. Dessa forma, no confronto entre denúncia e esperança, caminhamos em direção a conhecer e ouvir realidades vividas/inventadas por educadores/as durante a pandemia e alunos/as, ambos sujeitos caminhando ao lado uns dos outros, tendo o privilégio de documentar e tomar contato com construções de si, mesmo diante das decisões aligeiradas tomadas pelos tomadores de decisão do poder público e em face das carências materiais, espaciais, emocionais e outras que impactaram o trabalho pedagógico em tempos pandêmicos.

Ações municipais para o vínculo com a escola na pandemia e percepções de estudantes: escola é *sentar perto*

A pandemia contou com diversas medidas para conter sua propagação e consequências letais: distanciamento social, ações de *lockdown* (termo inglês para confinamento, fechamento ou bloqueio de atividades econômicas em geral, exceto aquelas ligadas ao próprio cuidado da saúde, segurança e serviços essenciais), restrição de circulação de pessoas e transportes e, sobretudo, o fechamento de escolas, universidades e demais atividades de educação, instrução e

ensino dirigidas a estudantes de todos os níveis, objetivando frear o contágio e consequente sobrecarga dos sistemas de saúde.

Tal situação nos levou a perguntar pelas consequências desse fechamento de instituições educativas sobre o vínculo de crianças com suas escolas, considerando que os sistemas de ensino em todas as suas modalidades foram instados a implementar medidas para que as atividades educacionais tivessem seguimento, considerando a excepcionalidade do momento, conforme Parecer CNE/CP nº 02/2020 (Brasil, 2020), que normatizou medidas “a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade”.

No entanto, em que pese as ações implementadas pelas redes de ensino para minimizar os efeitos do impedimento de frequência às escolas, serem meritórias, a desigualdade entre países e dentro dos mesmos para ofertarem de forma equitativa as atividades educativas a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, nos motivou pesquisar junto a um sistema municipal de educação, uma escola e um grupo de alunos (as).

No Brasil, de acordo com o Guia COVID-19 Educação e Proteção de Crianças e Adolescentes (Campanha, s/d), as escolas fecharam suas portas físicas a partir da orientação de entidades responsáveis pela saúde e educação. Uma das medidas alternativas tomadas foi constituída pelas aulas remotas, ou seja, pelo uso de plataformas *online*, seja na rede privada de ensino, seja na rede pública, com a finalidade de dar continuidade ao processo formativo dos educandos, além de outras propostas e estratégias criadas por professores, conforme seu contexto, como entrega de atividades impressas a discentes e/ou seus responsáveis sem acesso a computadores, internet ou celulares compatíveis para conectar aulas, conteúdos gravados por professores ou pelas redes de ensino, ida ao local de residência de alunos distantes da escola, entre outras. Nesse sentido, a pandemia trouxe à tona um tema que não é estranho à realidade do país, ou seja, a desigualdade existente na educação, exigindo reflexão crítica e respostas que contemplem a todos os educandos da rede pública de ensino, já que “[...] devemos também aceitar que a

pandemia tem a potência de mostrar tudo mais claramente”, na incisiva expressão de Walter Omar Kohan (2020, p. 5). Embora a diversidade de condições sociais, econômicas, culturais e educacionais seja nossa marca, a “resposta” foi a adoção do ensino remoto emergencial para que o vínculo aluno-escola fosse mantido.

Buscando conhecer aspectos de uma realidade local, nos colocamos ao lado de técnicos da SME de São Mateus, ES, três gestores, uma professora e um grupo de estudantes para dialogarmos acerca das estratégias adotadas para se manter o vínculo dos/as alunos/as e como estes/as se viram com suas escolas durante a pandemia e no período de gradual retorno.

Na entrevista semiestruturada feita com dois técnicos da SME, fizemos perguntas abertas aos participantes da conversa, objetivando conhecer ações tomadas pela Secretaria para que o vínculo dos estudantes fosse mantido e/ou proporcionado. De acordo com a subsecretária, a primeira ação adotada foi a organização interna para preparação e impressão de um material que foi distribuído às escolas para entrega às famílias dos/as estudantes. A Resolução CNE/CP nº 2 dispunha que havia a “[...] possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual [...]” (Brasil, 2020, p. 6), entendendo por atividades pedagógicas não presenciais “[...] o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional” (Ibidem, p. 5-6).

Num segundo momento, segundo a Subsecretária², se percebeu que “[...] não tinha mais como sustentar somente as apostilas online na rede com 18 mil alunos, e não ter a interação e o atendimento com o professor [...]”. Assim, respaldados por documentos oficiais do Estado, a plataforma Google e suas ferramentas foram adotadas para transmissão de aula, postagem de atividades e encontro síncrono entre alunos/as e professores/as.

² Para garantia da ética em pesquisas com seres humanos, nos referimos aos/às participantes desta investigação por adjetivos, dando ênfase ao lugar que ocupam, enquanto sujeitos, no discurso educacional.

Os técnicos da SME, por seu turno, salientaram a dificuldade de grande parte dos/as docentes com as tecnologias então adotadas, havendo a necessidade de formação dos/as professores da rede, que foi proporcionada pela Secretaria. Em relação aos alunos/as de escolas que não possuíam aparato tecnológico para acompanhar o ensino remoto, o agente da educação informou que o material impresso continuou sendo garantido. Destaca-se aqui o esforço da rede municipal em implementar medidas que mantivessem a educação aos(às) estudantes.

Em outro momento da pesquisa, conversamos com três diretores/as escolhidos/a mediante sorteio, também para saber como as Unidades de ensino por eles/a geridas agiu durante a pandemia, no que se refere ao vínculo de seus/suas discentes com a escola. Um gestor de escola campesina, outros dois eram diretor e diretora de escolas periféricas. Confirmando relato da subsecretária e por um dos técnicos da SME, os/a gestores/a disseram que, num primeiro momento, foram entregues apostilas produzidas pela Secretaria, porém:

Não teve um resultado, na minha opinião, muito satisfatório porque, como eu estou em uma periferia, os pais também sentem dificuldade, e não tem esse costume de ensinar os filhos. Então, o que acontecia: muitas das atividades, elas voltam em branco (Diretor A).

O Diretor B, à época, era gestor de uma escola do campo. De acordo com ele, muitos/as alunos/as moravam a uma distância muito grande da unidade de ensino, fazendo com que ele organizasse a equipe da unidade escolar para que fossem às casas dos/as discentes entregarem o material, que, por vezes, voltava em branco, em função da dificuldade que pais e/ou responsáveis tiveram para em ajudar seus/suas filhos(as).

A ação liderada pelo Diretor B evidencia a natureza de muitas atitudes de profissionais da educação comprometidos/as com o que Freire (apud Kohan, 2021, p.130-131) chamou de “[...] compromisso político” - um para quê se educa durante o período vivido: expandir laços e solidariedade. No mesmo sentido, sem romantizar a pandemia, Castro (2020) deixou em registro “[...] El corona no rompió el sistema,

el corona expuso un sistema roto” (p. 29). Podemos pensar a organização interna na/da escola do Diretor B pelo que se segue:

Pero entre todo esto, los lazos sociales no se rompen, sino que, donde les habíamos perdido de vista, aparecen. Como si de la crisis de las instituciones naciera la posibilidad de redescubrir relaciones sociales que se institucionalizan tácitamente, sin nombre, en diferentes gestos o expresiones de apoyo mutuo entre las personas, como por ejemplo, las ollas comunes (Castro, 2020, p. 29).

“Redescobrir relações sociais”. A solidariedade já estava presente na escola supracitada; o período pandêmico foi um momento para que ela aparecesse como energia e (re)ação para que o vínculo entre estudantes e instituição de ensino fosse mantido/proporcionado, denotando a busca e ação política esperanças a que se refere Freire (2000).

O Diretor A fez o apontamento de que muitos/as responsáveis não iam à escola buscar as atividades, quando ele começou a autorizar a retirada dos materiais impressos pelos/as próprios/as estudantes. A Diretora C compartilhou experiência semelhante: “[...] *a gente foi para as escolas fazer a entrega desse material que era produzido pelo professor. [...] E nós ficamos com muitas atividades na escola que o pai não voltou para buscar e tudo mais*”.

Depois do momento das atividades impressas, foi adotado o ensino remoto, que, na ótica dos/a entrevistados/a, foi complicado para as famílias e suas respectivas crianças e jovens, pois, dado o contexto das escolas - campo e periferia -, muitos/as não dispunham de tecnologias. “*Como que eu vou fazer atendimento no Meet para 220 estudantes do campo que mal, mal pega o sinal de internet?*” (Diretor B). Outro(a) Diretor salientou:

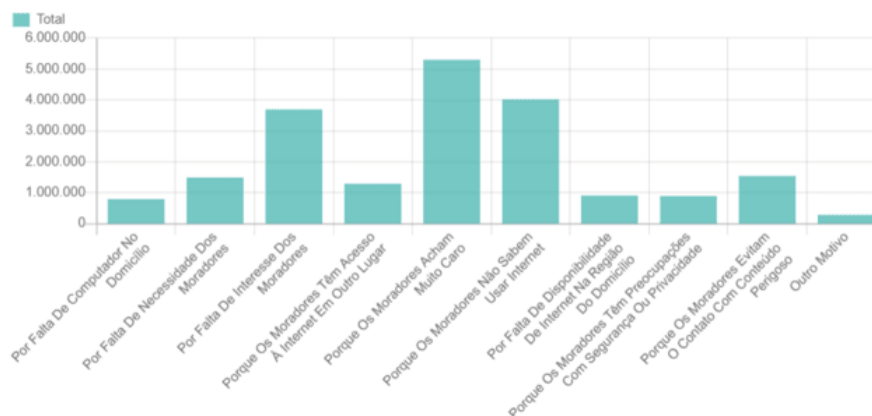
“[...] nós estamos numa periferia, onde as nossas crianças, pais, familiares [...] não têm acesso à tecnologia [...] nós ficamos nesse impasse, onde, numa sala de trinta alunos, entravam, quando entravam, dois alunos, [...] três alunos, no máximo (Diretor A).

Antes mesmo do advento da pandemia, dados já apontavam para a gritante desigualdade existente no país no que tange ao acesso à internet. De acordo com dados do Centro Regional de Estudos para

o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), em 2019, 28,4% dos domicílios não possuíam internet, correspondendo, em números absolutos, a 20.180.002 domicílios brasileiros. Quando o indicador passa a ser os motivos pelos quais não há internet nas residências, a Tabela 1 evidencia-os, sendo o principal deles o fato de os moradores acharem caro sua assinatura, totalizando um número um pouco maior que 5 milhões de domicílios, seguido de “Porque os moradores não sabem usar internet”.

Tabela 1 - Domicílios sem acesso à internet, por principal motivo para a falta de internet

A10A - DOMICÍLIOS SEM ACESSO À INTERNET, POR PRINCIPAL MOTIVO PARA A FALTA DE INTERNET
TOTAL DE DOMICÍLIOS SEM ACESSO À INTERNET



Fonte: CETIC Domicílios, 2023.

Seguindo o fio de diálogos propostos, conversamos com uma professora de Língua Portuguesa atuante da/na Educação Básica da rede municipal. De acordo com ela, a ordem das ações foi a adoção do material impresso e depois os encontros com os alunos via Google Meet, além de alimentar a plataforma Google Sala de Aula com atividades: “[...] foram oferecidas aulas semanalmente no Google Meet que esse aluno não conseguia acessar, e poucos conseguiam pelo celular de um familiar que não trabalhava fora (Docente).” Além disso, um fato de relevante discussão, a saber, a proletarização do trabalho docente, veio à tona na conversa, quando a professora comenta que ela, como, aliás, sua categoria, não teve ajuda de custo em relação à aquisição de material para trabalho remoto acarretado pela pandemia, como computadores, plano de internet que sustentasse a conexão

com várias outras pessoas (basicamente, Google Meet), além de local adequado para instalação de tais aparatos:

[...] até mesmo o professor não estava com computador adequado, computador ultrapassado, alguns tiveram que adquirir equipamento; essa aquisição de equipamento, aquisição de internet, nós não tivemos ajuda de custo nenhum, foi cada um por si [...] (Docente).

Corroborando as descobertas da pesquisa, Bittar e Junior (2010, p. 3) nos apontam que a crescente proletarização do trabalho docente, isto é, diminuição do salário da categoria, perda do poder aquisitivo, formação aligeirada para atender às demandas sociais impostas a partir da expansão da escolarização produzidas na Ditadura Militar e a desconstrução da ideia de que professores/as são pertencentes "[...] ao campo dos profissionais liberais [...]" sujeitam esses/as profissionais, atualmente, "[...] às mesmas contradições socioeconômicas que afetam a existência material dos trabalhadores manuais, mas cujo ofício não se identifica com o deles", com destaque aos/as que atuam na Educação Básica.

Além de ouvir gestores municipais da educação, diretores/a escolares e uma docente, nos colocamos ao lado de um grupo de discentes, a fim de escutar suas vivências entrelaçadas pelo processo educativo no período pandêmico. A roda de conversa foi realizada com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, localizada num dos bairros periféricos de São Mateus, ES. O professor pesquisador Walter Kohan, ao elogiar, no sentido filosófico de re-velar, des-crever, a prática de investigação dos educadores belgas Masschelein e Simons, esclarece-nos que eles têm uma compreensão da prática de pesquisa educacional, como sendo:

a) o pesquisador envolve-se na pesquisa de uma forma que ele próprio se transforma [...] uma pesquisa é educacional porque coloca em questão o próprio pesquisador. b) a educação é, de alguma forma, o tema ou problema que está sendo pesquisado. [...] c) finalmente, a pesquisa educacional trata de tornar algo público, de tornar-se atento ao mundo em sua verdade e disponibilizar a pesquisa para qualquer um (Kohan, 2017, p. 71).

Sob a égide desse envolvimento, da escuta das crianças, conversamos com os/as discentes, propondo que eles/as se

manifestassem sobre o tema “eu escola antes, durante e após a pandemia”. Os textos, desenhos e expressões foram feitos de maneira livre, com a cor e forma que eles/as se sentissem mais à vontade. Na ocasião, foram disponibilizadas folhas A4, lápis e canetas coloridas como instrumentos de invenção e para materializar suas vivências. Alguns/mas desenharam e outros/as escreveram, num movimento artístico de se expressarem do jeito que achassem melhor naquele momento. Ao assim fazê-lo, deslocamo-nos para pensar a escola dentro dela mesma, em seu chão, não atribuindo a ela função determinada previamente e convidando os/as sujeitos da pesquisa a pensarem essa forma “escola” a partir de seus próprios elementos constituintes, isto é, os/as sujeitos escolares, sua própria língua e o sentido que esse espaço dá ao tempo: livre da exigência do trabalho, o “[...] lugar em que se aprende por aprender, o lugar de igualdade por excelência” (Larrosa et al, 2017, p. 255). Assim, algo comum uniu aquele tempo de expressão: o dizer, desenhar a escola, a partir de cada uma vida ali presente.

Convidamos as crianças a olharem para a escola e dizer de sua relação com ela por meio da estética que, no sentido vigotskiano, não é instrumento para moralizar, de conhecimento, nem fonte de prazer, mas de caráter ativo, um mecanismo biologicamente necessário e provocador da catarse. Neste trabalho, defendemos que uma das tarefas da educação seja olhar com atenção para cada momento, isto é, a “[...] poesia de cada instante [...]” (Vigotski, 2010, p. 352). Por isso, recorreremos à escrita, desenhos, poesia como formas de dizer de si, do outro e do momento atípico vivido. Assim, o acontecimento de estar junto das crianças foi o de dar *forma* à escola por elas, com desenhos e textos, sem cair no mero utilitarismo. A fenda aberta no tempo cronológico organizado pela escola que nos recebeu foi de saber, ouvir(se), dar nome, tornar(se) atento/a - tudo isso com todos/as no tempo *Skholé* (Larrosa et al, 2017).

Acreditando que escola e sociedade não estão separadas, e que aquela não é “[...] mero lugar de aplicação da teoria, de repetição e de ausência política” (Ferraço; Alves, 2017, p. 51), o tempo com as crianças na unidade de ensino trouxe à investigação dados que

inspiram a pensar a maneira com que os ambientes de ensino e aprendizagem estão imbricados à família dos(as) estudantes, a suas condições econômicas, sociais, pessoais e políticas. Ou seja, as vidas comuns ouvidas, as quais vivem e (re)criam, também, no chão da escola não são feitas de forma isolada e nem fazem história à parte. A escola e seus atores/as enredam uma rede de um todo complexo que funciona conjuntamente. Em um dos desenhos, um estudante escreveu “Covid muda a pessoa”; em um texto feito por outro há o registro sobre seu retorno à escola: “[...] tudo ficou mais fácil reencontrei meus amigos e tudo se resolveu”. Num desenho de um rosto com uma máscara metade colorido e metade preto e branco, a aluna-artista diz da sua obra que, quando estava em casa, longe do ambiente escolar, era tudo preto e branco; entretanto, ao retornar, mesmo com o uso de máscaras, as coisas do mundo tomaram cores vivas. As figuras 1, 2, 3, 4 e 5 são registros de algumas das produções das crianças que participaram da roda de conversa.

Figura 1 - Desenho de uma criança que participou da roda de



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Figura 2 - Registro de uma criança que participou da roda de conversa



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Figura 3 - Texto produzido por um dos estudantes que participou da roda de conversa

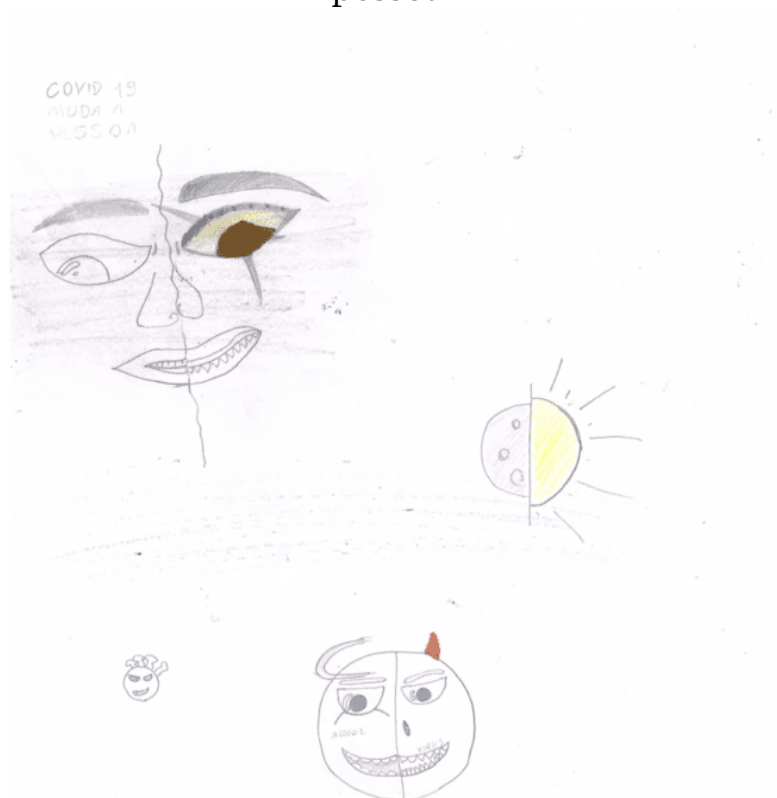
Antes do pandemia era tudo mais fácil podíamos comprar
Além as coisas normalmente, no início, quando acabaram que os alunos
ficar sem estudar por um tempo, fiquei feliz, porém não entendi
muito o que estava acontecendo, no início foi legal mas depois de um
tempo comecei a sentir falta de estudar e dos meus amigos, quando
cheguei no dia da escola ficou tudo muito mais difícil, depois de alguns
meses percebi movendo, tudo acontecendo de uma vez, era difícil conse-
guir entender e aprender tudo isso, mas por algum tempo foi
um pouco mais difícil ficar bem, porém ele se recuperou. Depois
comecei a praticar das aulas online mas eu não conseguia
entender as matérias. Depois de um tempo as aulas vol-
taram, pensei que melhoraria a coisa, eu conseguia entender as
matérias porém ficou cada vez mais difícil de fazer nos
amigos, foi igual eles me colaram numa sala repetida
dos meus amigos, tive alguns problemas por me acostumar
com a maneira, mas consegui, porém não consegui me acen-
tunar com os meus "amigos", depois de ficar bastante tempo
mãe não conversou com o diretor e ele resolveu me
mudar de sala. Depois tudo ficou mais fácil, meus
meus amigos e tudo se resolveu.

Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Abaixo, segue transcrição do texto da **Figura 3**:

Antes da pandemia era tudo mais fácil, podíamos compartilhar as coisas normalmente, no início, quando avisaram que iríamos ficar sem estudar por um tempo, fiquei feliz, porém não entendia muito o que estava acontecendo, no início foi legal mas depois de um tempo comecei a sentir falta da escola e dos meus amigos, quando chegou no pico da doença ficou tudo muito mais difícil, lojas fecharam, muitas pessoas morrendo, tudo acontecendo de uma vez, era difícil conseguir entender e aguentar tudo isso. Meu pai pegou covid, foi ainda mais difícil ficar bem, porém ele se recuperou. Depois comecei a participar das aulas online mais eu não conseguia as matérias porém ficou cada vez mais difícil de fazer novos amigos, já que eles me colocaram numa sala separada dos meus amigos. tive alguns problemas pra me acostumar com a máscara. mais consegui, porém não consegui me acostumar com os novos “amigos”. Depois de pedir bastante minha mãe veio conversar com o diretor e ele resolveu me mudar de sala. Depois tudo ficou mais fácil reencontrei meus amigos e tudo se resolveu (Aluno participante da roda de conversa, 2022).

Figura 4 - Desenho de uma criança que participou da roda de conversa; no canto superior esquerdo está escrito “Covid 19 muda a pessoa”



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Figura 5 - Texto produzido por uma criança participante da roda de conversa

Eu acho que antes da pandemia tava melhor por que antes, eu podia compartilhar as coisas, podia ficar perto, podia ficar abraçando, podia ficar sentado junto, podia conversar colado. Já durante a pandemia tinha que ficar em distância, não podia compartilhar as coisas não podia ir para a escola, e quando foi para a escola não podia emprestar coisas ao colega, conversar em distância não podia sentar junto e eu odiava o que não podia sentar junto. Quando não tava estudando mandavam portais, e eu não gostava muito de ficar em casa porque eu tinha medo de reprova então foi isso durante a pandemia. Depois da pandemia foi melhor porque todo mundo voltou para a escola agente voltou a sentar juntos, conversar perto, não ficar em distância, emprestar coisas, mais praticamente não acabou o covid-19.

Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Abaixo, segue transcrição do texto da **Figura 5**:

Eu acho que antes da pandemia tava melhor por que antes compartilhava as coisas, podia ficar perto, podia ficar abraçando, podia ficar sentado junto, podia conversar colado. Já durante a pandemia tinha que ficar em distância, não podia compartilhar as coisas não podia ir para a escola, e quando foi para a escola não podia emprestar coisa coisas ao colega, conversava em distância não podia sentar junto e eu odiava que não podia sentar junto. Quando não tava estudando mandavam portais e eu não gostava muito de ficar em casa porque eu tinha medo de reprova então foi isso durante a pandemia. Depois da pandemia foi melhor porque todo mundo voltou para a escola agente voltou a sentar juntos, conversar perto, não ficar em distância, emprestar coisas, mais praticamente não acabou o covid-19 (Aluna participante da conversa, 2022).

Percebe-se, pelos dados apresentados e pelas falas dos/as participantes da pesquisa, incômodos na forma como a sociedade brasileira é organizada, de maneira geral, e pontos sensíveis que tocam à educação, de maneira mais específica. Como dito, uma das ações adotadas para que se mantivesse o vínculo foi a adoção de material impresso, porém, houve um determinado momento em que o município não conseguiu custear tal ação, quando foi adotado o uso de plataformas digitais para continuação do calendário letivo municipal. Sobre isto, os técnicos da SME, diretores/a e a professora disseram de algumas dificuldades, quais sejam: dificuldade no manejo

de tecnologias por parte da categoria docente; dificuldade de acesso por parte da maioria dos/as estudantes, sobretudo os/as da escola campesina; a compra dos pacotes de internet e materiais para trabalho a cargo dos/as professores/as da rede, além da adequação de espaços físicos para dar continuidade ao trabalho pedagógico de maneira remota.

Entretanto, foram trazidas à tona outras questões, como a solidariedade, o prazer do retorno à escola e estar junto de colegas - como pontuado por um dos estudantes -, o compromisso ético e político por parte dos/as profissionais da educação em fazerem o que estava a seu alcance para que o vínculo dos/as estudantes fosse proporcionado e/ou mantido e que eles/as não se esquecessem da escola, de que, um dia, na esperança de que o momento atípico que vivemos acabasse, eles/as pudessem retornar.

Além disso, ressaltamos, ainda, a importância que parte dos/as alunos/as deram à escola e às relações construídas em seu tempo-espaço. Como pode ser lido em um dos textos (Figura 5), com o retorno gradativo das aulas, as crianças puderam estar mais juntas: “sentar perto” – ação simples e cotidiana do dispositivo escola, porém, que a pandemia faz ser dotada de sentido humano, de aproximação e amizade entre discentes. Com todas as questões e problematizações envoltas na escola, entendemos que ela é, também, lugar de afeto, encontro, alegria, infância.

Considerações finais

Como uma das crianças registrou em seu desenho: “Covid 19 muda a pessoa”, o momento vivido nos serviu e nos serve como alerta para olhar atentamente as questões que ainda pairam sobre a esfera educacional desde quando esse solo conheceu o primeiro modelo de educação formal - trazido pelos jesuítas -, frise-se o dualismo, ou seja, uma educação para as classes populares e outra para a elite (Romanelli, 1986).

Embora as ações tomadas pela SME de São Mateus, ES, tenham visado que o calendário letivo e as atividades pedagógicas continuassem, as falas dos/a diretores/a, além das observações feitas

pela professora, nos indicam dificuldades na continuidade do trabalho por vários fatores: falta de letramento digital docente, dificuldade de/das responsáveis em acompanhar suas crianças nas atividades impressas, o que nos leva, considerando a realidade do país, a confabular motivos por falta de tempo em função de trabalho e pouca ou nenhuma escolarização por parte daqueles/as, entre outros fatores.

Direcionando o pensamento para a potência da curiosidade, escuta, união - em função da necessidade de cessar a violência da negação ao conhecimento sistematizado (Saviani, 2002) -, salientamos a ação dos/as profissionais da educação, de maneira geral, que se comprometeram em fazer o que estava ao seu alcance, no compromisso em prol de uma sociedade mais igualitária, democrática, crítica, respeitosa aos/às seus/suas semelhantes, portadora e replicadora de uma educação emancipatória, por meio da luta, resistência, ocupação de espaços, tendo consciência de classe, apropriação de conhecimentos e rejeição ao fatalismo, como dito por Paulo Freire.

Deixamos em registro a atuação de educadores/as na tentativa de manter o vínculo de seus/as alunos/as com a unidade de ensino e a relação que os/as educandos participantes da investigação tiveram com sua escola. Há que ser posta em evidência a potencialidade da escola, por vezes atacada como inoperante e arcaica, segundo Masschelein e Simons (2014) entretanto, caracterizada, desde suas origens na Grécia Clássica, como lugar de suspensão dos tempos desiguais da economia e dos lugares sociais dissimétricos, como lugar de construção da igualdade, de tornar público e comum o conhecimento, sendo, nesse sentido profanada, destacada do lugar elitizado e distante, tornando-se *skholé*, lugar compartilhado, do tempo de construção de um conhecimento igualitário porque comum, democrático.

Referências

BITTAR, M.; JUNIOR, A. F. **Proletarização de professores**. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/350-1.pdf>>. Acesso em: 08 de abr. 2023.

BIESTA, Gert. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 815-832, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. Imprensa Nacional. **Decreto nº 10.530**. Dispõe sobre a qualificação da política de fomento ao setor de atenção primária à saúde [...] para [...] parcerias com a iniciativa privada. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.530-de-26-de-outubro-de-2020-28499956>>8. Acesso em: 08 de abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 02/2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei no 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo no 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&catoy_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 26 de set. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Guia COVID-19 Educação e Proteção de Crianças e Adolescentes**. Vol. 1. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia1_FINAL.pdf Acesso em 30 set. 2022.

CASTRO, Carolina Bruna. el fantasma de la desigualdad. In: CERLETTI, Alejandro et al. **Narrativas confinadas: voces desde el Sur**. Rio de Janeiro: Nefi, 2020.

CETIC Domicílios. **Portal de Dados**. Disponível em: <https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Domic%C3%ADlios>. Acesso em: 07 de abr. 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos,

encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 28-65.

FRANCO, M.L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liberlivros, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/article/download/469/478/670>>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

KOHAN, W. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: Nefi, 2021.

LARROSA, J (Org.). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, H; CALEFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão Pública. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIRANDA, K.; RODRIGUES, J. S. Os limites do capital e a educação em tempos de pandemia no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36731/24033>>. Acesso em: 03 de abr. 2023.

RIBEIRO, T.et al (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 98-118.

VIGOSTKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Sobre os Autores

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).

Jair Miranda de Paiva

jair.paiva@ufes.br

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES).

DOI: 10.47456/xwgdcv09

Professores de Educação Física em Classes Multisseriadas: (Re)significando os fazeres docentes no Município de Nova Venécia/ES¹

Physical Education Teachers in multi-grade classes: (Re)signifying teaching activities in the Municipality of Nova Venécia/ES

Aléssio Coco de Andrade
Zenólia Christina Campos Figueiredo

Resumo: O texto apresenta uma reflexão sobre a atuação de professores de Educação Física em classes multisseriadas do campo, especificamente no município de Nova Venécia/ES. A partir de uma narrativa autobiográfica, o autor relata sua vivência como professor recém-licenciado que lutou pela inserção da Educação Física nessas escolas, onde antes as atividades eram oferecidas apenas em forma de recreação pelos professores da base comum. A experiência nas classes multisseriadas é marcada pela colaboração, humanização e troca mútua de saberes, exigindo sensibilidade e abertura às particularidades do contexto rural. A proposta do estudo é destacar a importância da presença de professores qualificados de Educação Física nesses espaços e valorizar a escola do campo como um ambiente que respeita a cultura e os saberes locais.

Metodologicamente, o trabalho se baseia na autobiografia como instrumento de pesquisa, permitindo a análise crítica das experiências vividas e a projeção de novas possibilidades educativas. Além disso, reforça que o ensino nas classes multisseriadas deve ser compreendido em sua complexidade, por envolver diferentes séries em um mesmo espaço, sob a condução de um único docente, o que demanda estratégias específicas e sensibilidade às realidades locais.

Vale ressaltar que o texto se baseia em experiências do ano de 2015, para tanto as informações nele contidas foram embasadas em pesquisas no referido ano.

Palavras-chave: Educação do campo; Escolas Multisseriadas; Educação Física na Educação do Campo

Abstract: The text presents a reflection on the work of Physical Education teachers in multi-grade rural classes, specifically in the city of Nova Venécia/ES. Based on an autobiographical narrative, the author recounts his experience as a newly graduated teacher who fought for the inclusion of Physical Education in these schools, where previously activities were offered only as recreational activities by regular base teachers. The experience in multi-grade classes is marked by collaboration, humanization, and mutual exchange of knowledge, requiring sensitivity and openness to the particularities of the rural context. The purpose of the study is to highlight the importance of the presence of qualified Physical Education teachers in these spaces and to value rural schools as an environment that respects local culture and knowledge. Methodologically, the work is based on autobiography as a research tool, allowing for the critical analysis of lived experiences and the projection of new educational possibilities. Furthermore, it reinforces that teaching in multi-grade classes must be understood in its complexity, as it involves different grades in the same space, under the guidance of a single teacher, which demands specific

¹ Este estudo não contou com nenhum financiamento.

strategies and sensitivity to local realities. It is worth noting that the text is based on experiences from 2015, and therefore the information contained therein was based on research from that year.

Keywords: Rural Education; Multi-grade Schools; Physical Education in Rural Education

Introdução

O inacabamento que nos move à busca de aprendermos mais, aliado ao desejo de manifestar as sensações vivenciadas por meio do processo constitutivo nos espaços de educação campesina, direcionou a escrita deste texto rememorando e trazendo à tona sentimentos e ações que evidenciam um trabalho coletivo-colaborativo, característico das classes multisseriadas.

Imbricar-se num contexto onde os saberes e fazeres revestem-se de características singulares, implica uma abertura de olhares e vivências, para que as novas percepções sejam absorvidas com sensibilidade, a fim de que haja trocas de aprendizado.

Nessa relação mútua em que se ensina e aprende ao mesmo tempo, pauta-se o cenário das classes multisseriadas do campo, onde a aprendizagem se torna colaborativa e humanizadora, ao passo que cada sujeito ali presente se torna um mediador de uma prática solidária, participante e prazerosa para os envolvidos.

Partindo desse contexto, o objetivo deste estudo é desenvolver uma reflexão acerca da presença do professor de Educação Física nas Escolas Multisseriadas do Campo, no município de Nova Venécia/ES, além de problematizar o início de um movimento que legitimou a presença da Educação Física e de professores (as) licenciados (as) em Educação Física nestes espaços. Em termos teórico-metodológicos, o estudo mobiliza a narrativa autobiográfica com enfoque nas percepções da constituição das classes multisseriadas do campo no município de Nova Venécia/ES, partindo do pressuposto de que antes de oportunizar a Educação Física às escolas multisseriadas do campo, as aulas eram ministradas por professores titulares da Base Comum Curricular em forma de recreação.

O ato de narrar perpassa pela ideia de organizar as ideias advindas das vivências e experiências do autor do artigo, compreendendo que as narrativas podem representar auto reflexões

e pontes de diálogo com as experiências vividas, aliadas aos contextos de construção de nossa existência em contextos e lugares diferentes (Josso, 1999), (Nóvoa, 1992).

Esse exercício de narrar as próprias experiências no formato de artigo e dialogar com o movimento de inserção da Educação Física nas escolas multisseriadas, foi organizado da seguinte maneira: primeiro, discorreremos sobre questões metodológicas relativas ao lugar e aos sujeitos participantes; depois, apresentamos elementos teóricos sobre a educação do campo que nos ajudam a compreender a experiência narrada; em seguida, apresentamos as narrativas e reflexões sobre a presença do professor de Educação Física nas Escolas Multisseriadas do Campo.

Questões metodológicas do estudo

As experiências narradas nesse artigo, pertencem ao próprio autor que experienciou o movimento de implementação da Educação Física nestas escolas do Campo no município de Nova Venécia /ES. O autor sinaliza para um momento histórico em que a busca por direitos se fez presente, onde ele, um professor recém licenciado em Educação Física, se sensibiliza com a realidade vivida por estudantes de escolas multisseriadas próximo à sua comunidade e mobiliza um movimento em busca pelos direitos dos estudantes camponeses em desfrutar das vivências oriundas da EF em seu universo escolar com professores devidamente licenciados e habilitados para o feito.

Para tanto, propomos um estudo qualitativo com base na narrativa autobiográfica, que podem ser configuradas como uma alternativa de pesquisa onde, segundo Abrahão (2004), o sujeito se desvela, para si, e se revela para os outros, como uma história autorreferente carregada de significado.

A autobiografia não se resume apenas na narrativa de fatos, ações ou momentos históricos, expande-se para a análise e para construção científica de processos futuros, tendo como base as experiências vividas por sujeitos que visam a ampliação dos contextos. Ao se pensar a autobiografia como um recurso de investigação científica acreditamos poder construir um trabalho de

investigação e de reflexão sobre os momentos significativos dos meus percursos pessoais e profissionais. “A narrativa nos coloca virados para o futuro e não para o passado, pois a partir do que fora visto é que surgem novas utopias e possibilidades de olhares”. (NÓVOA, 1992, p.24).

No tocante, cabe ressaltar algumas experiências particulares em relação à prática pedagógica com a Educação Física em classes multisseriadas, além da luta para que esses espaços desfrutassem o direito de ter o professor de Educação Física em rotina pedagógica.

Falar de Escolas e Classes multisseriadas requer um olhar atento às singularidades e especificidades típicas do espaço campesino, bem como contextualizar que nestas classes, a proposta de trabalho efetiva-se sob formas, contextos e situações diferentes. Entende-se por classe multisseriada, uma organização de ensino pautada em uma sala onde várias séries desenvolvem suas atividades pedagógicas sob a orientação de um único professor.

As Escolas Multisseriadas

Escolas multisseriadas nos remete a um espaço em que estudantes de diferentes séries ou níveis de ensino compartilham o mesmo espaço físico e são atendidos por um único professor, que leciona todos os componentes curriculares. É comum encontrar salas e escolas multisseriadas no meio rural. Ter uma escola Multisseriada numa comunidade rural implica problematizá-la enquanto instituição formadora e canal de interlocução entre os conhecimentos acadêmicos com as histórias, lutas e anseio de um povo que experencia os saberes campesinos, bem como preza pela valorização e manutenção de sua cultura.

A escola multisseriada pode ser entendida como uma marca positiva para a comunidade, logo valoriza-se tanto a escola na comunidade, bem como sua autonomia e legitimidade perante ao processo formativo dos campesinos. Uma comunidade que preza pela coletividade, engajamento e direitos sociais luta incansavelmente para a permanência da escola e contra a nucleação e o fechamento das mesmas.

Em muitos lugares as escolas multisseriadas vêm enfrentando uma luta constante contra a nucleação, que pode ser entendida como a retirada do estudante de sua comunidade para uma escola polo que abrange várias localidades.

Embora a nucleação de escolas multisseriadas venha acompanhado de um discurso político de melhoria nas condições de aprendizagem, infraestrutura entre outros, propomos apresentar alguns contrapontos quando se cogita a nucleação de escolas multisseriadas em escolas polos.

1. Distanciamento dos alunos: a transferência de alunos de escolas menores e mais próximas pode levar a um distanciamento dos alunos de suas comunidades, afetando sua identidade e conexão com a cultura local.
2. Aumento do tempo de deslocamento: com a fusão de escolas, os alunos podem ter que se deslocar por longas distâncias para chegar à escola, o que pode afetar sua saúde e bem-estar.
3. Aumento da superlotação: a nucleação pode levar ao aumento da superlotação nas salas de aula, o que pode afetar a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos.
4. Dificuldade de adaptação: a adaptação dos alunos às novas condições de ensino, novos colegas e professores pode ser difícil, especialmente para aqueles que estão acostumados a um ambiente escolar mais intimista.
5. Perda de identidade: ao passo que o estudante se afasta de sua comunidade, os vínculos culturais e sociais se rompem a ponto do não favorecimento do crescimento da comunidade.

A Classe multisseriada volta-se para as questões específicas da comunidade, criando vínculos e fortalecendo o envolvimento entre a família e a comunidade. Na visão neoliberal onde o lucro ocupa espaço é comum cogitar-se a ideia de nucleação de escolas multisseriadas com o intuito de corte de gastos. A educação do campo não está para ser negociada, tampouco o lucro se faz importante no processo. Ficam os legados de luta, o engajamento, a força da comunidade campesina,

o elo entre a escola e as famílias, além da valorização da cultura e história local.

Apesar de apresentarem alguns desafios, as escolas multisseriadas podem oferecer vantagens, como a possibilidade de promover uma educação mais humanizadora e colaborativa, adaptada às necessidades e interesses dos alunos, além de fomentar a coletividade nas ações pedagógicas.

A Educação Física, objeto de reflexão deste estudo, entra no cenário das Classes Multisseriadas em Nova Venécia/ES num tempo muito recente. Até então, estas classes não dispunham de professores habilitados em Educação Física; ficando a cargo do (a) professor (a) titular as atividades de recreação. Posto isso, a interlocução entre o pesquisador deste estudo e a Secretaria de Educação de Nova Venécia, deu-se por entender que os estudantes campestres dispunham desse direito e que até então não era efetivado nas classes multisseriadas pesquisadas as aulas de Educação Física, apenas atividades de recreação, direcionadas pela professora titular e ou por professores (as) não habilitados (as) em Educação Física.

Nesse contexto, a Educação Física pode desempenhar um papel importante, pois oferece oportunidades para atividades coletivas e colaborativas que podem promover a integração social dos alunos. Além disso, a Educação Física pode ser utilizada como um meio para desenvolver habilidades sociais, físicas e cognitivas em todas as séries, independentemente da idade dos alunos.

Os professores de Educação Física nessas escolas devem estar preparados para adaptar seus planos de aula para atender às necessidades dos alunos de diferentes séries e habilidades, além de incentivar a cooperação e a inclusão entre os alunos. É importante que os professores considerem as limitações de espaço e equipamentos, e desenvolvam atividades que possam ser realizadas sem muita estrutura ou com recursos materiais, valorizando o diálogo e a ludicidade para extrair dos estudantes as manifestações culturais artísticas e sociais advindas das suas vivências enquanto sujeitos pertencentes ao campo.

As experiências narradas neste estudo ocorreram na zona rural do Município de Nova Venécia, mais precisamente nas comunidades de Cachoeira do Muniz e Pedra da Invejada, localizadas cerca de 60 e 70 quilômetros da sede do Município, respectivamente.

Um fato que merece ser destacado é que na EMEF “Campo Belo”, localizada na Comunidade de Pedra da Invejada, a turma multisseriada de 1º ao 5º ano realizava a atividade de recreação direcionada pela professora que ministrava os outros componentes curriculares. Já na EMEIEF “Orozimbo Correia da Silva, no turno Matutino, a turma multisseriada desenvolvia as atividades de recreação eram ministradas não pela professora titular, mas por uma professora não habilitada em EF. Já no turno vespertino, as crianças da Educação Infantil não tinham nem o profissional de recreação, nem de EF, o que acenou para a necessidade de garantia por direitos destas crianças.

O Município e a Escola Multisseriada do Estudo

Nova Venécia é um município do Noroeste Capixaba, estando a 225 quilômetros da capital Vitória. De acordo com os dados fornecidos pelo IBGE em 2010, o município, contava com uma população total de 46.031 habitantes, sendo que 33,02 % da população total habitavam suas áreas rurais. É um município que conta com uma grande extensão territorial com uma área de 1.442,158 km, limitando-se com os municípios de São Mateus, Boa Esperança, Ponto Belo, Ecoporanga, Vila Pavão, Barra de São Francisco, Águia Branca e São Gabriel da Palha. Sua grande extensão de terras faz com que muitas localidades recebam o nome de comunidade, vilarejo, córrego ou povoado, destes contam três distritos e 102 comunidades.

A economia do Município volta-se para a indústria, agropecuária e serviços. O meio rural ocupa a última posição do ranking da economia do município.,

Nova Venécia conta com várias reservas de proteção ambiental e áreas cobertas pela Mata Atlântica. Na área de Proteção Ambiental “Pedra do Elefante” encontra-se o principal símbolo do município.

O município possui um assentamento estadual, dez assentamentos federais e três associações cujos beneficiários adquiriram suas propriedades através dos programas governamentais.

É possível encontrar uma quantidade significativa de escolas do campo com classes multisseriadas em Nova Venécia, o que configura um cenário de resistência ao fechamento e nucleação de escolas do campo. Estas escolas em meio às fragilidades e desafios se mantêm firmes trabalhando em consonância com a comunidade, reforçando a coletividade presente na bandeira levantada pela educação do campo.

O Município de Nova Venécia conta com um número expressivo de escolas multisseriadas no campo, porém já passou por um processo doloroso de nucleação de classes multisseriadas e muitas destas escolas foram fechadas, remanejando os estudantes para as escolas núcleos, presentes nos entornos. Isso nos leva a problematizar quão grande é a luta das escolas multisseriadas do campo para se legitimarem e resistirem aos impactos do agronegócio, da falta de políticas públicas para o campo, bem como um olhar crítico sobre as especificidades culturais, sociais e políticas adjacentes à escola multisseriada que fazem parte do processo formativo não desassociando do ato de educar educando-se.

A caracterização das duas escolas, lugares propriamente ditos, desta pesquisa é descrito como.

Escola 1: EMEF “Campo Belo”, localizada na Comunidade de Pedra da Invejada, com uma construção antiga, dispunha na época de uma sala de aula que atendia a cinco séries iniciais do Ensino Fundamental, uma cozinha pequena, dois banheiros e uma pequena varanda na frente da escola que com a chegada do professor de EF se tornou também um espaço educativo durante as aulas. A escola se localizava ao lado da Igreja Católica da Comunidade, aos pés de uma grande pedra, logo seu entorno era pequeno, limitado e pouco acessível.

Escola 2: EMEIEF “Orozimbo Correia da Silva”, localizada na Comunidade de Cachoeira do Muniz, também ao lado da Igreja Católica da comunidade, próxima ao Rio Muniz descenso em curso

formando a cachoeira que dá nome à comunidade. Geralmente, as classes multisseriadas são de estrutura pequena. Esta escola possui duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros e um mini refeitório na entrada da escola. Utiliza uma área coberta para eventos, brincadeiras e aulas de Educação Física pertencentes à igreja.

Falando um pouco sobre a educação do campo.

O conceito de Educação do Campo emerge no cenário brasileiro em meados da década de 1990 com a criação do Movimento por uma Educação do Campo. A força dos movimentos sociais² fomentou uma série de ações coletivas ligadas às questões agrárias. Esse engajamento emergiu, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e, em 1988, a I Conferência Nacional por uma Educação do campo, além da implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A Educação do Campo se fortalecesse ao se tornar um importante movimento coletivo que preza pela emancipação de sujeitos e luta por direitos do povo camponês.

A luta da Educação do Campo está alicerçada no protagonismo do povo camponês, emancipação dos sujeitos, autonomia e construção de uma história pautada na valorização da cultura do campo, bem como seus fazeres e saberes. A constante que move a Educação do Campo faz com que haja um movimento que conecta os camponeses em causas coletivas. Esse engajamento fortalece a construção da identidade do povo camponês que mantém viva a sua cultura, seus costumes, jeitos e vivências consolidando assim a materialidade da Educação Camponesa vivenciada e experienciada em seu lugar de origem: o campo.

Pensar a Educação *do* Campo e *no* Campo implica um olhar sobre os respectivos conectivos, além de [...] “implementar um sistema de educação que atenda aos interesses da população.” (PINHO, et al, 2010, p. 24). *Do* Campo, pois, analisada

² Podemos citar: Movimento Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs) e Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

epistemologicamente, respeita os povos que ali habitam, conectando a cultura e às necessidades coletivas e sociais, distanciando, assim, o tratamento da Educação do campo como mercadoria ou política compensatória. *No Campo*, por legitimar que: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (Caldart, 2009, p. 149). Arroyo, Caldart e Molina reforçam que:

Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2008, p. 27).

O sentimento de pertença reforça a ideia do cuidado. Pensar a Educação *do* Campo, com toda a sua história de lutas, mas que esteja efetivamente *no* campo. Campo aqui, é mencionado geograficamente como espaço rural, comunidade rural, com sujeitos que vivem cotidianamente os saberes aliados à terra, à natureza, à cultura campestre propriamente dita. E ousar dizer que essa educação, para além, deve ser *para* o campo, pensada na permanência dos sujeitos no campo, valorizando-os em seus aspectos culturais, sociais, humanos e políticos.

A bandeira da Educação do Campo está alicerçada no protagonismo do povo campestre, emancipação dos sujeitos, autonomia e participação da comunidade, bem como a resistência da população campestre. Um movimento constante que luta para que a escola ajude na construção da identidade de sujeitos autônomos de sua própria história, além da desalienação do povo campestre.

O termo Educação do Campo nos remete a uma gama de conceitos e definições, porém, como salienta Caldart (2008), o conceito teórico sobre a Educação do Campo só fará sentido se tivermos clareza dos embates, desafios e demandas que temos pela frente. Nesse caso, nossa pretensão é apresentar a Educação do Campo dentro de suas representações diversas sem classificá-la ou separá-la em segmentos, até porque, como aponta Foerster (2008), há uma “incompletude” nos conceitos de Educação do Campo, pois

Educação do Campo é uma construção coletiva como prática de diálogo libertador, em cujo processo,

educandos e professores constroem-se e são construídos pelo movimento, como sujeitos históricos autônomos e capazes de ler o mundo, interpretando a realidade a partir de contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com outros seres humanos, na produção das condições materiais e simbólicas de existência de todas as pessoas, na busca incansável de um mundo mais digno e humanizado. A Educação do Campo não se encontra acabada, mas é reinventada a cada dia, visto que é precária e sempre incompleta (Foerste, 2008, p. 112).

Mesmo que a Educação do Campo enfrente muitos desafios, a sua identidade se mantém viva e presente nos mais diversos espaços sociais, com protagonistas da história que lutam para que ela se mantenha fortalecida e permanente na memória dos que almejam um mundo mais justo e solidário. Sem a pretensão de classificar a Educação do Campo em segmentos, mas apresentar um paralelo das vivências de espaços voltados a esta proposta, citamos como exemplo as escolas e classes multisseriadas que, em contextos bem específicos das comunidades rurais, pagam o preço do descaso e do abandono, ficando o cargo do professor ou da professora estabelecer elos com a comunidade local para que a escola se mantenha. Isso reforça a coletividade presente na essência da Educação do Campo. Em muitas situações, as classes multisseriadas são cogitadas ao fechamento, pois são vistas como gasto pelo poder público, mas a luta pelo não fechamento de uma escola do campo vem dos sujeitos que vivem, experienciam e valorizam a cultura do Campo.

Desvelando-se do eu para aprender com o nós

Ao compreender que, “experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que experimenta, que se prova” (Larrosa, 2002, p. 25), compreendemos também que nossas travessias são tomadas por vivências reverberando em comportamentos, atitudes e opiniões sobre os outros e sobre nós mesmos. A experiência chega a nós com o intuito de nos tocar e não meramente nos atravessar. Só se narra o que marcou, seja positivo ou negativamente, mas que de alguma forma ocupou espaço em nossa memória afetiva, que com palavras, gestos, imagens ou olhares ganha forma.

Uma narrativa vai além do que se vê, a narrativa é fruto do que se sente. Há na percepção do narrador algo que é único e imutável. Ficando a cargo das lembranças o reviver das experiências vividas e experienciadas. O narrador assume a função de transmitir ao outro a emoção.

A nossa relação com o mundo, com as pessoas, com a natureza, com nossos pares evidencia as lembranças tornando-se marcas, pois é a partir das realidades vividas que o mundo é construído (Freire, 1992).

Narrar por meio das experiências é uma forma poderosa de compartilhar momentos únicos com outras pessoas. Essas narrativas podem transmitir lições aprendidas, momentos marcantes ou *insights* sobre a vida. Narrar por meio das experiências permite que o narrador se conecte emocionalmente com o outro, tornando o diálogo mais envolvente e cativante. Quando alguém compartilha suas experiências, cria-se uma atmosfera de empatia, ao passo que o que é narrado deixa de ser íntimo e passa a construir uma rede coletiva de saberes e vivências, permitindo o compartilhamento de conhecimentos, saberes e fazeres entre as pessoas e seu entorno. As narrativas corroboram para que as tradições, costumes, cultura sejam perpetuados conectando diferentes gerações em tempos e espaços distintos. Diante do exposto:

A vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fizemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vive-la. (Larrosa, 2019, p. 74).

O tempo vivido pode ser percebido como uma narrativa única e em constante evolução composta por uma série de sentimentos imbricados que moldam a trajetória de uma pessoa ao longo de sua existência. Cada indivíduo carrega consigo marcas históricas que ora vêm à tona como inspiração ou prazer e ora são camufladas, escondidas e guardadas. As narrativas para além das palavras são vividas através das expressões artísticas, dos gestos corporais, dos

símbolos e do entrecruzo de olhares. Narra-se o que é sentido. Narra-se o que sufoca. Narra-se o que vibra no peito. Narra-se o oculto.

A nossa constituição humana é atravessada por muitas situações, pessoas, episódios, memórias, afetos, desafetos... o que nos leva a refletir a todo instante sobre a nossa presença no mundo.

Enquanto profissional de Educação Física não foi diferente: me constituo ao passo que interajo, que dialogo, que experencio com o outro o encontro. Ao referenciar-me às escolas multisseriadas do campo, a minha constituição profissional ganha forma, ao passo que esse início profissional me oportunizou vivências autênticas, emancipatórias e construtivas.

No tocante, todas as considerações trazidas neste texto sobre o ato de narrar foram minuciosamente buscadas no sentido exemplificar o que fora vivido por mim durante o período de atuação nas escolas multisseriadas.

Em Nova Venécia/ES, até o ano de 2015, não era comum (para não dizer que não existia) a presença do professor de Educação Física nas classes multisseriadas do campo. As atividades de recreação ficavam a cargo do (a) professor (a) titular.

Foi quando, ao concluir a graduação e perceber que estas classes não dispunham de professores habilitados para a disciplina de Educação Física e analisando que os processos de seleção para professores em designação temporária sequer apontavam para as vagas de Educação Física em classes multisseriadas, propus um diálogo direto com a Secretaria de Educação neste mesmo ano para expor o meu desejo e a necessidade de garantir a presença da Educação Física nas classes multisseriadas do campo, o que é garantido por Lei no artigo 26, parágrafo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) número 9394/96, que diz:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

A ideia de diálogo com a LDB era problematizar que o direito à Educação Física estava sendo negada aos estudantes camponeses, que em muitos aspectos se encontram em desvantagem com os poucos investimentos nas escolas rurais.

Naquele momento, houve uma estranheza da parte dos que me receberam, por não entenderem de fato o que eu pretendia com a visita inesperada. A intenção era me colocar à disposição para atuar como professor de Educação Física nas classes multisseriadas do campo. A Secretária de Educação pediu que fosse feito um pedido formal por meio de ofício, se mostrando interessada com a ideia.

Foi então que após o envio do ofício solicitado que passei a atuar como professor de Educação Física em duas classes multisseriadas do Campo, uma turma de educação infantil na Comunidade de Cachoeira do Muniz, com uma carga horária de 03 aulas semanais e com uma turma multisseriada de 1º ao 5º ano na Comunidade de Pedra da Invejada com uma carga horária de 02 aulas semanais.

Considero como uma luta a implementação das aulas de Educação Física nas classes multisseriadas, pois no ano seguinte, 2016, a prefeitura de Nova Venécia disponibilizou em seu edital para a contratação de professores em designação temporária as vagas de Educação Física para as classes multisseriadas do campo.

Quando adentrei os espaços das classes multisseriadas do campo, foi uma sensação única de rememorar o que havia vivido enquanto estudante de classes multisseriadas do campo e como fora descrito, as nossas experiências nos deixam marcas. Na escola multisseriada, enquanto estudante, eu aprendi que o quanto podemos ser mais, o quanto podemos aprender com o outro e como a coletividade nos engrandece enquanto pessoa.

Diante de tantas lutas para a legitimação da Educação Física nas classes multisseriadas de Nova Venécia, me via diante de uma conquista árdua e ao mesmo tempo prazerosa. No olhar de cada criança daquelas comunidades era visível a esperança de dias felizes, momentos de total entrega e muitos afetos, pois era assim que me recebiam antes que eu descesse da moto.

Foram muitos aprendizados durante o percurso, mas alguns merecem ser destacados em forma de narrativa para a posteridade: Ao chegar na EMEIEF “Orozimbo Correa da Silva”, para lecionar as aulas na turma de Educação Infantil, o carinho com que me recebiam era vibrante. Havia rodas de conversa, lanche compartilhado, muitas músicas e brincadeiras dinamizadas. Fui me envolvendo tanto com aquela proposta que as aulas se tornaram uma terapia coletiva para mim de tão prazerosas. O foco já estava no processo ensino aprendizagem, onde o maior desejo era vivenciar junto com as crianças o desenvolvimento visto dia-a-dia.

Ao sair desta escola, no mesmo dia, ainda à tarde eu me dirigia à escola Campo Belo, distante uns 10 quilômetros dali. Enfrentava as condições climáticas desfavoráveis como o sol quente, muita poeira ou em muitos momentos com chuva e muita lama. Estava diante de condições atípicas, mas que não tiraram a vontade de trabalhar e chegar nestes lugares. Para diminuir o trajeto eu tomava alguns atalhos que me colocavam diante de situações ainda mais críticas do que as citadas anteriormente, pois passava em meio aos bois no pasto, vacas com seus bezerros, muito capim, estrada ruim e cheia de buracos.

Ao chegar na escola de destino, lá estavam os olhos mais brilhantes que presenciei em toda a minha existência. A receptividade

era um dos fatores que me animava. Via naqueles olhares o desejo de interagir com o professor e com as atividades de Educação Física que seriam propostas naquele dia.

Diante do exposto, mencionar algumas atividades executadas nesse período torna-se fundante para que as memórias não se perque no tempo. A professora titular externava convites para que juntos, pudéssemos elaborar a Proposta Pedagógica da escola, Conselho escolar, festas comemorativas, apresentações culturais e tantos outros momentos. Considero esses momentos como o ápice do vivido, pois a coletividade e o trabalho colaborativo conduziam, naquele momento, ações emancipatórias que ajudariam toda a comunidade entorno da escola.

Rememorar e registrar as experiências vividas em palavras implica um novo olhar sobre as percepções, sobre a vida, sobre os encontros, sobre o estar. Educar vai além de ministrar aulas ou conteúdos, a educação surge dos elos que aproximam olhares e sentimentos em comum. Oportunizar a Educação Física em classes multisseriadas com professores habilitados em Nova Venécia foi e será sempre uma conquista, pois os sujeitos do campo, como outros estudantes, dispõem do direito de usufruir de momentos prazerosos, educativos e intencionais no que tange a formação coletiva, intelectual, social e política dos sujeitos camponeses.

Considerações Aprofundativas

O contexto camponês é permeado por saberes e fazeres próprios que evidenciam as singularidades destes espaços. Propomos com este estudo a valorização da Cultura Camponesa presente nas Escolas e Classes Multisseriadas presentes no Município de Nova Venécia, além de problematizar sobre a presença dos professores de Educação Física presente nestas escolas e nestes contextos. A intenção deste estudo não é apenas narrar um marco histórico para um determinado lugar ou para um grupo de pessoas, mas demarcar a importância da luta por direitos e da coletividade que emana das causas sociais. Sem a pretensão de narrar fatos em demasia, tentamos

contextualizar as vivências com a aproximação de estudiosos e pesquisas que nos remetem ao que fora narrado.

O termo “Considerações Aprofundativas” é intencional para uma discussão urgente, necessária e que não se esgota aqui. O estudo preocupou-se em registrar os momentos vividos em um dado contexto e realidade, mas a necessidade de políticas públicas educacionais para a população campestre se torna uma emergência.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO.M.H.B. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In.: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p.147-158.

CALDART, Roseli Salete.. **Sobre a Educação do Campo**. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et al. Organizadora: Clarice Aparecida dos Santos. **Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas - Educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86

FOERSTE, Erineu. **Discussões acerca do projeto político da Educação do Campo**. In FOERSTE, Erineu, SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. e DUARTE, Laura M. S. (Orgs). **Por uma Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. Vitória: PPGE-UFES, 2008. p. 75-126.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Agropecuário de 2017. Disponível em: <http://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario-2017> acesso em 24 abr. 2023

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.. Censo Demográfico 2010. Disponível <http://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico-2010/universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios> acesso em 24 abr. 2023

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: as histórias de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999, p. 11-23.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PINHO, L. A. et al (Orgs.). **Educação do campo: princípios, práticas e marcos normativos da Educação do Campo**. In: *Curso de Formação de Educadores as do Programa Escola Ativa – Da Educação Rural à Educação do Campo: Módulo III*. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010, p. 24-57.

Sobre os Autores

Aléssio Coco de Andrade

andradealessio@hotmail.com

Professor das Redes Municipais de Ensino de Nova Venécia e Águia Branca/ES atuando com a disciplina de Educação Física em ambos os municípios. Graduado em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar e Mestre pelo programa de Pós-graduação do Centro de Educação Física e Desportos da UFES, camponês autêntico e amante da natureza.

Zenólia Christina Campos Figueiredo

zenoliavix@gmail.com

Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1996) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Estudos de Pós-doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto/Pt (2009). É professora Titular do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (2020), pesquisadora do PRÁXIS - Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física. Tem experiência na área Educação Escolar e direciona seus estudos para as áreas de: Currículo, Profissionalidade Docente, Educação Superior, Formação Inicial e Continuada em Educação Física

DOI: doi.org/10.47456/jar0m954

A interdependência nas políticas de educação em tempo integral e educação especial: um estudo figuracional do município de Pinheiros

The Interdependence in Full-Time Education and Special Education Policies: A Figurational Study of the Municipality of Pinheiros

Fabiana Ferreira Pinheiro
Isabel Matos Nunes

Resumo: A Educação em Tempo Integral e a Educação Especial são políticas públicas em contexto de disputas, e no cenário educacional, é preciso garantir um espaço maior de discussão e análise de possíveis potencialidades e fragilidades delas. Com esse compromisso, o presente trabalho propõe uma análise dos desafios e das possibilidades na garantia do Atendimento Educacional Especializado, nas escolas em tempo integral, no município de Pinheiros-ES. O texto apoia-se na Sociologia Figuracional de Norbert Elias, tomando como referência pressupostos elaborados no conjunto de obras do autor, para analisar as possíveis interdependências entre indivíduo e sociedade, partindo do princípio, para fins desta análise, que são indissociáveis. Utilizando a análise de documentos, a observação participante e a entrevista, que contaram com a participação da diretora das escolas em tempo integral, e da pedagoga da escola que Sistema Municipal de Educação de Pinheiros-ES. Apropriando-se da inserção desses sujeitos, nessas políticas, buscamos contextualizar: como essas duas políticas educacionais tencionam, para além dos seus pareceres normativos; e como se configura nesses espaços a questão do acesso, da permanência e do Atendimento Educacional Especializado do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em uma perspectiva inclusiva. Como resultado de investigação percebemos indícios de como essas duas políticas são implantadas no mesmo espaço-tempo, no município de Pinheiros/ES, com o atendimento ao público da educação especial sendo impactado pela organização político administrativa do Sistema Municipal de Educação, denotando a necessidade de ampliação das discussões com vistas à melhoria da oferta da Educação em Tempo Integral em interface com a Educação Especial.

Palavras-chave: políticas públicas; educação especial; educação em Tempo Integral.

Abstract: The Full-Time Education and Special Education are public policies within a context of disputes, and in the educational scenario, it is necessary to ensure a broader space for discussion and analysis of their potentialities and weaknesses. With this commitment, the present study proposes an analysis of the challenges and possibilities in ensuring Specialized Educational Assistance (AEE) in full-time schools in the municipality of Pinheiros, ES. The research is based on the Figurational Sociology of Norbert Elias, using the assumptions elaborated in the author's body of work to analyze the possible interdependencies between

individuals and society, based on the principle that, for the purposes of this analysis, they are inseparable. As a methodological strategy, an ethnographic case study was used. The research instruments included document analysis, participant observation, and interviews with three full-time school principals, three pedagogues, and the municipal technician responsible for the implementation of full-time schools in the Municipal Education System of Pinheiros, ES. By understanding the involvement of these subjects in these policies, we sought to contextualize: how these two educational policies challenge each other, beyond their normative appearances; and how issues of access, retention, and Specialized Educational Assistance for students with disabilities, global developmental disorders, and giftedness/talented students are configured in these spaces from an inclusive perspective. As a result of the investigation, we identified signs of how these two policies are being implemented in the same space-time in Pinheiros, with the service to the special education public being impacted by the political-administrative organization of the Municipal Education System. This indicates the need for an expansion of discussions aimed at improving the provision of Full-Time Education in conjunction with special education.

Keywords: public polices; special education; full-time education.

Introdução

“Tanto no caso do processo civilizador de Elias quanto no do processo de constituição cultural do homem de Vigotski, a ideia é semelhante: o homem é obra do próprio homem”.

Angel Pino

Ao eleger a interface entre a Política de Educação Especial e a Política de Educação em Tempo Integral como objeto de estudo, levo em consideração minha vivência profissional. Minha experiência como técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Pinheiros (SEME), atuando na implantação da Educação em Tempo Integral (PROETI)¹, no Sistema Municipal de Educação de Pinheiros/ES, contribuiu significativamente para a constituição dessa escolha.

Neste sentido, elencamos os aspectos teórico-metodológicos relacionados à pesquisa, apoiando-nos nas reflexões da Sociologia Figuracional de Norbert Elias. Embora o sociólogo não tenha se dedicado especificamente a estudos sobre educação, ele defende que “o indivíduo e a sociedade não são objetos distintos entre si, mas a sua

¹ Programa Capixaba de fomento à implementação de escolas municipais de ensino fundamental, visa o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional e Estadual de Educação, que objetiva oferecer educação em Tempo Integral, em no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica (Governo do Estado do Espírito Santo, [2021]).

constituição é dada por meio de uma dinâmica relacional, marcada pela interdependência das funções individuais” (Elias, 1994, p. 23).

Encontramos em Elias uma proposta interpretativa específica para o campo da Sociologia, identificando em suas obras um esforço para evidenciar as relações indissociáveis entre os conceitos de indivíduo e sociedade. Nesse contexto, ele afirma: “[...] não é difícil compreender que o que pretendemos conceptualizar como forças sociais são, de fato, forças exercidas pelas pessoas, por outras pessoas, e sobre elas próprias” (Elias, 2006, p. 18).

Para o autor, a interdependência entre indivíduos e o modo como suas ações e experiências se interpenetram, formam um tipo de configuração² (Elias, 1994), determinada nas relações que estabelecem uns com os outros. Para tanto, os indivíduos existem em “[...] figurações e só podem ser entendidos dessa forma por meio das relações de interdependência entre os indivíduos que se agrupam em figurações específicas” (Elias, 2006, p. 26).

Não podemos negar que o que foge às nossas relações, nos atravessa e nos afeta, em certos momentos, até nos conduz por caminhos que, inicialmente, não compreendemos. Para Larrosa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]”. Dessa forma a experiência está intimamente relacionada com a ação do sujeito.

Como técnica municipal responsável pela implantação das escolas em tempo integral do Sistema Municipal de Educação de Pinheiros, a pesquisadora que se constitui por meio desta pesquisa, vivencia questões e tensionamentos que emergem diariamente no cotidiano das escolas originadas da elaboração e da implementação das políticas públicas em questão. Algumas dessas tensões são elencadas a partir das narrativas dos gestores escolares, sujeitos que também estão interligados em uma cadeia de interdependência diante da fomentação dessas políticas públicas.

Com base nessas considerações, propomos, por meio deste texto, evidenciar e refletir acerca de algumas das tensões que

² Para fins de nomenclatura, consideramos os termos figuração e configuração como sinônimos.

emergem no cotidiano das escolas de tempo integral, especialmente no que se refere ao atendimento ao público da Educação Especial. Nesse contexto, buscamos problematizar questões como: quais são os tempos e espaços destinados aos estudantes da Educação Especial nas escolas de tempo integral? De que forma esses estudantes vêm sendo atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas unidades implantadas em todo o território capixaba, com ênfase no município de Pinheiros?

Aspectos legais da educação em tempo Integral no Espírito Santo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil,1996) corrobora a Constituição Federal- CF (Brasil,1988) ao reafirmar que a Educação Básica deve ser obrigatória, gratuita e de qualidade, além de especificar em quais etapas ela se divide: creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Discorre também sobre a educação em tempo integral, indicando que “a educação integral deve ser ofertada de maneira progressiva a partir da etapa do ensino fundamental” (Brasil, 1996, art. 34).

O Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), determinou que todas as esferas da União atuassem em regime de colaboração com o intuito de atingir as 20 metas, durante a vigência do Plano, estabelecidas por meio de 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira. Dentre essas 20 metas, a de número 6 assim está descrita: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014).

Em consonância com o PNE, e rumo ao cumprimento da meta 6, foi criada no estado do Espírito Santo a Lei Complementar nº 799, publicada em 12 de junho de 2015, (Espírito Santo, 2015) estabelecendo diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais. A partir de então, a implantação das escolas em tempo integral no território capixaba vem aumentando, chegando a 32 unidades em 2018, e totalizando 93 unidades em 2021 (Governo do Estado do Espírito Santo, 2021) com previsão de saltar

para 214 unidades de ensino, em 2025 (Governo do Estado do Espírito Santo, 2024).

O investimento nessa modalidade de ensino, no Estado do Espírito Santo, apresenta como objetivo “[...] ampliar tempo de permanência dos estudantes, espaços escolares e oportunidades de aprendizado, visando à formação integral de estudantes matriculados nas unidades públicas de ensino” (Governo do Estado do Espírito Santo, 2021, p.50).

Em larga escala cresce também a oferta de educação em tempo integral nas redes municipais de ensino. Abarcadas pelo regime de colaboração entre Estado e municípios, a implantação nas redes municipais, passa a ser fomentadas de forma acelerada em todo o território capixaba, alicerçada em relações de interdependência técnica, pedagógica e, principalmente, financeira. Haja vista que os municípios de pequeno porte, como é o caso de Pinheiros/ES, são os que mais entram na função distributiva e redistributiva da União e na dependência financeira do Estado.

Faz-se necessário destacar que as ações desencadeadas em diferentes sistemas ou rede de ensino são influenciadas por orientações, compromissos e perspectivas políticas mais amplas, formuladas ou implementadas em nível federal ou presentes em tratados e recomendações internacionais; por isso, seus princípios e/ou ações podem ser assimilados, total ou parcialmente, pelos gestores de políticas públicas em âmbito local (França; Prieto, 2017, p. 2).

Dessa forma, apesar da autonomia administrativa e pedagógica conferida aos sistemas municipais de ensino, municípios de pequeno porte frequentemente recorrem à condição de dependência econômica em relação a políticas públicas de maior envergadura, formuladas em âmbito estadual e nacional. Essa dependência impacta diretamente o fomento e a efetivação da implantação das escolas de tempo integral.

De acordo o relatório do 4º ciclo de Monitoramento do PNE (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022), realizado no ano de 2022 e que analisou o período de

2014 a 2021, a região Sudeste está em segundo lugar no país em relação à maior quantidade de atendimentos de alunos na Educação em Tempo Integral, totalizando um percentual de 16,7%, ficando atrás apenas da região Nordeste, com um percentual de 18,4% de atendimento.

Educação Especial: desdobramentos legais

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, remete-nos a um longo processo histórico de lutas da sociedade em nome de uma legislação que garanta a matrícula, a permanência e a qualidade no ensino dos estudantes público dessa vertente educacional, juntamente aos demais estudantes, nos espaços escolares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI (Brasil, 2008), defende que educação inclusiva assumiu espaço central no debate acerca do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Afirma, ainda, que “[...] em todo o texto a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (Brasil, 2008, p. 9).

A PNEEPEI (Brasil, 2008), também apoiada na atual legislação brasileira, garante aos alunos da rede pública da educação especial, o direito à educação nas escolas comuns e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte ao processo de escolarização. Essa Política redefine o conceito de educação especial, afirmando que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

A PNEEPEI (Brasil, 2008a) prevê a garantia da oferta de serviços de apoio especializado, buscando eliminar barreiras que possam impedir o acesso, assim garantir a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes, público da educação especial na

escola. A política indica que os alunos PAEE devem ser matriculados na classe comum, devendo frequentar o serviço de AEE, no contraturno.

Traz, ainda, orientações para a oferta e as realizações dos AEEs, afirmando que estes não devem ser substitutivos, e sim, complementares/suplementares à formação de estudantes público da educação especial (alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), devendo ser realizados em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado, sempre no contraturno da matrícula da escola regular.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, em seu artigo 5º, define ainda que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Conselho Nacional de Educação, 2009).

Ao mesmo tempo, uma questão emergente nos inquieta: ainda que reconheçamos o percurso histórico e político da Educação Especial como um processo marcado por intensas lutas, rupturas, avanços e retrocessos, é preciso compreender que o acesso à escola deve vir acompanhado da permanência e, conseqüentemente, do sucesso escolar.

Nesse contexto, com o fomento à implantação das escolas em tempo integral, surgem cotidianamente novos tensionamentos relacionados à elaboração e à implementação das políticas públicas em questão. Parte dessas tensões é evidenciada nas narrativas dos gestores escolares, sujeitos que também se inserem em uma cadeia de interdependência no processo de efetivação dessas políticas. A seguir, passamos a elucidar como se organizam as práticas do Sistema Municipal de Educação em evidência neste estudo.

Práticas organizativas e contexto escolar.

Amparado na organização do Sistema Municipal de Educação e na efetivação de sua autonomia, o município de Pinheiros sancionou a Lei Municipal nº 1.487/2021 (Pinheiros, 2021), a qual estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas escolas da rede municipal de ensino. Nesse contexto, a Coordenadora Municipal responsável pela implantação da Educação em Tempo Integral acompanha, cotidianamente, a implementação dessa política, sendo uma de suas principais atribuições o planejamento da implantação das escolas. Esse planejamento envolve a definição de aspectos regulatórios e legais, dentro das competências da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de institucionalizar a criação dessas unidades.

No escopo desta pesquisa, compreendemos que as funções de coordenadora e pesquisadora não estão dissociadas, não coexistem de forma paralela, tampouco são complementares; ao contrário, são interdependentes (Elias, 1994). Ou seja, uma não existe sem a outra, uma vez que suas identidades se entrelaçam. Separá-las implica perder de vista dimensões significativas da prática e da análise investigativa. Nesse sentido, essas duas figurações tornam-se centrais, constituindo o fio condutor deste processo.

Considerando, portanto, as motivações que emergem da vivência da pesquisadora/coordenadora no contexto escolar sempre à luz das análises dos documentos normativos e das práticas que buscam responder à nova demanda de oferta de Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Educação de Pinheiros, buscamos compreender as implicações decorrentes da interface entre duas políticas educacionais: a Educação em Tempo Integral e a Educação Especial.

A partir das orientações da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Inclusão Escolar (Brasil, 2008a), torna-se explícito que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Conforme reafirmado pelo Decreto nº 7611 (Brasil, 2011), o AEE se configura como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Para atender as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla, orienta-se a organização curricular que favoreça o desenvolvimento de todos os alunos por meio de práticas colaborativas na escola regular (Brasil, 2008a).

De acordo com os documentos norteadores, as escolas de educação em tempo integral devem visibilizar em seu projeto pedagógico as especificidades, as necessidades e as condições para a participação dos alunos, público da educação especial, sobre as quais se sustenta e se articula o AEE. A Nota Técnica nº 62 (2014), reafirma que ambos, AEE e educação integral, são direitos concomitantes, inclusive devem estar articuladas.

No que tange às escolas que ofertam educação em tempo integral, cabe a cada instituição prever em seu Projeto Político Pedagógico, atividades articuladas ao atendimento educacional especializado, visando promover condições de plena participação dos estudantes com deficiência, em igualdade de oportunidades com os demais estudantes (Brasil, 2014).

Contudo, essa orientação não explicita de que forma isso pode ser organizado, do ponto de vista dos tempos e espaços, de modo que o AEE seja complementar ou suplementar e não substitutivo à escolarização.

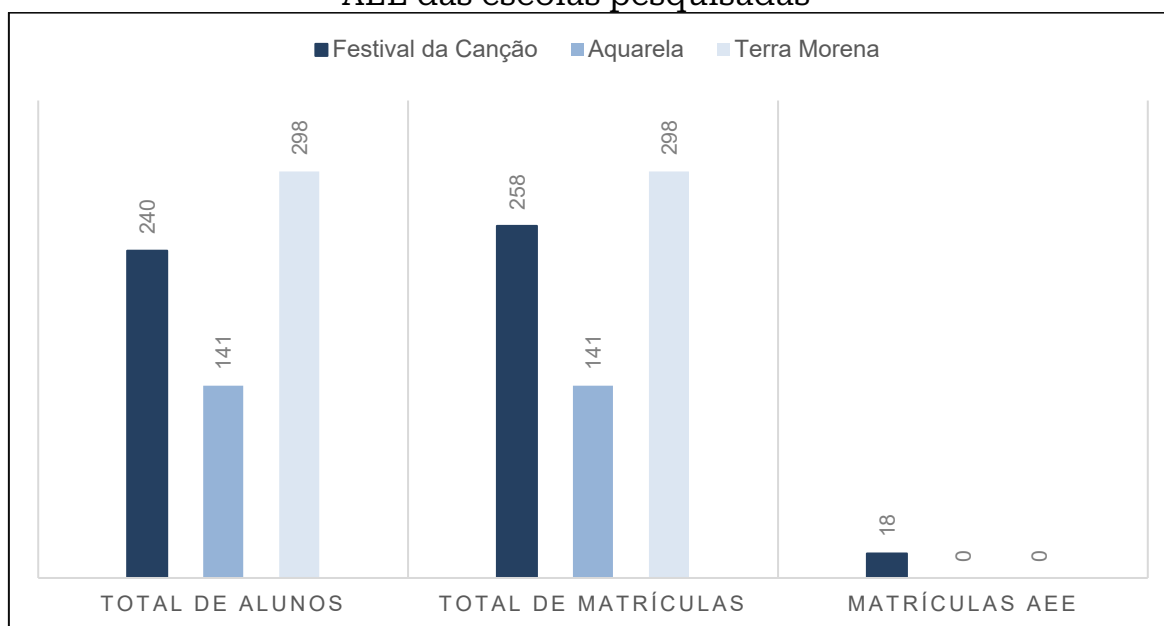
Compreendendo que as políticas públicas levantadas aqui como objeto de estudo, à luz do nosso referencial teórico (Elias 1994), podemos levantar as seguintes tensões: será que uma política deve existir em detrimento da outra? Será que porque o aluno está matriculado na Educação em Tempo Integral, ele deixou de ter a necessidade e o direito ao AEE, no mesmo espaço tempo? Será que

porque o aluno está matriculado no AEE, ele não tem direito à escola em Tempo Integral?

Impulsionadas por tais tensionamentos, realizamos o levantamento nos contextos escolares, que se assemelham em suas principais características, e que ora denominamos “Escola Festival da Canção”, “Escola Aquarela” e “Escola Terra Morena”, para preservarmos a identidade das escolas, bem como, dos sujeitos que fazem parte destes contextos escolares.

Antes de nos debruçarmos nas discussões sobre as respectivas unidades de ensino, demonstramos, por meio da Figura 1, um panorama das matrículas das escolas, em 2023, considerando os estudantes públicos do AEE matriculados, para uma compreensão inicial da realidade que foi observada.

Figura 1– Gráfico comparativo do total de matrículas x matrículas AEE das escolas pesquisadas



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados no Educacenso (2023).

Conforme demonstrado na Figura 1, que apresenta dados comparativos das matrículas das escolas observadas, a “Escola Festival da Canção” possui 18 alunos matriculados no AEE, conforme dados extraídos do Censo Escolar de 2023.

Em visita técnica, a pesquisadora/coordenadora municipal de implantação do Tempo Integral, buscou, por meio de diálogo com a diretora da unidade escolar, levantar quais seriam as possíveis

implicações dessa falta de garantia do AEE a esses alunos. Sobre o funcionamento da sala de AEE nessa escola, a pedagoga e a diretora relatam as seguintes experiências no contexto escolar:

“[...] aqui na escola tem uma sala de AEE, a profissional que atua não é profissional específica da área da educação especial, mas que possui cursinho que dá suporte para ela tá trabalhando, acho que a carga horária de atendimento dela é de 10(dez) horas semanais. Temos 18(dezoito) alunos matriculados no censo escolar nessa sala, mas temos mais alunos aguardando serem atendidos, eles estão em uma lista de espera. Às vezes quando um aluno falta, ela coloca outro no lugar”. Pedagoga EMEFTI “Festival da Canção”

“[...] o profissional aqui da escola só atende 10(dez) horas semanais, ou seja, fica comprometido o atendimento a esse público devido à disponibilidade desse profissional semanalmente. Ainda assim, a escola organiza um cronograma da melhor forma possível para que pelo menos o aluno seja atendido uma vez por semana nessa sala”.Diretora EMEFTI “Festival da Canção”

A diretora destaca que não é possível garantir o atendimento a todos os alunos matriculados na sala de AEE, em razão da ausência de um professor de Educação Especial no quadro docente da escola para assumir essa função. Segundo ela, a única profissional disponibilizada atua com uma carga horária reduzida de 10 horas semanais, realizando apenas alguns atendimentos nesse espaço escolar.

A ausência desse profissional compromete, ainda, a construção de ações conjuntas com os professores da sala de ensino regular, sejam elas de curto, médio ou longo prazo, inviabilizando a sistematização de práticas colaborativas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Tal cenário contraria as Diretrizes Operacionais da Educação Especial do Espírito Santo (Governo do Estado do Espírito Santo, 2023, p. 10), as quais estabelecem que “os planejamentos dos professores especializados que atuam nas salas de recursos multifuncionais devem acontecer de maneira articulada com os professores do ensino comum por meio do trabalho colaborativo”.

No contexto da escola “Festival da Canção” e com base na experiência vivenciada nesse espaço, observamos que a instituição não consegue atender de forma adequada aos pressupostos das

Diretrizes Operacionais da Educação Especial do Espírito Santo (Governo do Estado do Espírito Santo, 2023), enquanto não contar com um professor especializado em seu quadro de servidores. A ausência desse profissional compromete tanto a articulação entre as práticas pedagógicas quanto à garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes que dele necessitam.

Um apontamento relevante, ancorado na perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, diz respeito à noção eliasiana de que o comportamento dos indivíduos só pode ser plenamente compreendido quando analisado no interior das configurações e teias de interdependência em que estão inseridos. Nesse sentido, destaca-se a inter-relação entre o professor de Educação Especial e o professor regente como uma das expressões dessas configurações, cuja compreensão é fundamental para o avanço da investigação.

De acordo com Elias (2011, p.51), “[...] as figurações que os indivíduos formam em sua convivência mudam bem mais lentamente do que os indivíduos que lhes dão forma”. Dialogando com fato encontrado pelas “Lentes de ver” na “Escola Festival da Canção”, a ausência desse professor de educação especial, com uma carga horária que possibilite os atendimentos aos alunos elegíveis ao AEE e a inviabilização da dinâmica do pensar conjuntamente o eu, o nós e o eles (Elias, 1994); dizem da realidade de uma interação que não é garantida nesse espaço tempo.

Ainda ancorados em Elias (1994), as ações e percepções dos profissionais podem mudar, inicialmente, no âmbito individual e somente depois, e lentamente, podem trazer contribuições para uma mudança mais abrangente na figuração que esse profissional constitui com os outros. Afinal, os homens mudam a si e depois coletivamente.

Quando conversado com os gestores escolares sobre como as escolas em Tempo Integral têm se preparado para atender o aluno público da educação especial nos espaços da escola que ofertam a Educação em Tempo Integral, as respostas se tornam as mais diversas, trazendo apontamentos que são caros para a nossa pesquisa.

“Eu acho que não [tem se preparado], eu acho que ainda falta para além da política, nós tratamos todos iguais aqui na escola”.(Coordenadora Pedagógica - Escola “Festival da Canção”).

“Entendo que além da sala de AEE equipada no nosso ambiente escolar a escola também precisa promover a sua formação continuada abordando as questões das deficiências dos alunos no cotidiano escolar...” (Diretora - Escola “Festival da Canção”).

Quando a diretora aponta sua preocupação com a formação continuada dos professores que atuam na educação especial vão ao encontro de importantes apontamentos sobre os desenhos de formação em Educação Especial ou para atuar no AEE parecem não estar dando conta de consolidar conhecimentos específicos que orientem a ação do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais com a diversidade de características dos estudantes público da educação especial (Jesus; Borges, 2018).

Segundo Elias (2006, p. 28), uma pesquisa de natureza sociológica deve levar em conta que "os instrumentos conceituais utilizados para a identificação e análise de processos sociais são pares conceituais como integração e desintegração, engajamento e distanciamento, civilização e descivilização, ascensão e declínio".

É importante ressaltar que esses pares conceituais não devem ser entendidos como opostos na tradição positivista, mas sim como elementos que se complementam nos processos sociais. Eles emergem das divergências de interesses e das disputas de poder que ocorrem nas diversas figurações sociais, desde as mais amplas até as mais específicas, e se inserem nessa categoria de análise sociológica.

Nesse sentido, precisamos pensar nos pares conceituais como “igualdade e equidade”, no espaço escolar que oferta educação em tempo integral nossa preocupação com a igualdade deve ser pelo cumprimento da política pública, ou seja, todos têm os mesmos direitos de estarem nesses espaços, porém, para a garantia da permanência e sucesso escolar devemos ir para além da igualdade, precisamos garantir as condições necessários para a aprendizagem sempre com alerta de suas possíveis implicações,

A equidade, embora possa ser apreendida como uma proposta que substitui e atualiza as questões da

igualdade, de fato, reforça os mecanismos de desigualdade constitutivos da sociabilidade do capital (Garcia; Michels, 2021, p.18)

Considerações Finais

Acreditamos ter evidenciado como as escolas de Educação em Tempo Integral no município de Pinheiros/ES vêm se organizando para garantir o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes da Educação Especial. Os dados analisados indicam que essas duas políticas públicas Educação em Tempo Integral e Educação Especial estão sendo implantadas no mesmo espaço-tempo e vivenciadas, concretamente, no contexto escolar.

Entretanto, compreendemos que, nesses espaços, ainda são limitadas as oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem para os estudantes público da Educação Especial no Sistema Municipal de Educação de Pinheiros (SEME). Embora estejam amparados legalmente como sujeitos de direito em ambas as políticas, esses estudantes, na prática, não estão ocupando os espaços da escola regular com jornada estendida, tampouco estão sendo devidamente atendidos no AEE, conforme demonstram os dados coletados.

Esse cenário evidencia, mais uma vez, a concepção eliasiana de que a vida social é constituída por relações de interdependência dinâmicas e inquebrantáveis, permeadas por tensões que configuram o tecido social (Elias, 1994). Nessas relações, mesmo diante de assimetrias de poder, todos os sujeitos detêm, ao menos, um grau mínimo de influência e podem, por meio de suas ações, impactar decisões inclusive daqueles em posições mais dominantes. O poder, nesse contexto, é relacional e mutável, dependendo do movimento social em curso.

No campo político, historicamente marcado pela concentração de poder nas mãos de grupos que monopolizam o capital e exercem controle ideológico sobre a coisa pública, em benefício de interesses privados, a organização e mobilização da população frequentemente excluída dos processos decisórios torna-se essencial. Tal mobilização é crucial para assegurar que as políticas públicas realmente se

orientem pelas diretrizes necessárias à garantia dos direitos de todos os cidadãos.

Dessa forma, torna-se urgente um movimento de reestruturação nas duas políticas educacionais analisadas, ampliando o debate com os sujeitos que, em um contexto democrático, precisam ser efetivamente ouvidos na elaboração dessas políticas. Tal escuta é fundamental para a redução das desigualdades relacionais e para a promoção da justiça social na gestão educacional. Esse movimento é vital para superar um modelo ultrapassado de Educação em Tempo Integral, que, até o momento, tem deixado à margem os estudantes público da Educação Especial.

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de assegurar a presença de salas de recursos multifuncionais nas escolas em Tempo Integral, possibilitando que o espaço e o tempo do AEE sejam garantidos conforme previsto nos documentos normativos, com a atuação de profissionais especializados. Essa medida é essencial para garantir o atendimento adequado aos estudantes que necessitam de apoio pedagógico diferenciado, assegurando, assim, o acesso, a permanência e a qualidade da Educação em Tempo Integral em interface com a Educação Especial, sob uma perspectiva inclusiva.

Além disso, a literatura, o referencial teórico, e outras pesquisas do campo da educação nos apontam outras possibilidades de interface da Educação em Tempo Integral e educação especial, indicando outras compreensões do AEE, de formas mais amplas e diferenciadas, podendo ocorrer de forma colaborativa e itinerante, possibilitando a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar do estudante público da educação especial, nos espaços escolares.

Outro ponto relevante evidenciado nesta pesquisa diz respeito ao desafio vivido pela pesquisadora no cotidiano da escola, inserida em uma relação de interdependência e em figurações inseparáveis. Foi necessário manter um distanciamento crítico para assegurar que os dados coletados refletissem com fidelidade a realidade observada, garantindo, assim, a autenticidade e a confiabilidade da pesquisa.

Consideramos que a diversidade de fontes analisadas, aliada aos dados empíricos reunidos ao longo desta pesquisa, possibilitou uma reflexão aprofundada e potencialmente contributiva para a compreensão e elaboração de questões relacionadas à Educação em Tempo Integral e à garantia do Atendimento Educacional Especializado nas escolas da rede municipal de Pinheiros.

Não temos a pretensão de encerrar as discussões sobre a interface entre Educação em Tempo Integral e Educação Especial, pois compreendemos que se trata de uma temática em constante construção, com múltiplos desdobramentos possíveis. Acreditamos, no entanto, que esta pesquisa pode contribuir para o fortalecimento de análises futuras, qualificadas e orientadas à promoção da igualdade de direitos, especialmente para os estudantes elegíveis ao Atendimento Educacional Especializado.

Referências

BRASIL [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [Brasília-DF]: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 192, p. 42, 6 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: [Ministério da Educação], 2008a.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. v. 2. Tradução de Ruy Jungmann; Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Escritos e ensaios**: estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2006.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Tradução de Ruy Jungmann; Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto nº 4973-R, de 29 de setembro de 2021. Regulamenta o Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral instituído pela Lei nº 11.393, de 03 de setembro de 2021. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, edição nº 25.585, p. 1-5, 30 set. 2021a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 10.832, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/ES, período 2015/2025. Vitória: Assembleia Legislativa, 2015a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 11.393, de 3 de setembro de 2021. Institui o Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral – PROETI e dá outras providências. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, p. 4-6, 8 set. 2021b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. **Lei complementar nº 799, de 12 de junho de 2015**. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências. [Vitória]: Governo do Estado do Espírito Santo, 2015b.

FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. Gestão dos recursos voltados à educação especial em município brasileiro (2008-2014). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-28, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698168804>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. , e116974, 2021

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. Pinheiros: **relatório de acompanhamento do Plano Municipal de Educação**. Vitória, ES: IJSN, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2022.

JESUS, D. M.; BORGES, C. S. **Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais os desenhos?** In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. (eds.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV. pp. 29-42, 2018.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5ODzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica nº 04/2014**. Dispensa a exigência de laudo médico para matrícula de alunos com deficiência na educação básica. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 17 nov. 2024.

PINHEIROS (ES). **Lei Municipal nº 1.487, de 19 de novembro de 2021**. Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Pinheiros, ES: Gabinete do Prefeito, 2021.

Sobre as autoras

Fabiana Ferreira Pinheiro

fabiana.s.ferreira@edu.ufes.br

Mestra em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo, PPGEEB/UFES.

Isabel Matos Nunes

isabel.nunes@ufes.com.br

Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, PPGEEB/UFES.

DOI: 10.47456/4n3mjx89

A infância e o direito de participação ativa: obstáculos para a Educação Infantil em dias atuais

Childhood and the right to active participation: obstacles to early childhood education

Roselena Castelo de Souza Leonel

Andréia de Oliveira Castro

Antônio dos Santos Leonel

Ronaldo dos Santos Leonel

Resumo: O texto apresenta um ensaio teórico que se baseia na Sociologia da Infância e em uma pesquisa bibliográfica. O objetivo é abordar o direito das crianças de participar e seu papel na sociedade atual, enfatizando a importância de ouvir suas vozes e considerar suas ações como sujeitos de direitos. Os achados mostram que houve um progresso significativo nos estudos sobre crianças e infância nos anos recentes, formando um campo de pesquisa multidisciplinar que busca entender a experiência da infância a partir da perspectiva das próprias crianças. As mudanças sociais em andamento influenciam as interações entre crianças e adultos em níveis políticos, culturais e educacionais, sendo essencial desconstruir a produção normativa centrada nos adultos, que marginaliza as crianças e impede sua participação na sociedade. Assim, a criança deixa de ser vista como um objeto e passa a ser reconhecida como um sujeito ativo. Com essa nova posição, é vital transformar a escola em um ambiente democrático e acolhedor, promovendo um diálogo respeitoso entre crianças e adultos, estabelecendo relações mais equilibradas.

Palavras-chave: Infância; Padrões sociais; Direito de se envolver; Educação de crianças pequenas.

Abstract: The text presents a theoretical essay that is based on Childhood Sociology and a bibliographical research. The objective is to address the children's right to participate and their role in today's society, emphasizing the importance of hearing their voices and considering their actions as subjects of rights. The achados show that there has been significant progress in studies on childhood and childhood in recent years, forming a field of multidisciplinary research that seeks to understand the childhood experience from the perspective of children's own children. As social changes in andamento influence the interactions between children and adults on political, cultural and educational levels, it is essential to deconstruct the normative production centered on adults, which marginalizes children and prevents their participation in society. Thus, children stop being seen as an object and begin to be remade as an active subject. In this new position, it is vital to transform the school into a democratic and supportive environment, promoting a respectful dialogue between children and adults, establishing more balanced relationships.

Key-words: Childhood; Padrões sociais; Right to wrap; Education of small children.

Introdução

As pesquisas sobre a infância formam um campo que abrange diversas disciplinas e tem avançado globalmente, com ênfase nos

países de língua inglesa. Assim como ocorre em outros campos que cruzam áreas do conhecimento, o que caracteriza os estudos sobre a criança não é a presença de uma teoria específica ou a definição de uma autonomia no âmbito do conhecimento em relação às disciplinas, nem mesmo a adoção de uma metodologia particular. A essência desse campo multidisciplinar reside na integração de conhecimentos de várias áreas em torno de um foco específico: a criança e a sua infância (Sarmiento, 2015).

A interação que a Sociologia da Infância tem promovido com diferentes campos de pesquisa é essencial para entender a experiência da infância a partir da própria vivência das crianças, sendo esta a única forma de abordar as complexidades que emergem em seus contextos atualmente. Essa abordagem possibilita o desenvolvimento de estudos sobre a criança, englobando relações interdisciplinares que incluem diversas áreas das ciências sociais, como pedagogia, antropologia, economia, história e sociologia.

A interação e a evolução do campo dos estudos sobre a infância têm, aos poucos, fomentado uma maior sensibilidade para ouvir as vozes das crianças e conduzir investigações que buscam entender a condição humana sob a perspectiva infantil. Dentro desse escopo teórico, as contribuições são significativas ao dar visibilidade a crianças e infâncias urbanas, indígenas, quilombolas, imigrantes, que se encontram nas ruas e em contextos de guerras e conflitos. O incentivo ao estudo das crianças, a partir de suas próprias práticas, culturas e ações, as liberta do olhar marginalizado que lhes é imposto (Dornelles; Fernandes, 2015).

A Sociologia da Infância, ao reconhecer que as crianças são agentes sociais completos, capazes de construir suas próprias compreensões sobre os contextos em que vivem.

A posição da criança na sociedade atual

A infância e as crianças sempre foram compreendidas como uma construção formada por um conjunto de representações sociais e crenças, que se baseiam em mecanismos de socialização e controle que surgiram nos séculos XVI e XVII. No entanto, as condições e

circunstâncias atuais trazem novos desafios e formas de vida para as crianças e sua integração social (Sarmiento; Pinto, 1997). A infância constitui um grupo social de caráter geracional e contínuo. Apesar da diversidade presente, existem aspectos compartilhados entre as crianças, como a vulnerabilidade e a dependência em níveis social, econômico e jurídico.

Esses elementos compartilhados evoluem ao longo do tempo, em diferentes contextos geográficos e sociais, criando condições específicas de vivência para as crianças (Sarmiento, 2011). A infância é composta por crianças e está em constante renovação, em virtude do nascimento e do desenvolvimento humano. Os adultos desempenham um papel crucial na definição das condições de vida infantis, sendo os portadores do poder político e social. Este poder molda a infância por meio da implementação de processos de gestão simbólica, que incluem a definição explícita ou implícita de regras de inclusão e exclusão, exercendo continuamente uma influência normativa sobre as crianças.

Esse poder se manifesta tanto na criação de conteúdos relevantes sobre o que é adequado ou inadequado para as crianças, quanto na interação direta e na execução dos papéis de pais, educadores, instrutores e profissionais que atuam em instituições voltadas ao atendimento infantil (Sarmiento, 2011). A autoridade normativa que define a normatividade ligada à infância atual — isto é, as representações, imposições, obrigações e proibições que permeiam as práticas consideradas típicas das crianças e as relações estabelecidas entre adultos e elas — surgiu com a modernidade e se sustentou em quatro pilares fundamentais que, conforme Sarmiento (2011), são:

- ✓ A instituição de ensino pública, estabelecida no final do século XVIII, passou a ter frequência obrigatória na primeira metade do século XIX, tornando-se um local institucional de pertencimento para as crianças.
- ✓ A família nuclear, que tomou o lugar de outras configurações familiares, se estabelece como um

ambiente de conexão e pertencimento emocional para a criança.

- ✓ A elaboração de um conjunto de conhecimentos formalizados acerca da "criança saudável", difundidos por meio de uma reflexão organizacional e ligados a uma série de normativas.
- ✓ De caráter clínico, psicológico, educacional e comportamental.
- ✓ Que teve grande importância para a Psicologia do Desenvolvimento e para a concepção da criança como um ser biopsicológico em fase de amadurecimento e evolução;
- ✓ A gestão simbólica, por meio da formulação, tanto implícita quanto explícita, de normas que estabelecem critérios de inclusão, exclusão, obrigatoriedade e validação das crianças.

O sistema de normas e diretrizes gerado por esses quatro pilares relacionados à normatividade infantil tem, ao longo dos últimos duzentos anos e meio, estabelecido um espaço social específico para as crianças, moldado pela visão social predominante sobre a infância. Essa normatividade infantil é um produto histórico que surgiu na era moderna, mas ganhou força no século XX através de legislações nacionais e internacionais que orientam a vida das crianças e uniformizam as interações entre Estados, famílias e os próprios menores.

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, conhecida como CDC, representa uma das manifestações mais importantes da globalização política e cultural em relação a um modelo específico de infância. Essa diretriz normativa, conforme afirmam Marchi e Sarmiento (2017), não se limita ao âmbito legal, mas também se manifesta na sociedade ao abordar a questão: O que significa ser criança e qual é o comportamento típico de uma criança? Os autores destacam que são os padrões de comportamento, atitudes, costumes e práticas dos adultos que moldam a administração simbólica da infância. Esse conjunto de normas define um espaço social para a

criança e estabelece a função de "criança", que, segundo Sarmento (2011), consiste em um conjunto de comportamentos e ações esperados dela, primeiramente imaginados como a função de um estudante.

A instituição de ensino promoveu a desprivatização das crianças, afastando-as em parte do ambiente familiar e da proteção que a família oferece. Através da escola, a infância passou a ser reconhecida como uma fase social voltada aos futuros cidadãos, preparando-os para a vida social. Na realidade, o foco da escola está mais no aluno do que na criança. Juntamente com essa transformação, a criança adquire um status institucional e uma dimensão pública. De certa forma, dentro da instituição, a criança perde sua individualidade como sujeito com saberes, emoções, aspirações e vontades, sendo substituída pelo papel do aprendiz, que é moldado pela ação adulta e avaliado por meio de comportamentos prescritos, podendo ser premiado ou penalizado. A escola estabelece uma conexão específica com o conhecimento, padronizando a forma de aprendizado e transmissão deste, sem considerar as diversas diferenças socioeconômicas e culturais (Sarmento, 2011).

A instituição de ensino desenvolveu uma cultura única, na qual o estudante tem a função de assimilar esse conhecimento. Desde suas origens religiosas na Idade Média até a incorporação de um modelo organizacional inspirado na indústria, a escola enfrenta um momento de crise e redefine a analogia entre a escola e a fábrica, assim como entre as crianças e os operários. Isso gera uma intenção reformista que transforma a escola pública em uma entidade que oferece serviços educativos, posicionando o professor como um trabalhador qualificado em atividades de ensino e o aluno como um aprendiz. Essa inversão, conforme aponta Sarmento (2011), modificou as práticas pedagógicas e suas metodologias, resultando em alterações significativas no processo de aprendizado.

Nesse contexto, os adultos desempenham uma função crucial na definição das condições de vida das crianças por meio da gestão simbólica de suas experiências. No entanto, as crianças, por sua vez, também influenciam a reconfiguração das práticas familiares,

educativas, institucionais e dos ambientes sociais que habitam. A concepção predominante de infância é moldada nas interações sociais entre adultos e crianças ao longo de diferentes períodos históricos.

Abordagens e entendimentos que se distanciam das normas convencionais podem marginalizar crianças em relação ao seu papel social (Sarmiento, 2011). As tecnologias da informação e comunicação (TICs) transformam a experiência de ser aluno, onde a autonomia, a criatividade, a iniciativa e o empreendedorismo são conceitos fundamentais. No entanto, princípios tradicionais como disciplina e esforço pessoal continuam relevantes. A nova experiência de ser aluno é intensificada pelo efeito do individualismo institucionalizado (globalização), que fragiliza as conexões sociais.

O estudante é convocado a realizar um desempenho competente, com seu êxito visto como uma conquista individual. Assim, estabelece-se a função de aluno, que é pautada pelos valores do mérito, da competição e da independência da criança. Essa função leva à realização de atividades escolares que envolvem não apenas habilidades cognitivas, mas também atitudes, comportamentos e disposições, englobadas pelo termo competências e resultados de aprendizado (Sarmiento, 2011). Essa dinâmica gira em torno da tensão entre liberdade e supervisão.

A criança em processo de aprendizagem é incentivada a se tornar um ser autônomo, capaz de traçar seu próprio caminho no ambiente escolar e social, mas acaba sendo sujeita a uma avaliação constante. O aspecto paradoxal desse tipo de gestão simbólica da infância reside no fato de que, enquanto se defende a independência das crianças, elas ficam sob a supervisão direta ou indireta dos adultos. As desigualdades no acesso aos direitos sociais pelas crianças geram a necessidade de diversificar as interpretações de autonomia: seja por obrigação (alunos bem-sucedidos) ou por privação (aqueles que enfrentam o fracasso).

Assim, a função de ser aluno, assim como a de ser criança, é vista como incompleta, imperfeita e parcial, segundo Sarmiento (2011). As transformações sociais dos tempos atuais impactam essa realidade, e as alterações na situação social da infância são vivenciadas de

maneira desigual entre as crianças, tanto no que diz respeito ao acesso aos seus direitos sociais quanto nas experiências diárias relacionadas à mobilidade, segurança, saúde, interações democráticas entre gerações, tecnologias da informação e comunicação, além da cultura global de produtos e serviços destinados ao público infantil.

Nesse cenário, Sarmiento e Pinto (1997) destacam alguns paradoxos relacionados à infância: as crianças são mais visíveis quando se observa sua quantidade reduzida, conforme os dados demográficos. Embora existam normas internacionais que garantem os direitos infantis, ainda não há certeza de que as condições de vida melhorem. As crianças são vistas como o futuro da humanidade, mas enfrentam opressão no presente. A própria definição de infância é contraditória, uma vez que discursos e políticas diversas apresentam visões e entendimentos diferentes sobre o que é ser criança. Consideradas parte de um grupo minoritário, elas enfrentam uma marginalização que as exclui da participação plena na sociedade, por isso, é fundamental reconhecer a criança em sua essência, como um sujeito de direitos. Essa perspectiva se fundamenta na interdisciplinaridade, que é capaz de analisar e entender os variados fatores que moldam a experiência da infância (Sarmiento; Pinto, 1997).

As crianças têm atributos específicos de acordo com sua fase de desenvolvimento, o que não as torna menos capazes ou ineficazes como participantes sociais; pelo contrário, as define como um grupo único e, ao mesmo tempo, diverso. Recentemente, a maneira de entender as crianças foi marcada por uma visão negativa, apresentando a figura da criança como submissa à autoridade dos adultos, evidenciada pela falta de voz e de protagonismo.

Esse grupo enfrenta a invisibilidade social e a falta de voz infantil, mas persiste na participação ativa na construção cultural. Na sociedade atual, várias iniciativas nacionais e globais reivindicam os direitos das crianças, mas se deparam com as desigualdades sociais que restringem sua eficácia.

O mundo aparenta ter se tornado mais complicado, desigual e diversificado, com a hegemonia da questão econômica que submete os Estados nacionais a organizações multilaterais que exercem

influência e impõem suas ideologias e políticas públicas, as quais têm pouco impacto positivo para as crianças. Nesse contexto, as organizações e movimentos sociais emergem como arenas de luta, resistência e apresentam um potencial significativo para a transformação social (Tomás, 2014). Segundo Tomás (2014), o século XX foi visto como o século da criança, o que resultou em uma descolonização da infância.

Segundo a autora, dois aspectos importantes desse processo são a ampliação do entendimento sobre a infância e o reconhecimento das crianças como participantes sociais, ativas e geradoras de suas próprias culturas. As crianças são seres imersos em um contexto cultural, e a autora defende que seus direitos consistem em um conjunto de valores consagrados em legislações tanto nacionais quanto internacionais, visando garantir o respeito e a implementação de certos princípios e condições de vida para elas. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), conhecida como CDC, é um instrumento jurídico internacional, juntamente com outros documentos legais nacionais, que desempenharam um papel crucial em reposicionar a criança na sociedade atual, afirmando que elas possuem direitos equivalentes aos dos adultos.

Ao ratificar a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), as nações se comprometeram a proteger e garantir os direitos infantis, aceitando a responsabilidade perante a comunidade internacional por sua implementação. A CDC surge em um período de profundas transformações sociais, culturais, tecnológicas e econômicas impulsionadas pelo capitalismo avançado, que afetam de maneira mais intensa as crianças dos países do Cone Sul. Embora a CDC, fruto de intensa pressão social em prol dos direitos infantis, reconheça as crianças como titulares de direitos, ela também enfrentou diversas críticas. Entre elas, conforme apontam Marchi e Sarmiento (2017), destaca-se a desconexão entre a ideia universal de direitos e as especificidades dos contextos locais que envolvem crianças e suas infâncias. Outra crítica refere-se à influência dos países do Norte global em sua elaboração, que impõe suas próprias visões sobre criança e infância no texto.

As crianças que não se alinham a esses critérios acabam sendo marginalizadas (como as de famílias de baixa renda, indígenas, ciganas e as que vivem nas ruas). Isso resulta na formação de um conceito específico de infância que exclui alguns grupos do reconhecimento social. Esse segmento geracional é o mais impactado pelas desigualdades sociais geradas pela globalização e pela filosofia neoliberal. A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) não conseguiu eliminar a discriminação e as desigualdades sociais que afetam os menores. A CDC apresenta ambiguidades tanto culturais quanto econômicas. Entre os três princípios fundamentais, o direito à participação é o que recebe menos atenção, já que a abordagem se concentra nos direitos à provisão e à proteção, sem reconhecer as crianças como protagonistas sociais que têm o direito de influenciar nas decisões que afetam suas vidas (Sarmiento; Pinto, 1997). Existe um descompasso entre essa visão idealizada da infância, que se fundamenta em seus direitos, e a realidade vivida pelas crianças ao redor do mundo.

Marchi e Sarmiento (2017) levantam a questão sobre a possibilidade de valorizar a pluralidade de entendimentos sobre a infância, reconhecendo a variedade de estilos de vida das crianças e suas interações com os adultos, a partir de uma visão crítica, cosmopolita e multicultural dos direitos infantis, além da necessidade de implementar novas políticas voltadas para a infância, que sejam mais sensíveis às condições desfavorecidas. A infância é afetada por diferentes formas de violência, incluindo a pobreza, agressões físicas e sexuais, e questões relacionadas à migração, entre outras.

Os direitos das crianças são frequentemente desrespeitados quando interesses econômicos ou políticos dominantes se impõem sobre as necessidades de proteção e desenvolvimento infantil. Segundo Marchi e Sarmiento (2017), na última década, tornou-se evidente a contradição entre a normatividade infantil criada pela modernidade, que se baseia em uma perspectiva adultocêntrica, e a realidade de vida das crianças afetadas pela desigualdade, resultante do capitalismo financeiro, das crises climáticas e de saúde, além das guerras e conflitos que afetam diversas nações e sociedades.

A inclusão das crianças e a consideração de suas vozes: consequências e obstáculos na Educação Infantil.

A trajetória histórica das instituições sociais, incluindo as jurídicas e acadêmicas, tem sido extensa para que os adultos das sociedades ocidentais valorizassem a criança, reconhecendo sua condição como sujeito e sua dignidade como indivíduo. Entre os principais marcos desse reconhecimento, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959.

Esta Declaração, assim como a anterior de 1924, conhecida como a Declaração de Genebra, promovida pela Liga das Nações, teve como objetivo garantir a proteção da infância. A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, também denominada CDC, reconhece a singularidade da criança, adotando uma abordagem semelhante à do preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança de 1959, ressaltando que a criança requer cuidados e proteção especiais em razão de sua imaturidade física e mental (Rosemberg; Mariano, 2010).

Com base nesse conjunto de normas, a disputa entre a proteção e a inclusão das crianças envolve uma série de aspectos que vão além do contexto cultural e do ambiente familiar, uma vez que a perspectiva adulta tende a considerar a criança como incapaz de participar da vida social (Brostolin, 2021). Conforme com autora, essa visão resulta na invisibilidade da criança no espaço público, causando um afastamento entre o direito à proteção e o direito à participação. Para Brostolin:

[...] a compreensão da criança vulnerável, desprotegida e dependente do adulto compromete a realização dos direitos que assistem a criança diante da tradicional distinção entre os direitos de proteção, provisão e participação, os três “p”, assegurados pela Convenção dos Direitos da Criança, a CDC, de 1989. Dentre estes, o direito de participação é comprovadamente o direito com menos progresso e essa constatação nos permite afirmar a urgente necessidade de envolver a sociedade em um processo de aprendizagem que reveja a relação assimétrica entre adultos e crianças e permita um compartilhamento de divisão de poder e negociação (Brostolin, 2021, p. 4)

Conforme Pereira (2017), o termo participação na infância é multifacetado e complexo, manifestando-se em diversas dimensões. Na perspectiva dos direitos, a participação é reconhecida pela primeira vez no Estatuto da Criança

e do Adolescente (ECA), de 1989, que afirma o direito das crianças de se envolverem em tudo que as afeta. Os artigos 12, 13, 14, 15 e 17 garantem, promovem e detalham o direito à participação infantil. Segundo Pereira (2017, p. 168), “[...] o artigo 12 é o exemplo mais significativo ao afirmar que todas as crianças têm o direito de expressar suas opiniões sobre questões que as envolvem, levando em consideração sua idade e grau de maturidade”.

A escritora também menciona que tanto crianças quanto adultos integram a mesma sociedade, e que é um direito da criança contribuir para sua estrutura e proteger seus interesses. Fernandes e Trevisan (2018) destacam que iniciativas que promovem a participação das crianças podem aumentar a conscientização sobre seus direitos e fortalecer os vínculos comunitários através do diálogo entre gerações e das experiências compartilhadas.

Segundo Pereira (2017), a participação de crianças e adultos não deve ser analisada com base nos mesmos critérios, já que as crianças possuem menos vivências e conhecimentos devido ao seu tempo reduzido de vida na sociedade. Assim, cabe ao adulto facilitar a participação da criança, oferecendo oportunidades para sua expressão e criando ambientes de debate que valorizem suas diferentes formas de comunicação, permitindo que desenvolvam uma voz única.

A escuta de opiniões e os processos decisórios são fundamentais para garantir que as crianças tenham sua voz reconhecida, uma voz que, mesmo que sutil, pode ecoar em diferentes contextos, mas que nem sempre recebe a devida atenção e respeito. Segundo Fernandes e Souza (2020), o conceito de voz é multifacetado e tem obtido, nos últimos anos, maior destaque na academia, embora haja preocupação com a superficialidade do termo. Sua origem etimológica remonta ao latim “vox”, que significa grito, som ou fala. As pesquisas voltadas para as crianças demonstram um empenho em captar e amplificar suas vozes por meio de metodologias cada vez mais acessíveis e respeitosas, sem perder de vista a vigilância crítica e a importância de reconhecer a singularidade da criança, permitindo que o pesquisador vá além das modas e da trivialização de suas expressões.

A expressão vocal das crianças é marcada, em grande parte, pela pluralidade e se manifesta de várias maneiras, incluindo a comunicação verbal, gestos, imagens, desenhos e outras formas de registros. Essa diversidade requer uma abordagem sensível e metodologias adequadas para sua escuta e compreensão (Sarmiento; Trevisan, 2017). É fundamental que essa escuta seja atenta, receptiva e empática em relação à voz e às ações das crianças, estabelecendo um diálogo que é horizontal e colaborativo entre adultos e crianças, em vez de um processo unilateral e isolado.

O reconhecimento da importância das crianças tem demandado uma atenção mais atenta e ética em relação às abordagens de pesquisa, necessitando de metodologias que respeitem a singularidade das crianças, suas formas de expressão e ritmos, sem as submeter à interpretação do adulto. A inclusão das crianças nas investigações permite uma produção mais enriquecedora de conhecimento sobre elas mesmas e sobre seus semelhantes.

Fernandes e Marchi (2020) destacam as investigações realizadas recentemente que possuem a característica de uma cultura de escuta, a qual, de certa maneira, diminui o significado de dar voz, uma vez que permitir que a criança se expresse vai além de apenas a deixar falar; implica também em entender e teorizar sobre o universo social infantil. Segundo as autoras, esse desafio é composto por três elementos principais:

A autenticidade diz respeito à preservação da perspectiva infantil em questões de tradução, interpretação e mediação, levando em consideração as táticas empregadas para ouvir as vozes das crianças. É importante observar a dinâmica da pesquisa entre adultos e crianças, as relações de poder que emergem e como forma se estabelecem as condições para que a autenticidade se manifeste.

Diversidade – o termo “voz da criança” refere-se frequentemente a uma expressão uniforme, sem considerar as diferenças de classe social ou cultural, o que oculta a questão da diversidade. É fundamental tomar cuidado para garantir a visibilidade das múltiplas vozes, respeitando a criança como um agente social. Característica da participação – a investigação deve ser entendida como uma atividade que ocorre com as crianças, e não sobre elas.

A ideia de "dar voz" à criança, como aponta Marchi (2018), já se tornou um conceito comum nas investigações contemporâneas. Contudo, é fundamental refletir sobre a possibilidade de que isso perca sentido diante das mudanças epistêmicas e metodológicas, nas quais a criança deixa de ser um objeto de estudo para se tornar um sujeito ativo na pesquisa. Para a autora, essa expressão carrega um significado duplo: por um lado, os pesquisadores adotam uma postura política ao se voltarem para um grupo social minoritário que historicamente esteve ausente das pesquisas; por outro, é imprescindível considerar a participação das crianças e ouvir o que elas têm a expressar sobre seus universos, suas formas de pensar e agir.

O foco não está em simplesmente oferecer espaço para que se expressem, mas em validar a variedade de vozes que já existem, considerando que a comunicação das crianças pequenas muitas vezes não ocorre de maneira verbal e que elas utilizam outras formas de expressão. Oferecer voz não implica falar em nome dos demais, nem reduzir a expressão do outro (Marchi, 2018). A marginalização ou a exclusão das crianças de contextos sociais influentes, como o ambiente de trabalho e a interação com adultos fora do núcleo familiar, prejudica sua participação na vida comunitária e nas questões políticas.

A limitação da infância a um ambiente social determinado e supervisionado pelos adultos resultou, como efeito, na percepção comum de que as crianças estão naturalmente excluídas do exercício de direitos políticos (Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2007). O distanciamento da criança do universo político, juntamente com a ausência de poder para participar das decisões dos adultos, intensifica a visão negativa sobre elas. A participação está relacionada à maneira como ocupam o espaço, possibilitando a identificação das crianças no espaço público como agentes sociais. Essa concepção favorece o reconhecimento delas como um grupo essencial, considerando-as como agentes politicamente capazes.

Facilita ainda a ampliação dessas áreas, promovendo interações mais equilibradas e flexíveis entre adultos e crianças, sempre que os adultos colaboram com os pequenos. Nesse contexto, o envolvimento das crianças nas suas interações com aqueles que lhes são importantes, sejam adultos ou outras

crianças, é influenciado por elementos provenientes das dinâmicas de poder e das hierarquias presentes nas relações entre essas faixas etárias.

De acordo com Sarmento, Fernandes e Tomás (2007), para que possamos avaliar a participação das crianças em ambientes públicos, é fundamental considerar a influência das estruturas e instituições que as cercam, sejam elas de caráter educacional, econômico, jurídico ou social, as quais frequentemente representam barreiras para o desenvolvimento de espaços adequados à participação dos pequenos. Analisar a participação infantil implica reconhecer seus direitos como membros da sociedade, necessitando de condições favoráveis que estimulem e possibilitem sua atuação. Como afirmam Fernandes e Marchi (2020, p. 6), “a participação genuína requer inclusão, e não apenas integração [...]”.

A contribuição deve levar em conta quatro elementos nas interações participativas, conforme as autoras: espaço – maneiras de apresentar opiniões; voz – através de diversas formas de expressão; audiência – ser ouvidas de maneira relevante; influência – suas perspectivas precisam ser levadas em consideração nas decisões. Os fundamentos que apoiam a participação de crianças mostram a importância de fomentar a autonomia infantil, já que a genuína autonomia se baseia em um comprometimento mútuo entre as partes envolvidas. É essencial ultrapassar a visão de um futuro distante para as crianças, a fim de que a participação infantil se concretize.

Hoje em dia, é amplamente reconhecida a relevância da Educação Infantil como uma extensão da educação familiar, que mediante práticas pedagógicas, ajuda a desenvolver relações sociais e a enriquecer as diversas formas de expressão da criança. Nesse contexto, a educação tem como propósito promover, de maneira direta e intencional, o desenvolvimento da humanidade em cada ser único, resultado de uma construção coletiva da sociedade. Por isso, as instituições de Educação Infantil devem se definir como ambientes que favorecem a imersão das crianças em vivências sensoriais, expressivas, corporais, lúdicas e verbais, onde elas podem se manifestar como seres criativos (Delgado, 2015).

A ausência dessas condições levou à reavaliação de seus significados, que ganharam destaque no debate nacional, influenciando as políticas nas reformas educacionais. Assim, houve uma mudança na narrativa da igualdade social, que passou a priorizar a qualidade, fundamentada em critérios da lógica de mercado e na ideologia neoliberal, tratando as famílias como consumidoras de serviços e produtos, o que acentua as desigualdades sociais e educacionais. A modernidade estabeleceu a escola como um meio de acesso à cidadania, ao mesmo tempo em que distanciou as crianças do espaço público. Essas crianças são percebidas como os cidadãos do amanhã, enquanto, na atualidade, estão isoladas da convivência social, exceto no ambiente escolar, sendo protegidas pelas famílias de uma participação plena na vida comunitária.

No ambiente escolar, até que ponto os direitos das crianças como agentes sociais são reconhecidos? Existe a oportunidade para que elas participem e sejam ouvidas? Ouvir uma criança envolve não ter respostas definitivas para todas as suas perguntas e aprender junto com ela, permitindo que se expresse. A curiosidade, criatividade e inventividade, manifestadas através de seus questionamentos, são ferramentas que as crianças utilizam para se comunicar e se relacionar. Quando o educador está disposto a ouvir, “ele diminui o uso do ‘controle’”. O diálogo é um sinal de respeito pela criança. Proporcionar à criança a oportunidade de se expressar implica em uma escuta atenta e sensível do outro, representando um espaço de interação respeitosa e dialógica, onde ela não ocupa apenas o papel de ouvinte, mas também de falante.

A questão não é simplesmente inverter a dinâmica existente, mas sim promover uma relação de reciprocidade entre adultos e crianças. A escuta, que deve ser atenta, sensível e dialética, envolve cuidado e atenção, indo além do ato de ouvir de forma superficial. Essa abordagem incentiva um diálogo entre professores, a equipe técnico-pedagógica, as crianças e suas famílias, permitindo uma reflexão sobre o significado da escola na infância. Ouvir as crianças no contexto pedagógico implica na criação de conhecimento a partir das interações entre elas e os adultos, ao invés de apenas seguir rigidamente o currículo oficial (Fernandes, 2019). A escolarização, o controle social e os critérios contemporâneos relacionados à infância estão interligados.

As mudanças sociais que se iniciaram no século XVII criaram um cenário que transformou a escola em um espaço dedicado ao cuidado da infância. No ocidente, esse contexto também estabeleceu um ambiente onde se consolidou a disciplina, separando efetivamente o universo adulto do infantil, promovendo a ideia de que as crianças representam o futuro. A formalização dos cuidados infantis e o longo tempo que elas passam na escola acabaram limitando sua participação na sociedade, devido ao controle significativo que os adultos exercem e à escassa influência que as crianças têm sobre seus próprios ambientes (Pires; Branco, 2007).

Refletir sobre a prática pedagógica na Educação Infantil implica considerar os desafios únicos que vão além das qualificações profissionais, pois é crucial que o educador entenda esse ambiente, incluindo suas evoluções e retrocessos ao longo do tempo. Entre os pontos a serem discutidos estão a inseparabilidade entre cuidar e educar; as relações desenvolvidas com as famílias; e as interpretações dos documentos que norteiam as ações pedagógicas, bem como suas visões sobre as crianças e a infância. É essencial levar em conta a perspectiva das crianças sobre essas questões para assegurar uma educação de qualidade que as respeite e as escute.

Não se trata, assim, de ignorar a importância do educador e da escola durante a infância, mas sim de reestruturar as práticas diárias nesses ambientes. O objetivo é permitir a elaboração de um currículo que considere a criança como protagonista em seu aprendizado, desenvolvimento e vivência dessa fase da vida. Isso envolve valorizar suas opiniões, interesses, necessidades e criações, além de garantir a elas acesso a experiências variadas de aprendizado, tratando-as com a devida atenção devida como indivíduos.

É fundamental criar ambientes, momentos, contextos e interações que possibilitem à criança a experiência cultural por meio de uma apropriação reflexiva, além de reconhecer a importância da criança na criação e modificação da cultura que buscamos compartilhar. Assim, a construção da institucionalização pode se fundamentar em uma pedagogia que valorize a participação e os direitos das crianças, interligando-se com a atuação dos

educadores. As representações sociais sobre a infância e as crianças impactam as abordagens educativas.

A partir dessa abordagem, existem perspectivas opostas sobre a criança e a infância. Uma visão destaca a pureza, a alegria e o potencial futuro da sociedade, enquanto a outra está ligada a características negativas de imaturidade e incompetência que prejudicam o direito de participação das crianças e a sua valorização social. Criança e infância são concepções sociais que impactam a vida cotidiana dos pequenos. De forma similar, a educação é também uma construção social, e as variadas percepções de criança e infância em diferentes países se refletem nas políticas e serviços de apoio (Tomás, 2014). As mudanças recentes têm promovido melhorias significativas, embora não completas, nas condições de vida das crianças, com avanços notáveis em indicadores como as taxas de mortalidade infantil, a eliminação de formas opressivas de trabalho, o acesso à informação e à cultura escrita, além do acesso a serviços essenciais como educação, saúde e moradia (Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2007). Contudo, é importante ressaltar que esses avanços não são universais e não alcançam todas as crianças ao redor do mundo. Assim, ainda existem muitos obstáculos a serem superados em relação aos direitos das crianças e ao seu reconhecimento como cidadãos em formação.

Reflexões Finais

A infância passa por uma reavaliação em função das limitações impostas pelas condições que a rodeiam. As vivências das crianças em cada época histórica desempenham um papel crucial na formação dos mecanismos de controle e das representações simbólicas que os adultos exercem sobre elas, além de constituírem a base para a construção das percepções sociais a respeito da infância. Assim, é fundamental desenvolver uma representação da criança que a defina pelo que realmente é, por suas ações e pelas características que a tornam única e diferenciada em relação a indivíduos de outras idades, como os adultos. A discussão sobre a normatividade é vital para entendermos as dinâmicas de transição e as transformações emergentes nas relações entre crianças e adultos em suas diversas esferas políticas, educativas e culturais.

É fundamental analisar criticamente a produção normativa que se concentra no adulto. A Constituição de 1989, ao retratar as crianças como sujeitos de direitos com um papel ativo e participativo na sociedade, marca simbolicamente o reconhecimento das crianças como cidadãos plenos pela primeira vez. Nesse contexto, os direitos de participação em questões que lhes dizem respeito e a relevância de ouvir suas opiniões tanto em esferas públicas quanto privadas emergem como tópicos importantes de pesquisa contemporânea.

Uma visão crítica da CDC (1989) no contexto da sociedade globalizada revela promessas que são inviáveis diante da realidade social, onde problemas como pobreza, fome, falta de acesso à saúde, abandono escolar, exploração infantil e crianças envolvidas em conflitos armados desafiam as garantias feitas pela CDC. A partir da análise das desigualdades sociais que afetam as crianças, é possível fundamentar uma agenda política que busque promover inclusão, bem-estar e cidadania para todas elas.

A cidadania infantil revela uma realidade paradoxal ao considerarmos as condições de vida reais das crianças e as chances que têm de participar ativamente. As circunstâncias de vida influenciam a maneira como os adultos percebem as crianças, assim como as oportunidades sociais disponíveis para elas; as crianças vivenciam de formas variadas a mesma realidade comum da infância. Nesse contexto, as escolas tendem a oferecer serviços direcionados às crianças e suas famílias, mas não se configuram como espaços que realmente favorecem o bem-estar infantil. A imagem tradicional da criança como o aluno incapaz ainda prevalece, favorecendo relações pedagógicas que são rígidas e mantêm desigualdades.

A instituição escolar concentra-se mais no estudante do que na criança. Ao se tornar uma entidade formal, a "criança" como ser individual e autônomo deixa de existir, dando lugar ao papel de aprendiz. É necessário progredir nesse aspecto e considerar a escola como um ambiente democrático de socialização, onde haja um diálogo respeitoso entre crianças e adultos, promovendo relações mais equilibradas. Muitos educadores não têm conhecimento de que os direitos das crianças podem orientar suas práticas pedagógicas. Esse assunto deve ser

abordado nas discussões dentro das escolas e nos programas de formação inicial e continuada de professores, assim como nas investigações que envolvam crianças, focando na participação delas como uma maneira de integrá-las à sociedade. A criança é um ser distinto em relação ao adulto e ao seu círculo de semelhantes.

A alteridade apresenta um desafio para o educador, que precisa adotar uma metodologia significativa, considerando a interdependência entre as realidades das crianças e dos adultos. Permitir que as crianças tenham voz implica promover processos de diálogo que reconheçam a diversidade entre elas e os adultos. O contexto da Educação Infantil configura-se como um terreno fértil para o envolvimento das crianças, trazendo diversos desafios relacionados aos recursos e metodologias que possibilitam ouvir as crianças. Um dos caminhos para isso é por meio das suas próprias formas de se expressar e entender o mundo, observando-as em seus ambientes, entendendo suas interações, necessidades e interesses em uma abordagem investigativa, interpretativa e crítica, garantindo que sua participação seja perceptível e expressa em suas manifestações e dinâmicas.

Referências

BROSTOLIN, Marta Regina. Cidadania Infantil: questões contemporâneas e implicações para a participação da criança. Eccos – **Revista Científica, São Paulo**, n. 56, p. 1-14, jan./mar. 2021.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa, Goiânia**, v. 19, n.1, p. 762-773, set. /dez. 2016.

DELGADO, Jaqueline. Entre saberes e práticas dos professores de Educação Infantil: um estudo sobre os cuidados na 1ª infância. **Revista Poésis, Tubarão**, v. 9, n.15, p. 63-79, jan./jun. 2015.

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

FERNANDES, Natalia. Infância e o direito a educação: dos ditos aos interditos. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 11- 26, maio/ago. 2019.

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

FERNANDES Natalia; SOUZA, Luciana França. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 5, n.15, p. 970 - 986, set./dez. 2020.**

FERNANDES, Natalia; TREVISAN, Gabriela. **Cidadania ativa: roteiros metodológicos**. In: ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; LUCAS, Antonia Picornell (org.). Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescência. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

MARCHI, Rita de Cassia; SARMENTO, Manoel Jacinto. Infância, normatividade e direito das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n.141, p. 951- 964, out./dez. 2017.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018.

PEREIRA, Maria João Pinho. **Participação das crianças em territórios de exclusão social: possibilidades e constrangimentos de uma cidadania infantil ativa**. 2017, 413f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angêla Uchoa. Protagonismo infantil: co-cons-truindo significados em meio a práticas sociais. **Paideia, Ribeirão Preto**, v.17, n. 38, p. 311-320, 2007.

ROSEMBERG, Fulvia.; MARIANO, Carmem Lucia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SANTOS, Marlene Oliveira; REBOUÇAS, Nancy Helena; VARANDAS, Daniela Nascimento. Docência na Educação Infantil: entrelaçamentos entre formação inicial e prática pedagógica. **Revista Entreideias. Salvador**, v. 8, n. 2, p.111-134, maio/ago. 2019.

SARMENTO, Manoel Jacinto; PINTO, **Manuel. As crianças e as infâncias**: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manoel Jacinto (coord.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manoel Jacinto; FERNANDES, Natalia; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances, Presidente Prudente**, v. 12, n. 13 p. 50-64, 2005.

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

SARMENTO, Manoel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manoel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista, Curitiba**, v. 33, n. 2, p. 17-34, set. 2017.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na Educação da infância: um olhar a partir dos direitos das crianças. **Revista Interações**, Lisboa, n. 32, p. 129-144, 2014.

UNICEF. **Convenção do Direitos da Criança, Genebra**: Organização das Nações Unidas, 1989.

Sobre os autores

Roselena Castelo de Souza Leonel

Primaverarose.leoenl@gmail.com

Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Planalto do Distrito Federal – UNIPLAN/Altamira.

Andréia de Oliveira Castro

andrea.dolcastro@aluna.uepa.br

ORCID.org/0000-0001-8340-4657

Doutoranda em Educação em Ciências e em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Pará (PPGEECA/UEPA, 2024). Possui especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Ciências Naturais: Biologia e Química pelo Centro Universitário Amparense (UNIFIA, 2008), em Gestão e Educação Ambiental pela Faculdade de Ciências Humanas de Vitória (FAVIX, 2012), e em Educação Física Escolar e Inclusiva pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Brás (2018). Graduiu-se em Ciências Naturais com Habilitação em Biologia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA, 2006) e em Educação Física pela mesma instituição (UEPA, 2014). Atualmente, é professora na Secretaria de Educação do Estado do Pará, ministrando disciplinas como Biologia, Química, Educação Física, Educação Ambiental e Sustentabilidade e clima. Sua área de interesse em pesquisa abrange Alfabetização Científica e Tecnológica, abordagens CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), Educação Ambiental e Meio Ambiente, com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a conscientização e o engajamento em questões socioambientais, especialmente no contexto amazônico.

Antônio dos Santos Leonel

leonel.lima_filho@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-5441-7595

Professor do Colegiado de Letras/Francês-UNIFAP. Doutor em Ciências da Educação- UNADES. Mestre em Ciências da Educação-UNADES. Especialista em Linguística Aplicada-FTA. Especialista em Linguística Românica, Especialista em Direito Constitucional. Especialista em Psicanálise, Especialista em Direito Contábil, Especialista em Direito do trabalho e processo trabalhista- Faculdade Única. Graduado em Letras/ Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Atualmente, Acadêmico dos Cursos de História e pedagogia-UNINTER. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Coordenador dos grupos de pesquisa CITELLIN e CIEDUCAAMAZON. Coordena projetos de extensão voltados às práticas textuais em escolas estaduais do Amapá, bem como pesquisas voltadas as variantes linguísticas indígenas existentes no município de Oiapoque/AP. Já atuou como Coordenador do Curso de Letras/francês-UNIFAP. DISCIPLINAS MINISTRADAS:1. LINGUÍSTICA ROMÂNICA 2. LÍNGUA LATINA II. HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA 3. SINTAXE DA LINGUA PORTUGUESA 4. SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA 5. MORFOMOLOGIA 6. TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA 7. SOCIOLINGUÍSTICA 8. INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS 9. PSICOLINGUÍSTICA 10.LPC- DIREITO.11. LPC-BIOLOGIA.12. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.

Ronaldo dos Santos Leonel

ronaldoleonel561@gmail.com

orcid.org/0000-0002-0475-4905

Doutorando em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA (PPGECM - UFPR).Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEECA - UEPA). Graduado em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2010). Graduado em Educação do Campo com Habilitação Específica em Ciências da Natureza e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/ CAMPUS ALTAMIRA (2015).Professor Efetivo da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino em Altamira -Pará. Atualmente pesquisa sobre: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA PARAENSE: TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS.

DOI: 10.47456/e2vbg42

Consequências da evasão escolar: um estudo de caso com o ensino médio de uma escola estadual de Minas Gerais

Consequences of dropout: a case study of a high school in a state school in Minas Gerais

José Givaldo Cordeiro
Alyce Cardoso Campos
Carolina Greco

Resumo: Este artigo teve como objetivo identificar as possíveis consequências da evasão e do abandono escolar na escola estadual de Moeda (MG), a partir do corpo docente e administrativo. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa com entrevistas em profundidade com 17 professores do ensino médio e 6 servidores do corpo administrativo/pedagógico desta escola. Os resultados evidenciaram consequências da evasão e do abandono escolar que impactam tanto os estudantes quanto a comunidade escolar e a sociedade como um todo, como: o comprometimento do desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos, exclusão social, problemas de saúde, violência, uso de substâncias ilícitas e a baixa qualificação profissional, que colabora com a perpetuação do ciclo de pobreza e marginalização. Como contribuições, este estudo fornece dados que podem servir como base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e políticas públicas que atendam melhor às necessidades dos alunos em risco de evasão em diversas instituições educacionais.

Palavras chave: Abandono escolar; Baixa qualificação; Subemprego, Desigualdades sociais.

Abstract: This article aimed to identify the possible consequences of school dropout and truancy at the Moeda state school (MG), based on the teaching and administrative staff. To this end, a qualitative study was conducted with in-depth interviews with 17 high school teachers and 6 administrative/pedagogical staff members of this school. The results showed consequences of school dropout and truancy that impact both students and the school community and society as a whole, such as: impairment of students' academic and personal development, social exclusion, health problems, violence, use of illicit substances and low professional qualifications, which contribute to the perpetuation of the cycle of poverty and marginalization. As contributions, this study provides data that can serve as a basis for the development of innovative pedagogical practices and public policies that better meet the needs of students at risk of dropping out in various educational institutions.

Key-words: School dropout; Low qualification; Underemployment, Social inequalities.

Introdução

A evasão escolar é um problema grave no Brasil, com consequências profundas não somente para o estudante, mas para o desenvolvimento social e econômico do país. Dados da PNAD

apontam que 9 milhões de estudantes não conseguiram terminar o ensino médio em 2023 (Silva, 2024), revelando uma taxa de evasão que necessita de atenção.

Não há consenso na literatura sobre a diferença entre evasão e abandono. Rumberger (2011) define evasão como ausências prolongadas nas atividades escolares e abandono como a desistência definitiva da escola. Já para Johann (2012), a evasão corresponde ao rompimento definitivo do vínculo com a instituição educacional. Devido a esta falta de consenso, optou-se por utilizá-los como semelhantes.

Boneti (2003) menciona que os evadidos da escola são também os excluídos sociais, e é impossível entender a exclusão de forma fragmentada, como a social, a econômica, a política, a escolar, entre outras. Qualquer tipo de exclusão compromete o indivíduo no seu papel de cidadão. O ser humano é um cidadão quando tem participação integral na sociedade, quer seja na produção, como também através das esferas socioculturais.

Logo, este artigo teve como objetivo identificar as possíveis consequências da evasão e do abandono escolar na escola estadual de Moeda (MG), a partir do corpo docente e administrativo. O presente estudo é considerado relevante ao fornecer novas perspectivas e informações para pesquisadores, educadores e profissionais da área sobre as consequências da evasão e do abandono por meio de evidências empíricas atualizadas, a partir da perspectiva de profissionais que lidam diariamente com esses desafios.

A falta de acesso à educação tem sido associada a um maior risco de desigualdades socioeconômicas e pobreza (Azevedo; Hasan; Goldemberg, 2019). A relevância social do estudo sobre abandono escolar está intimamente ligada a desafios como a perpetuação de ciclos de pobreza e a limitação das oportunidades de emprego para os indivíduos que não completam a educação formal (Tinto, 1993). Essa conexão direta com questões econômicas e sociais destaca a importância de explorar estratégias que abordem as causas subjacentes do abandono escolar.

Em uma análise do coletivo, a conclusão da educação formal pode estar relacionada a uma melhor qualidade de vida, saúde e participação cívica. Logo, em uma relação de causa-efeito, considera-se que a evasão e o abandono escolar podem levar a custos sociais significativos em longo prazo. Nota-se que estes fenômenos são prejudiciais do ponto de vista social, pois limitam a participação cívica e a contribuição dos indivíduos para o bem-estar coletivo.

Portanto, esta pesquisa propõe-se a contribuir para com o conhecimento científico e com a sociedade, na medida em que pode fornecer dados para a formulação de estratégias governamentais e programas efetivos de retenção e suporte aos estudantes em risco, buscando a melhoria da qualidade da educação e o enfrentamento dos desafios que impactam negativamente a vida dos jovens e, conseqüentemente, a sociedade como um todo.

Consequências da evasão e abandono escolar

A seguir, serão abordadas as consequências associadas à evasão e ao abandono escolar, tal como identificadas e documentadas na literatura. A compreensão abrangente das consequências decorrentes do abandono e evasão escolar é fundamental para direcionar esforços e políticas educacionais eficazes.

Descontinuidades do desenvolvimento pessoal

A evasão escolar na adolescência pode acarretar significativas implicações no desenvolvimento pessoal dos jovens, gerando lacunas educacionais e dificuldades na aquisição de habilidades essenciais para a vida adulta, como a capacidade de solucionar problemas, tomar decisões informadas e planejar o futuro (Rumberger, 2011). Além disso, a falta de conclusão dos estudos na adolescência pode conduzir à interrupção do progresso pessoal, social e emocional dos jovens, comprometendo sua autoestima e autoconfiança, bem como suas competências de comunicação e interação social (Masten; Cicchetti, 2010).

Essa ausência na escola pode levar à escassez de oportunidades educacionais e profissionais no futuro, limitando as perspectivas de carreira e contribuindo para a interrupção da trajetória de desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Além das questões econômicas, a evasão escolar está associada a uma série de consequências sociais, incluindo maior risco de envolvimento em comportamentos de risco, como delinquência e abuso de substâncias, conforme apontado por Bradshaw, O'Brennan e McNeely (2010).

Os adolescentes que abandonam a escola frequentemente enfrentam obstáculos na obtenção de empregos estáveis e bem remunerados, o que pode resultar em uma descontinuidade no desenvolvimento econômico e financeiro ao longo da vida (Rumberger, 2011). Ademais, a falta de conclusão dos estudos na adolescência pode impactar negativamente a autoimagem e a identidade dos jovens, ocasionando uma ruptura no desenvolvimento psicológico e emocional por toda a sua trajetória (Masten; Cicchetti, 2010), exigindo-lhes o enfrentamento de uma série de desafios sociais (Cataldi; Laird; KewalRamani, 2018).

Impacto na saúde

A evasão escolar pode levar à falta de acesso a serviços de saúde preventiva e de tratamento, contribuindo para o agravamento de doenças e dificultando o acesso a cuidados médicos adequados (Lehmann; Hanebuth; Richter, 2017). Esse aspecto pode acarretar em uma maior probabilidade de que os jovens evadidos enfrentem morbidades ao longo da vida, incluindo taxas mais elevadas de morbidades crônicas e condições de saúde física e mental (Wagmiller; Adelman; Berger, 2020).

A decisão de desistir da escola vai além das implicações acadêmicas e tem um impacto significativo na identidade do estudante. Esse processo pode moldar a percepção que o aluno tem de si mesmo e a maneira como é percebido pelos outros. Pesquisadores, como Eccles e Midgley (1989), destacam que a desistência escolar está intrinsecamente ligada à formação da identidade e pode desencadear uma série de efeitos psicossociais.

A evasão escolar na adolescência pode ter efeitos significativos na saúde mental dos jovens, aumentando o risco de desenvolvimento de distúrbios psicológicos, como transtornos de ansiedade, depressão e comportamentos auto lesivos (Lanctôt; Guay; Boivin, 2019). Além de propiciar um maior risco de problemas de saúde mental, pode resultar em dificuldades no ajuste social e emocional destes (Bradshaw; O'Brennan, 2008).

Os adolescentes que optam por abandonar a escola frequentemente enfrentam maior propensão a comportamentos de risco, incluindo o abuso de substâncias psicoativas (Fergusson; Lynskey; Horwood, 2018). Dessa maneira, a decisão de abandonar a escola pode estar associada a uma série de fatores estressores, como dificuldades acadêmicas, questões sociais, ou desafios familiares, que podem aumentar as chances de que adotem comportamentos questionáveis. O abuso de substâncias psicoativas, nesse contexto, muitas vezes surge como uma estratégia inadequada de enfrentamento, proporcionando alívio temporário, mas contribuindo para a deterioração da saúde física e mental, sobretudo a longo prazo.

Em suma, observa-se que principalmente a evasão escolar está associada a um conjunto de fatos complexos os quais corroboram com desigualdades socioeconômicas, dificuldades no mercado de trabalho e impactos na saúde mental dos indivíduos (Rumberger, 2011). Nesse sentido, a evasão pode resultar em lacunas no desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, comprometendo a capacidade dos indivíduos de alcançar seu potencial máximo na vida adulta (Finn, 2006).

Desvantagens econômicas

A decisão de deixar a escola prematuramente durante a adolescência pode acarretar em uma inserção desfavorável no mercado de trabalho, aumentando a propensão ao subemprego e atividades informais. Esse cenário, identificado por Feliciano *et al.* (2022), tem impactos negativos significativos no nível de renda ao longo da vida dos indivíduos. A falta de qualificações educacionais formais pode limitar as oportunidades de emprego disponíveis para

jovens que abandonam a escola precocemente. Muitas vezes, esses indivíduos encontram-se em empregos menos estáveis, mal remunerados e sem benefícios, resultando em um ciclo de desvantagem econômica persistente.

Além disso, ainda de acordo com Feliciano *et al.* (2022), a inserção desfavorável no mercado de trabalho pode dificultar o desenvolvimento de habilidades específicas e a aquisição de experiência profissional que são essenciais para o avanço na carreira. A falta de uma base educacional sólida pode limitar o potencial de progresso profissional ao longo do tempo. Portanto, compreender as ramificações econômicas da evasão escolar destaca a importância de estratégias de prevenção e intervenção que não apenas visem à retenção escolar, mas também preparem os alunos para uma transição mais bem-sucedida para o mercado de trabalho. Investir em programas de educação e treinamento profissional pode ser fundamental para equipar os jovens com as habilidades necessárias para uma participação mais efetiva e bem-sucedida na economia ao longo de suas vidas.

Portanto, o abandono do ambiente escolar na adolescência está associado a maiores riscos de desemprego e subemprego, o que pode acarretar em menor rendimento econômico e limitado acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional. A não conclusão dos estudos pode perpetuar um ciclo de desvantagens socioeconômicas, resultando em menor renda e dificuldades financeiras persistentes (Ferreira; Barbosa, 2018).

A evasão e abandono contribuem para a manutenção da desigualdade social, com adolescentes de menor renda enfrentando maiores obstáculos para melhorar suas condições de vida e mobilidade socioeconômica (Cavalcanti; Silva, 2020). Adolescentes que abandonam a escola podem experimentar um ciclo de desvantagens econômicas, com menor renda e maior vulnerabilidade ao desemprego, impactando suas perspectivas de inserção no mercado de trabalho (Carvalho; Almeida, 2017).

Baixa qualificação profissional: subemprego e desigualdade

A evasão escolar na adolescência pode resultar em um menor desenvolvimento de habilidades técnicas e cognitivas, limitando assim as oportunidades de formação de capital humano e prejudicando a qualificação profissional dos jovens. A educação é basilar no desenvolvimento de habilidades fundamentais, desde competências técnicas específicas até habilidades cognitivas mais amplas, como resolução de problemas, pensamento crítico e comunicação eficaz. Ao abandonar a escola prematuramente, os adolescentes podem perder a oportunidade de adquirir e aprimorar essas habilidades essenciais (Feliciano *et al.*, 2022).

A formação de capital humano, que se refere ao investimento em conhecimento, habilidades e saúde, é um componente vital para o sucesso profissional e pessoal. A evasão escolar compromete esse processo de formação, limitando a capacidade dos jovens de competir no mercado de trabalho e de enfrentar os desafios profissionais e tecnológicos em constante evolução. Portanto, mitigar a evasão escolar não apenas preserva o acesso à educação formal, mas também contribui para o desenvolvimento integral do capital humano. Investir em estratégias educacionais abrangentes, programas de retenção escolar e oportunidades de treinamento profissional pode ser fundamental para maximizar o potencial de crescimento e sucesso profissional dos adolescentes (Feliciano *et al.*, 2022).

A não conclusão dos estudos na adolescência pode comprometer a aquisição de competências específicas e conhecimentos especializados, afetando a capacidade dos jovens em obter empregos de maior qualificação e salários mais elevados (Ferreira; Barbosa, 2018). Isto é, está associado a um maior risco de desemprego, baixa qualificação profissional e menor renda ao longo da vida (Rumberger, 2011).

O abandono escolar perpetua ciclos de desigualdade, impactando negativamente a formação de capital humano e qualificação profissional de adolescentes de baixa renda, limitando suas perspectivas de inserção em atividades economicamente produtivas (Cavalcanti; Silva, 2020). A formação de capital humano, que abrange educação, habilidades e saúde, é um componente crítico

para a mobilidade socioeconômica. A evasão escolar, especialmente entre jovens de baixa renda, interrompe esse processo de formação, criando barreiras significativas para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Adolescentes de baixa renda que abandonam a escola precocemente enfrentam obstáculos substanciais na competição por empregos mais qualificados, contribuindo para a manutenção de estruturas sociais desiguais. Estratégias direcionadas para apoiar esses adolescentes, como programas educacionais inclusivos, orientação vocacional e iniciativas de retenção escolar, podem ser essenciais para romper os vínculos entre evasão escolar e perpetuação da desigualdade socioeconômica (Cavalcanti; Silva, 2020).

Jovens que abandonam a escola podem enfrentar desafios para desenvolver competências e habilidades profissionais essenciais, comprometendo sua qualificação para o mercado de trabalho e restringindo suas possibilidades de ascensão profissional (Carvalho; Almeida, 2017). A falta de qualificação educacional é frequentemente associada ao subemprego e à precariedade laboral, uma vez que indivíduos com baixo nível de escolaridade têm menos oportunidades de acesso a empregos melhor remunerados e com melhores condições de trabalho (Hout, 2012).

A educação desempenha um papel importante na determinação da qualidade do emprego e da trajetória profissional de um indivíduo. Aqueles que não concluem os estudos enfrentam maiores dificuldades em encontrar empregos que correspondam às suas habilidades e competências, resultando muitas vezes em subempregos e baixa mobilidade social (Tavernise; Gebel, 2018). O subemprego é uma realidade para muitos indivíduos com baixa escolaridade, que muitas vezes são relegados a ocupações mal remuneradas, instáveis e sem perspectivas de crescimento profissional.

Diante disso, considera-se que a educação é um fator facilitador para a empregabilidade e a qualidade do emprego. Aqueles que não concluem os estudos têm maior probabilidade de serem subempregados, enfrentando trabalhos com baixos salários, poucos

benefícios e poucas oportunidades de crescimento profissional (Bills, 2019).

O abandono escolar pode perpetuar o ciclo de pobreza e desigualdade, tornando mais difícil para os indivíduos que abandonaram a escola escapar das condições socioeconômicas desfavoráveis (Dorn *et al.*, 2020). Os efeitos da evasão escolar não se limitam apenas aos indivíduos, mas também têm um impacto negativo na sociedade como um todo, levando a uma menor produtividade econômica e aumentando os custos sociais (Balfanz, 2009).

Exclusão

A não conclusão dos estudos na adolescência não apenas compromete o desenvolvimento educacional individual, mas também perpetua o ciclo de exclusão social, uma vez que a falta de qualificação educacional impacta negativamente a inserção dos jovens em atividades econômicas e sua participação plena na sociedade (Ferreira; Barbosa, 2018). Ao não completar sua trajetória educacional, os adolescentes enfrentam obstáculos significativos ao acesso a oportunidades profissionais e ao desenvolvimento de habilidades essenciais para uma participação ativa na economia.

Essa exclusão do sistema educacional pode resultar em um déficit de conhecimento e competências, limitando as perspectivas de emprego e contribuindo para a consolidação de desigualdades sociais. A falta de acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional cria barreiras para o avanço socioeconômico dos jovens, perpetuando assim o ciclo de exclusão social. Para interromper esse ciclo, é imperativo implementar estratégias abrangentes que abordem as causas subjacentes da evasão escolar. Investir em programas de retenção escolar, oferecer apoio acadêmico e promover oportunidades de treinamento profissional são medidas cruciais para equipar os jovens com as ferramentas necessárias para superar os desafios e se integrar plenamente na sociedade, contribuindo para a construção de uma comunidade mais justa e inclusiva (Ferreira; Barbosa, 2018).

A evasão escolar na adolescência não apenas compromete o percurso educacional individual, mas também acentua as disparidades socioeconômicas, contribuindo para a exclusão de jovens de baixa renda do acesso a recursos e oportunidades de ascensão social (Cavalcanti; Silva, 2020). Ao interromper prematuramente a educação formal, os jovens enfrentam barreiras substanciais para o desenvolvimento de habilidades essenciais, limitando suas perspectivas de emprego e restringindo a participação ativa na sociedade.

Essa exclusão educacional amplifica as desigualdades, impedindo o acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Para combater eficazmente essa problemática, é importante implementar medidas abrangentes, como estratégias de retenção escolar, apoio acadêmico personalizado e programas de capacitação profissional. Essas iniciativas não apenas mitigam a evasão escolar, mas também desempenham um papel fundamental em criar um ambiente mais inclusivo, onde jovens de todas as camadas socioeconômicas possam alcançar seu pleno potencial (Cavalcanti; Silva, 2020).

Os efeitos da evasão escolar vão além do indivíduo, podendo afetar a coesão social e o capital humano de uma nação, restringindo as oportunidades de crescimento e desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2017). Quando os indivíduos abandonam precocemente a escola, ocorre uma perda significativa de capital humano, representando um déficit de conhecimento, habilidades e talentos que poderiam contribuir para o avanço social e econômico. Além disso, a evasão escolar pode criar brechas na coesão social, uma vez que a falta de educação formal pode resultar em disparidades no acesso a oportunidades.

Essa desigualdade pode alimentar ciclos de pobreza e limitar o potencial de crescimento de uma sociedade. Portanto, a implementação de estratégias educacionais eficazes, programas de retenção escolar e políticas públicas focadas são cruciais para preservar o capital humano e promover uma sociedade mais coesa,

justa e capaz de alcançar um desenvolvimento sustentável a longo prazo (UNESCO, 2017).

Metodologia

Esta pesquisa tem caráter qualitativo visto que busca compreender os aspectos subjetivos e contextuais envolvidos na tomada de decisão dos estudantes em deixar a escola (Cheron; Salvagni; Colomby, 2022). Além disso, assume um caráter descritivo, uma vez que nessa proposta busca-se investigar e analisar fenômenos, eventos ou características, descrevendo detalhadamente as suas manifestações.

Adotou-se como método o estudo de caso proposto por Yin (1984), já que envolve a análise de um caso em profundidade para obter insights sobre o fenômeno em estudo. A unidade de análise é uma escola pública estadual, situada no município mineiro de Moeda (MG). A instituição oferece educação especial, ensino fundamental (6º ao 9º ano), ensino médio e técnico, sendo uma escola urbana com a maioria de seus alunos residentes na Zona Rural.

Optou-se pela coleta de dados por meio de entrevistas em profundidade. Uma das vantagens da entrevista é que sua condução preserva o espaço para espontaneidade, permitindo que o pesquisador guie o processo para obtenção de informações e aprofundamento na compreensão de conteúdos relevantes nas respostas recebidas (Cheron; Salvagni; Colomby, 2022). Assim, foram realizadas entrevistas com 17 professores do ensino médio e 6 servidores do setor administrativo/pedagógico, sendo direção, supervisores e auxiliares de secretaria. O Quadro 1 apresenta os dados sociodemográficos dos participantes. Destaca-se que esta pesquisa é fruto de uma dissertação de mestrado que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de ensino, com número de protocolo 2024041623654.

Quadro 1: Dados sociodemográficos

Entrevistado	Cargo	Sexo	Idade	Tempo de Exercício	Formação
E1	Professor	Feminino	43	04 anos	Pós-graduada
E2	Professor	Masculino	45	13 anos	Pós-graduado

E3	Professor	Feminino	51	10 anos	Pós-graduada
E4	Professor	Feminino	30	07 meses	Pós-graduada
E5	Professor	Feminino	27	03 anos	Pós-graduada
E6	Professor	Feminino	53	20 anos	Pós-graduada
E7	Professor	Masculino	32	05 anos	Pós-graduado
E8	Professor	Masculino	42	01 ano	Pós-graduado
E9	Professor	Feminino	42	03 anos	Pós-graduada
E10	Administrativo	Feminino	65	22 anos	Pós-graduada
E11	Administrativo	Feminino	53	05 meses	Pós-graduada
E12	Professor	Masculino	49	10 anos	Pós-graduado
E13	Professor	Feminino	36	08 anos	Pós-graduada
E14	Administrativo	Feminino	69	20 anos	Pós-graduada
E15	Administrativo	Masculino	68	28 anos	Pós-graduado
E16	Administrativo	Feminino	52	26 anos	Pós-graduada
E17	Professor	Masculino	39	06 anos	Mestrado
E18	Professor	Masculino	43	09 anos	Graduado
E19	Administrativo	Feminino	48	13 anos	Graduada
E20	Professor	Masculino	49	19 anos	Graduado
E21	Professor	Feminino	42	09 anos	Pós graduada
E22	Professor	Feminino	40	08 anos	Graduada
E23	Professor	Masculino	38	03 anos	Pós-graduado

Fonte: os autores

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977) por proporcionar uma compreensão aprofundada e integrada dos dados. Foram seguidas as diferentes fases da análise de conteúdo (Bardin, 1977): (i) a pré-análise, (ii) a exploração do material e (iii) o tratamento e interpretação dos resultados.

Resultados e discussão

Das consequências da evasão escolar apontadas pela literatura, a pesquisa realizada na Escola Estadual Senador Melo Viana identificou alguns aspectos que corroboram com os estudos existentes, que são apresentados a seguir.

Descontinuidade do desenvolvimento pessoal/exclusão

A evasão escolar resulta em uma série de consequências negativas, que afetam profundamente o desenvolvimento pessoal dos indivíduos e contribuem para a exclusão social. Esses impactos são

evidenciados nas narrativas dos entrevistados, bem como no referencial teórico deste estudo.

Uma das consequências mais significativas da evasão escolar é a descontinuidade no desenvolvimento pessoal dos estudantes. De acordo com o Entrevistado 11:

A falta de uma formação escolar completa compromete o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos jovens. Isso leva a uma baixa autoestima, frustração, e isolamento social, aumentando a vulnerabilidade a situações de risco como envolvimento com drogas e violência (Entrevistado 11).

Esse trecho sublinha a importância da educação na formação integral dos indivíduos e na aquisição de competências essenciais para o seu desenvolvimento. Isso resulta em um aumento da vulnerabilidade a comportamentos de risco e marginalização social. Além das implicações econômicas e sociais diretas, a evasão escolar também tem consequências significativas em termos de dependência de políticas públicas. O entrevistado 12 observa que:

A exclusão educacional não só reduz as chances de inserção e ascensão no mercado de trabalho, mas também aumenta a dependência de serviços assistenciais e políticas públicas. Essa dependência resulta em maiores gastos públicos com assistência social e reduz a capacidade dos indivíduos de contribuir de forma produtiva para a sociedade (Entrevistado 12).

Este ponto de vista evidencia não apenas as limitações enfrentadas pelos indivíduos, mas também o impacto mais amplo da evasão escolar sobre a sociedade como um todo, ressaltando a necessidade de estratégias eficazes de enfrentamento mediante o problema.

A falta de qualificação educacional contribui com uma maior dependência de assistência social e ao dispêndio de gastos públicos com programas de assistência. A evasão escolar reduz as oportunidades de emprego e participação social, aumentando a pressão sobre os sistemas de apoio social e diminuindo a capacidade de contribuição econômica dos indivíduos.

Sobre esse aspecto, o entrevistado 13 complementa trazendo que:

A evasão escolar gera uma força de trabalho menos qualificada e com menores rendimentos. Isso afeta diretamente a economia e o desenvolvimento do país. A falta de uma formação adequada reduz as possibilidades de crescimento e desenvolvimento pessoal, agravando a desigualdade social e limitando a capacidade dos indivíduos de alcançar uma vida economicamente estável e participar plenamente da sociedade (Entrevistado 13).

Assim, a evasão escolar contribui para a formação de uma força de trabalho menos qualificada, tendo efeitos diretos na economia e no desenvolvimento social. A falta de uma formação educacional adequada não só limita as oportunidades de crescimento pessoal e profissional, mas também perpetua a desigualdade social, dificultando a ascensão econômica dos indivíduos e o progresso socioeconômico do país.

Desvantagens econômicas /baixa qualificação profissional

A evasão escolar afeta profundamente a qualificação profissional dos jovens, gerando desvantagens econômicas e perpetuando ciclos de desigualdade. As consequências observadas nas entrevistas apresentam-se em consonância com o aporte teórico, bem como com a teoria de Vincent Tinto que oferece uma perspectiva adicional para compreender essas dinâmicas.

A evasão escolar tem consequências graves e abrangentes, particularmente no que diz respeito à qualificação profissional e aos impactos econômicos. Vários entrevistados abordam a questão da baixa qualificação profissional e seus efeitos econômicos de maneira semelhante.

Os entrevistados a seguir ressaltam os efeitos devastadores da evasão:

O aluno que deixa a escola perde a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, resultando em menores salários, menor estabilidade e menor satisfação profissional (Entrevistado 11).

A ausência de um diploma escolar limita severamente as oportunidades de emprego e crescimento profissional. Os jovens que abandonam a escola frequentemente acabam aceitando empregos de baixa remuneração e

subempregos, o que agrava as disparidades socioeconômicas (Entrevistado 23).

Além de afetar o processo de construção pessoal dos alunos, a saída da escola também vai deixá-los sem qualificação para ingressar no mercado de trabalho, gerando assim a consolidação da desigualdade social que é a mais grave das consequências da evasão escolar (Entrevistado 3).

Diante dos relatos, nota-se que a falta de qualificação educacional impede o acesso a empregos com remuneração justa, levando a uma maior precariedade e condições de subemprego. Tinto (1993) reforça essa análise ao indicar que a evasão e consequente falta de um diploma escolar está fortemente associada à baixa qualificação profissional e à dificuldade de acesso a empregos bem remunerados.

A ausência de uma educação formal adequada limita as oportunidades de emprego bem remunerado, resultando em uma força de trabalho com salários mais baixos e ampliando as disparidades econômicas. A falta de qualificação educacional contribui para a desigualdade social, uma vez que os jovens que abandonam a escola enfrentam dificuldades para acessar oportunidades de trabalho qualificadas. Tinto (1993) vem também colaborar ao apontar que a evasão escolar perpetua ciclos de pobreza e contribui para desigualdades socioeconômicas.

Essa questão também pode ser vista na fala do entrevistado a seguir:

A evasão escolar reduz as oportunidades de educação e qualificação, o que resulta em uma força de trabalho menos qualificada e com menores rendimentos. Isso perpetua ciclos de pobreza e contribui para desigualdades socioeconômicas, afetando a capacidade das pessoas de alcançar uma vida economicamente estável e participar plenamente da sociedade (Entrevistado 6).

Esses depoimentos ressaltam que a evasão escolar não só compromete o desenvolvimento individual e ocasiona a falta de qualificação e rendimentos menores, mas também a desigualdade social e a perpetuação da condição de pobreza através das gerações ao restringir o acesso a oportunidades de trabalho qualificadas, limitando as oportunidades de melhoria socioeconômica para os

filhos das famílias afetadas e ampliando assim as disparidades econômicas.

Outro ponto levantado pelos entrevistados é o fato de que a falta de conclusão do ensino médio, impossibilita a entrada do aluno no ensino técnico ou superior, dificultando ainda mais a ascensão no mercado de trabalho.

Considerando a desigualdade social cada vez mais avançada, a busca por trabalhos com impacto salarial menor, porém de solução mais rápida, impede que muitos concluam o Ensino Técnico e Superior, onde são ofertadas oportunidades melhores de trabalho, bem como salários melhores (Entrevistado 10).

A ausência de uma formação escolar completa limita o acesso a oportunidades de educação superior e profissionalizante, comprometendo as perspectivas de carreira e o desenvolvimento pessoal. A falta de preparação educacional leva os jovens a aceitar empregos com salários baixos e condições precárias. Assim, Tinto (1993) sugere que a ausência de suporte e integração acadêmica pode levar os alunos a não concluir a educação básica, resultando em limitações significativas na qualificação profissional.

Os entrevistados a seguir ampliam a discussão ao abordar o impacto no desenvolvimento econômico e social da região:

Há a redução nas chances de inserção e de ascensão no mercado de trabalho. O aluno que não conclui a educação básica tem menos qualificação e menos competências para enfrentar os desafios e as exigências do mundo do trabalho, resultando em menores salários, menor estabilidade e menor satisfação profissional. Outro problema é o prejuízo no desenvolvimento econômico e social do país, pois diminui o capital humano e a produtividade (Entrevistado 11).

Menores oportunidades de emprego, baixos salários, baixa estabilidade financeira e dependência de assistência social são causas recorrentes do abandono escolar (Entrevistado 2).

Estes entrevistados exploram as consequências amplas da pobreza e da vulnerabilidade social, em que a falta de educação formal resulta em uma força de trabalho menos qualificada, limitando o desenvolvimento econômico de uma região.

Assim, pode-se perceber que a falta de uma educação formal completa pode limitar significativamente as oportunidades de ascensão social e profissional. Quando os indivíduos não possuem a qualificação necessária, acabam permanecendo em empregos de baixa remuneração, com poucas chances de crescimento. Além disso, a não conclusão da educação básica contribui para a perpetuação de uma mão de obra pouco qualificada, o que afeta tanto o desenvolvimento pessoal quanto o progresso econômico de uma sociedade.

Outro fator relevante é que, sem o suporte adequado e a integração social durante o percurso educacional, os estudantes têm mais dificuldade para se desenvolver plenamente e alcançar melhores oportunidades no mercado de trabalho. Com baixa escolaridade, acabam presos em um ciclo de empregos mal remunerados, o que perpetua a desigualdade econômica e reduz as possibilidades de mobilidade social. Assim, a educação se mostra um elemento essencial, tanto para o crescimento individual quanto para a construção de uma sociedade mais justa e com mais oportunidades para todos.

Impacto da evasão escolar na saúde

A evasão escolar não apenas compromete o futuro acadêmico e profissional dos estudantes, mas também tem implicações significativas para sua saúde física e mental. As consequências na saúde dos indivíduos que abandonam a escola são amplamente discutidas nas entrevistas e corroboradas pela literatura do referencial teórico.

Na entrevista realizada com um dos entrevistados ele aponta que:

A evasão escolar está frequentemente associada a uma série de problemas de saúde, incluindo ansiedade e depressão, distúrbios de comportamento, doenças crônicas e deficiências físicas. Além disso, a falta de apoio psicológico e um clima escolar negativo podem agravar essas condições (Entrevistado 2).

A evasão escolar pode ser tanto uma causa, quanto uma consequência de problemas de saúde mental e física. Estudantes que enfrentam problemas de saúde, como ansiedade e depressão, têm maior probabilidade de abandonar a escola, podendo intensificar esses problemas. Além disso, a falta de apoio psicológico e um ambiente escolar negativo podem agravar as condições de saúde dos alunos, tornando ainda mais difícil para eles se manterem na escola.

O suporte psicológico nas escolas é essencial para a saúde mental dos alunos. A evasão escolar está frequentemente associada a problemas de saúde física e mental, como baixa autoestima e isolamento social. Esses problemas podem resultar em maior infrequência às aulas e distanciamento das práticas educativas. A falta de suporte e a ausência de um ambiente escolar acolhedor podem agravar essas condições, afetando ainda mais a capacidade dos alunos de se manterem na escola e se engajarem nas atividades educativas.

Uma das consequências mais graves da evasão escolar é o comprometimento da saúde mental e o aumento da vulnerabilidade a comportamentos de risco. O Entrevistado 5 complementa ao afirmar que “a evasão escolar pode gerar consequências graves, como violência, depressão, comprometimento no desenvolvimento cognitivo e cultural, gravidez precoce, prostituição e envolvimento com drogas” (Entrevistado 5). Esta afirmação destaca como a falta de acesso à educação pode levar a uma série de problemas graves, que afetam a vida dos jovens de forma multifacetada.

A evasão escolar está associada a comportamentos de risco e problemas de saúde, incluindo violência e envolvimento com substâncias psicoativas. A falta de uma formação educacional adequada pode aumentar a vulnerabilidade dos jovens a comportamentos prejudiciais e condições de vida precárias, o que, por sua vez, afeta sua saúde física e mental.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo identificar as possíveis consequências da evasão e do abandono escolar na escola estadual de Moeda (MG), a partir do corpo docente e administrativo. A análise das

entrevistas evidenciou diversas consequências negativas resultantes da evasão e do abandono escolar, impactando tanto os estudantes quanto a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Tais consequências comprometem não apenas o desenvolvimento individual dos alunos, mas também o desempenho da escola e as perspectivas futuras dos jovens em relação às suas oportunidades educacionais e profissionais.

A principal consequência da evasão e do abandono escolar apontada pelos entrevistados é o comprometimento do desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Sem a continuidade dos estudos, os alunos perdem a oportunidade de adquirir conhecimentos essenciais, o que prejudica seu aprendizado, sua formação cidadã e suas perspectivas de futuro. Isso também afeta o seu desenvolvimento emocional e social, já que a escola desempenha um papel fundamental na socialização e no amadurecimento dos jovens. Outra consequência observada é o aumento da exclusão social e da desigualdade. A evasão escolar agrava a situação de vulnerabilidade social dos estudantes, pois a falta de educação formal reduz suas chances de conseguir um emprego de qualidade no futuro. Isso perpetua o ciclo de pobreza e marginalização, especialmente entre os jovens de famílias com menos recursos. Além disso, a falta de escolaridade é um dos principais fatores que contribuem para a exclusão social e o aumento das disparidades socioeconômicas, afetando negativamente a sociedade como um todo. Uma terceira consequência da evasão escolar são os comportamentos de risco e problemas de saúde, que incluem a violência e envolvimento com substâncias psicoativas. Isso acaba resultando em condições de vida precárias que afetam sua saúde física e mental.

As consequências da evasão e do abandono escolar na Escola Estadual de Moeda são profundas e impactam não apenas os estudantes, mas também a comunidade escolar e a sociedade em geral. O comprometimento do desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos, o aumento da exclusão social e da desigualdade e o impacto da evasão escolar na saúde são algumas das consequências

mais destacadas pelos entrevistados. Esses efeitos ressaltam a necessidade urgente de se implementar políticas e ações que promovam a permanência dos alunos na escola e minimizem as causas que levam ao abandono escolar.

Como contribuições acadêmicas, este estudo oferece uma análise aprofundada do fenômeno da evasão escolar em um contexto específico, gerando reflexões teóricas sobre as múltiplas consequências do abandono escolar, contribuindo assim, para a literatura existente sobre o tema. Em termos sociais e gerenciais, os dados podem servir como base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e políticas públicas que atendam melhor às necessidades tanto dos alunos em risco de evasão tanto na Escola Estadual de Moeda quanto em outras instituições educacionais.

Metodologicamente, o trabalho contribui ao utilizar uma abordagem qualitativa, com entrevistas que trouxeram percepções e experiências relevantes para a compreensão do problema. A utilização de uma abordagem qualitativa se revelou eficaz para explorar as percepções e experiências vividas pelos profissionais da educação, que frequentemente enfrentam desafios diários na gestão escolar e no acompanhamento dos alunos. Esta metodologia permite um olhar mais humanizado e contextualizado, que é muitas vezes ausente em estudos quantitativos, ao possibilitar que as complexidades individuais e sociais dos estudantes sejam discutidas de forma mais profunda.

No entanto, o estudo também apresenta algumas limitações. A pesquisa foi realizada em um contexto específico, sendo um estudo de caso único. Além disso, a coleta de dados se baseou exclusivamente na percepção de professores e gestores escolares, sem incluir a perspectiva dos alunos, que poderiam fornecer insights importantes. A inclusão da perspectiva dos alunos e de suas famílias pode enriquecer a análise, oferecer uma visão mais completa do fenômeno da evasão escolar e possibilitar a identificação de fatores internos e externos que os profissionais da educação talvez não consigam perceber. Assim, para futuras pesquisas, sugere-se a ampliação do

estudo para incluir diferentes regiões e contextos escolares, bem como a incorporação da visão dos estudantes e suas famílias.

Referências

AZEVEDO, J. P.; HASAN, A.; GOLDEMBERG, D. Dropout dynamics: Understanding patterns of school leaving in Brazil. **World Bank Economic Review**, v. 33, n. 3, p. 601-627, 2019.

BALFANZ, R. **Overcoming the High School Dropout Crisis**. Harvard University Press, 2009.

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

BILLS, D. B. The role of education in employment outcomes: A comparative analysis of the United States and Europe. **Comparative Education Review**, v. 63, n. 2, p. 214-237, 2019.

BONETI, L. W. **Educação, Exclusão e Cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRADSHAW, C. P.; O'BRENNAN, L. M. **Handbook of school violence and school safety**: International research and practice. Routledge, 2008.

BRADSHAW, C. P.; O'BRENNAN, L. M.; MCNEELY, C. A. Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. **New Directions for Child and Adolescent Development**, v. 129, p. 19-32, 2010.

CARVALHO, L. B.; ALMEIDA, M. S. Trabalho na adolescência e abandono escolar: Impactos na desigualdade social e inserção no mercado de trabalho. **Revista de Estudos Sociais**, v. 20, n. 39, p. 135-156, 2017.

CAVALCANTI, T. B.; SILVA, D. P. Desigualdade de oportunidades: o impacto da evasão escolar no desenvolvimento da desigualdade socioeconômica para jovens de baixa renda. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1-23, 2020.

CHERON, C.; SALVAGNI, J.; COLOMBY, R. K. The qualitative approach interview in Administration: a guide for researchers. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 26, n. 4, p. 1-15, 2022.

DORN, E.; HANCOCK, B.; SARAKATSANNIS, J.; VIRULEG, E. **COVID-19 and student learning in the United States**: The hurt could last a lifetime. McKinsey & Company, 2020.

ECCLES, J. S.; MIDGLEY, C. Stage-Environment Fit: Developmentally Appropriate Classrooms for Early Adolescents. In: AMES, R. E.; AMES, C. (Eds.). **Research on Motivation in Education**: Goals and Cognitions. Academic Press, 1989. p. 139-181.

FELICIANO, J. V.; NERVIS, J.; SANZOVO, D. T.; MARTIN, G. F. S.; RUIVO, J. P. Fatores do abandono escolar em escolas públicas pertencentes à região abrangida pela UENP – Campus Jacarezinho. **Teoria e Prática da Educação**, v. 25, n. 2, p. 42-61, 2022.

FERGUSON, D. M.; LYNSKEY, M. T.; HORWOOD, L. J. The short-term consequences of early school leaving. **Pediatrics**, v. 101, n. 5, p. 961-967, 2018.

FERREIRA, F. A.; BARBOSA, L. A. Evasão escolar na adolescência e impactos na desigualdade socioeconômica futura: Uma análise com dados do PNAD. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 19, n. 2, p. 279-292, 2018.

FINN, J. D. Dropout prevention with vocational education. **Educational Leadership**, v. 63, n. 1, p. 40-44, 2006.

HOUT, M. Social and economic returns to college education in the United States. **Annual Review of Sociology**, v. 38, p. 379-400, 2012.

JOHANN, G. Evasão escolar: um estudo sobre suas causas e consequências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 42, p. 497-518, 2012.

LANCTÔT, N.; GUAY, F.; BOIVIN, M. School dropout and internalizing problems: The mediating role of academic motivation and achievement. **Journal of School Psychology**, v. 74, p. 67-79, 2019.

LEHMANN, V.; HANEBUTH, D.; RICHTER, M. Education, health, and health behavior. **Journal of Public Health**, v. 39, n. 3, p. 477-487, 2017.

MASTEN, A. S.; CICCHETTI, D. Consequences of variations in children's adaptation to school. In: LERNER, R. M.; LAMB, M. E.; FREUND, A. M. (Eds.). **Child and adolescent development: An advanced course**. 8. ed. John Wiley & Sons, 2022. p. 197-249.

SILVA, C. Abandono escolar atinge recorde histórico entre crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, mostra IBGE. **Carta Capital**, 2024. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/abandono-escolar-atinge-recorde-historico-entre-criancas-e-adolescentes-do-ensino-fundamental-mostra-ibge/>>. Acesso em: 24 de dez. de 2024.

RUMBERGER, R. W. **Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it**. Harvard University Press, 2011.

TAVERNISE, S.; GEBEL, M. Education and employment outcomes of young adults in the United States: A comparative analysis. **Social Forces**, v. 96, n. 4, p. 1501-1527, 2018.

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. 2. ed. University of Chicago Press, 1993.

UNESCO. **Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All**. Global Education Monitoring Report, 2017.

WAGMILLER JR, R. L.; ADELMAN, R. M.; BERGER, L. M. The mental health of disadvantaged youth: A multi-level perspective. **Children and Youth Services Review**, v. 55, p. 48-59, 2020.

YIN, R. K. **Case study research and applications: Design and methods**. Sage Publications, 2018.

Sobre os Autores

José Givaldo Cordeiro

jose.givaldo@educacao.mg.gov.br

Orcid: 0009-0000-4934-8356

Mestre em Administração pelo Centro Universitário Unihorizontes, linha de pesquisa: Estratégia, Inovação e Competitividade. Possui especialização em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e em Gestão Ambiental pela PROMINAS. É graduado em Química pela Fundação Universidade de Itaúna (FUIT). Atualmente é diretor da Escola Estadual Senador Melo Viana – Moeda/MG.

Alyce Cardoso Campos

prof.alycecardoso@gmail.com

Orcid: 0000-0001-6903-9542

Doutora e Mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), linha de pesquisa: Gestão Estratégica, Marketing e Inovação. Graduada em Administração pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Governador Valadares. Realizou intercâmbio institucional na Universidade da Beira Interior (Covilhã, Portugal), onde cumpriu disciplinas da licenciatura e mestrado em Marketing e do mestrado em Comunicação Estratégica. É técnica em Gestão Empresarial com ênfase em Contabilidade pelo Colégio CEST, Ipatinga - MG. Foi professora e pesquisadora do Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes. Atualmente é docente efetiva do curso de Administração do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) - Campus Passos.

Carolina Greco

caro_lina_greco@hotmail.com

Orcid: 0000-0003-1825-6349

Mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), linha de pesquisa: Gestão, Organizações e Sociedade. Graduada em Administração pelo Instituto Federal de Minas Gerais Campus Formiga. Atualmente, atua como professora visitante no IFMG Campus Formiga, onde também faz parte da equipe gestora do LICEU LabMaker (Laboratório de Inovação, Criatividade e Empreendedorismo Universitário).

DOI: 10.47456/ykq5d284

A cor da pele: despertando o senso crítico através da identificação de mensagens racistas nas imagens

Skin color: awakening the critical sense through the identification of racist messages in the images

Marcos Ferreira Josephino
Karina Duarte Macedo Pinto
Priscila Vieira de Oliveira
Jordão Miguel da Silva

Resumo: No atual contexto, onde as mensagens não provêm apenas de forma escrita ou oral, mas também das imagens, e onde o racismo estrutural se faz presente, o objetivo deste artigo é apresentar um relato de experiência do despertar do senso crítico ante valores racistas – implícitos ou explícitos – presentes nas imagens. A proposta consiste em formar cidadãos capazes de intervir na realidade para transformá-la e abrange diferentes áreas – Artes, Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Linguagens – ao se trabalhar a alfabetização visual, semiótica, seleção natural darwiniana e história da eugenia. Com o propósito de exercerem o olhar crítico diante de imagens contendo estereótipos e mensagens de cunho racista, 55 alunos de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública situada no município de São Gonçalo (RJ) foram divididos em grupos, analisaram uma lista de 15 imagens (pintura artística, fotografias, propagandas e figuras de livros didáticos) e tiveram a oportunidade de escreverem as suas impressões e críticas sobre as mensagens presentes nestas imagens. Em seguida, os alunos foram auxiliados na elaboração de um roteiro de propaganda com proposta antirracista, que valorizasse a negritude e a diversidade. Seguindo seus respectivos roteiros, cada grupo produziu uma propaganda estilo *TikTok* na qual eles mesmo atuaram.

Palavras chave: Imagem; racismo; interdisciplinaridade.

Abstract: In the current context, where messages do not come only in written or oral form, but also from images, and where structural racism is present, the objective of this article is to present an experience report of the awakening of the critical sense in the face of racist values – implicit or explicit – present in images. The proposal consists of forming citizens capable of intervening in reality to transform it and covers different areas – Arts, Biological Sciences, Human Sciences and Languages – by working on visual literacy, semiotics, Darwinian natural selection and the history of eugenics. With the purpose of exercising a critical eye in the face of images containing stereotypes and messages of a racist nature, 55 students from two 9th grade classes of Elementary School in a public school located in the municipality of São Gonçalo (RJ) were divided into groups, analyzed a list of 15 images (artistic painting, photographs, advertisements and figures from textbooks) and had the opportunity to write his impressions and criticisms about the messages present in these images. Then, the students were assisted in the elaboration of a propaganda script with an anti-racist proposal, which valued blackness and diversity. Following their respective scripts, each group produced a *TikTok*-style advertisement in which they acted themselves.

Key-words: Image; racism; interdisciplinarity.

Introdução

“Uma imagem vale mais que mil palavras” é uma frase bastante conhecida, mas o que poucas pessoas sabem é o fato de tratar-se de um provérbio de autoria do filósofo e político chinês Chiu Kung, mais conhecido como Confúcio (552 – 479 a.C.). Apesar de ter mais de dois milênios, esta frase ainda continua sendo mencionada por ser bastante atual, já que, vivemos em uma sociedade onde as imagens são portadoras de um poder de comunicação, de representação, de simbolismo. Uma criança em sua tenra idade e antes mesmo de aprender a ler, consegue associar determinadas imagens com os seus respectivos significados. Dentre os exemplos bastante comuns do uso dos recursos visuais na comunicação, podemos citar as placas de sinalização de trânsito, as placas de identificação (masculino ou feminino) nas portas de banheiros públicos, as imagens de campanhas publicitárias, sendo este último exemplo, o foco daquilo que estaremos tratando neste artigo.

Um dos principais papéis da propaganda/publicidade/marketing é o de persuadir o público sobre determinado tema, produto, serviço. E como recurso, além de um slogan que ajude a personalizar o produto – “*Just do it*” (Nike), “*I’m lovin’ it*” (Mc Donald’s), “*Go further*” (Ford) -, a imagem também pode ser empregada como poderosa ferramenta que se conecta diretamente com as emoções, influenciando o comportamento dos clientes.

É bem verdade, que uma imagem também pode conter uma mensagem implícita. E neste caso, é importante se situar dentro do contexto histórico vivido pelo autor/autora de uma obra artística para compreender a mensagem que ele/ela pretendia passar. Tomemos como primeiro exemplo, a arte cubista do pintor espanhol Pablo Picasso (1881 – 1973), “*Guernica*” (1937), onde é possível identificar uma imagem de desespero e morte. No canto esquerdo da tela é mostrado uma mulher em prantos segurando seu bebê sem vida nos braços. Na parte inferior, o cadáver de um homem com o seu braço direito amputado, e acima, um cavalo é retratado em um estado de extrema tensão, que também pode ser constatada no semblante dos dois personagens à direita. A obra tematiza o bombardeio da cidade

espanhola de Guernica no dia 26 de abril de 1937. Trata-se de um protesto contra o símbolo da barbárie promovida pelo General Francisco Franco contra civis, totalizando cerca de 1645 mortos, além da completa destruição da cidade.

O segundo exemplo é a obra “A redenção de Cam” (1989), do pintor espanhol Modesto Brocos (1852 – 1936), que é o espelho de um período em que o “embranquecimento” da população brasileira era a solução para a mestiçagem, que na compreensão de médicos, cientistas, juristas e antropólogos, era a responsável pela “degeneração racial”. Trataremos desta obra e do contexto de sua produção de maneira detalhada, mais a frente. No entanto, queremos evidenciar por meio de pinturas, fotografias e imagens de campanhas publicitárias, que o fantasma da ideologia implícita do “embranquecimento” ainda está entre nós.

No atual contexto, onde o racismo cordial e estrutural se faz presentes, este artigo descreve um projeto realizado em uma escola pública situada no município de São Gonçalo (RJ), cujo objetivo é despertar o senso crítico ante concepções e valores racistas presentes nas imagens. Trata-se de um tema voltado para a compreensão da atual realidade social contemporânea, uma questão importante e urgente que é o racismo, cuja proposta é despertar o discernimento que permita a formação de cidadãos que sejam capazes de intervir na realidade para transformá-la. O projeto não pertence a uma disciplina escolar específica, já que, abrange diferentes áreas – Artes, Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Linguagens –, tendo, portanto, o caráter interdisciplinar.

O texto está dividido em três partes. O papel da imagem é o tema da primeira parte. Na segunda é feita a descrição metodológica e na terceira os resultados do projeto.

O poder da imagem

Em sua obra *O poder da imagem* (2009), o escritor francês, René Huyghe (1906 – 1997) propõe denominar a civilização pós século XX de “Civilização da Imagem”. Segundo ele mesmo, “é um fato que a publicidade, a televisão ou o cinema [...] utilizam a imagem, na medida

em que servem dela para imprimir aos espíritos uma determinada orientação” (Huyghe, 2009, p.9). Atualmente vivemos em uma sociedade da informação onde as mensagens não provêm apenas de forma escrita ou oral, mas também das imagens. Perceber o mundo através das imagens tornou-se um fenômeno cultural. É a era da cultura visual (Leal; Minuzzi, 2018, p.377). No entanto, segundo Maciel (2013), as imagens têm inundado o cotidiano das pessoas com um número infinito de informações, impedindo o tempo de serem processadas.

Os anúncios publicitários com suas imagens sedutoras e promessas de felicidade, satisfação de anseios, prestígio, realizações de ideais, sucesso, permite a associação do produto divulgado com tais completudes (Barroso, 2006, p.93). Mas não é só isso. De acordo com Noronha (2019, p.256), “as imagens são uma importante ferramenta para a manutenção de relações de poder e (re)produção de estereótipos, tradições e representações.”

Trazendo para a análise das representações sociais, a imagem como instrumento do discurso político e simbólico pode também permitir a construção de preconceitos, desigualdades e relações de dominação que permitem perpetuar a colonialidade do poder (Ibidem, p.261). Como Alberto da Costa e Silva (2012, p.13) descreve, no olhar preconceituoso do europeu conquistador os africanos eram considerados “preguiçosos, volúveis, estúpidos, supersticiosos, mentirosos, inconstantes, dissimulados, ladrões, gananciosos, violentos, rancorosos, vingativos, traiçoeiros.” É possível afirmar que representações de uma visão colonial hegemônica e racista se encontram implícitas nas imagens veiculadas pelas mídias? A resposta é sim, como demonstraremos em seguida. Mas se temos um problema, é necessário buscar a solução. Trata-se de educar o olhar.

A alfabetização visual está relacionada com o olhar crítico que permita a formação para a cidadania (Maciel, 2013, Leal; Minuzzi, 2018). Embora não seja a única, a escola apresenta um papel de liderança na formação de seres protagonistas capazes de perceber mensagens de cunho racista, misógino ou que reproduzam estereótipos que sugerem como determinados grupos devam ser

rotulados. Este é um tema que obviamente exige a transversalidade, já que, não pertence a uma área particular do conhecimento. Pelo contrário, atravessa diferentes áreas.

Para ilustrar o que estamos tratando, pegaremos como exemplo dois casos de marketing – ambos ocorridos em 2020 – acusados de racismo, que teve como resultado a retirada do mercado ou sua reformulação. No primeiro exemplo, temos a esponja de aço “Krespinha”, da Bombril, que ao ser criticada por associação racista do produto a cabelos crespos, no dia 17 de junho de 2020 decidiu retirar a marca do seu portfólio de produtos.¹ Na década de 1950, a palha de aço Krespinha já era fabricada e comercializada, não pela Bombril, mas por uma empresa de produtos de limpeza em São Paulo (**Figura 1**).

No segundo exemplo, trazemos o caso da cerveja “Cafusa”, da Cervejaria Dogma, que causou indignação ao colocar como rótulo de marca do produto a imagem de uma mulher escravizada.² Trata-se de uma fotografia produzida nos anos 1860 - antes da abolição – pelo alemão Albert Henschel (1827 – 1882), que chegou ao Brasil também em meados dos anos 1860 e se tornou fotógrafo da casa Imperial. A polêmica veio a público quando a artista plástica mineira Marina Amaral trabalhava em um projeto de recuperação de fotografias para a série “Escravidão no Brasil” e identificou uma dessas imagens no rótulo da cerveja.³

¹ - Bombril lança esponja de aço 'Krespinha', é criticada nas redes e retira produto do site. **G1** [online], 17/06/2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2020/06/17/bombril-lanca-esponja-de-aco-krespinha-e-criticada-nas-redes-e-retira-produto-do-site.ghtml>>. Acesso em: 06/11/2024.

² - Cervejaria tira rótulo de produção depois de acusação de racismo. **G1** [online], 26/06/2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/06/26/cevejaria-tira-rotulo-de-producao-depois-de-acusacao-de-racismo.ghtml>>. Acesso em: 06/11/2024.

³ - Artista restaura cor de brasileiros fotografados às vésperas da abolição. BBC News Brasil, 23/09/2019. <<https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2019/09/artista-restaura-cor-de-brasileiros-fotografados-vesperas-da-abolicao.html>>. Acesso em: 06/11/2024.



Fig. 1: Krespinha (Esponja de Aço) – 1952. “No Rio todos me conhecem. Sou KRESPINHA – a melhor esponja para a limpeza da cozinha. As paulistas também vão me querer bem. Vocês me encontram às suas ordens na SABARCO, rua Florêncio de Abreu, 407”.

É possível perceber por meio desses dois exemplos, como o conhecimento e o senso crítico fazem toda a diferença. Ao trazer o logotipo Krespinha – já presente setenta anos no mercado, mas sem nenhuma publicidade nos últimos anos – para os holofotes, a Bombril talvez não tenha se dado conta de que os tempos mudaram. Diferente dos anos 1950, o racismo estrutural é um tema que faz parte do debate atual ao se tratar da valorização da diversidade. Se no passado o logotipo não provocou indignação, atualmente temos um público mais consciente e indisposto a aceita-lo como mais uma propaganda corriqueira que não mereça ser confrontada. Além disso, já em 1951, o deputado Afonso Arinos apresentou ao Congresso Brasileiro o Projeto de Lei que tornou o racismo em Contravenção Penal. A Lei 1.390 (conhecida como Lei Afonso Arinos) foi aprovada e tornou um marco para a luta antirracista. A Constituição Federal com a Lei 7.716 de 1989 estabelece a punição aos crimes de discriminação racial. Portanto, é possível apenas conjecturar que, se nos anos 1950 tínhamos a Lei 1.390, bastante recente e pouco conhecida, a Lei 7.716 completou 35

anos em 5 de janeiro de 2024 e qualquer cidadão pode acessar ao escrever no espaço de busca do Google: “Lei brasileira contra o racismo”. Hoje o acesso à informação é MUITO maior do que a 74 anos atrás.

Metodologia

Nesta segunda parte do artigo trataremos da metodologia aplicada no projeto, que na sua realização **contou** com **breves** encontro dos professores de Artes, Ciências, História e português **no próprio ambiente escolar** para discutirem as temáticas e metodologias a serem trabalhadas com os alunos. Primeiramente **foi** fundamental trabalhar com os alunos o conceito de interdisciplinaridade e a sua importância. A disciplina é uma maneira de organizar, de delimitar, ela representa um conjunto de conhecimentos que são ordenados para apresentar ao aluno, com apoio de um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos para seu ensino/aprendizagem. Isso, porém, impede o aluno de estabelecer conexões com as diferentes disciplinas por ele estudadas, sendo vistos como módulos separados, que como água e óleo não se misturam. As disciplinas como estão estruturadas (divididas ou compartimentadas) só servirão para isolar as partes de um todo. A educação deve romper com essas fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes. A interdisciplinaridade torna as diferentes disciplinas comunicativas entre si, sem que nenhuma perca o seu devido valor.

De acordo com Hilton Japiassu (1976, p. 74 - 75), a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real entre as diversas disciplinas, no interior de um projeto específico, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Em sua concepção, o fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na superação das fronteiras disciplinares. Sendo assim, o trabalho interdisciplinar terá um resultado mais enriquecedor quando se dá entre professores de diferentes disciplinas, dispostos a se unirem em um projeto para colaborar com uma troca de

conhecimentos que tem como objetivo mostrar a importância da interdisciplinaridade na construção do conhecimento.

Para Ivani Fazenda (2013, p.82), mais do que apenas a integração de diferentes disciplinas, a interdisciplinaridade é uma questão de “atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante novos saberes, atitude de desafio perante o novo, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas.”

Entendemos que não se pode compreender o racismo como um fenômeno isolado. Além dos fatores políticos e sociais, existem implicações históricas. A disciplina escolar História ajuda a resgatar no passado como se deu a construção social da cor da pele. De acordo com Barros (2014), não se enxerga um homem como negro ou branco porque este homem é negro ou branco, mas sim porque se aprendeu a enxergar os homens como negros ou brancos. De igual modo, ninguém nasce negro ou branco, aprende-se a ser negro ou branco através de complexos processos culturais da sociedade onde se está inserido. Barros também afirma que entre os séculos XVI e XIX, os africanos não se viam na África como “negros”. Ou seja, “negro” foi de algum, modo uma construção “branca”. Além de a África ser vista pelo europeu como um lugar selvagem e habitado por seres humanos atrasados (etnocentrismo), a negritude do povo africano alimentou estereótipos. Enquanto o branco estava ligado à pureza e à santidade, a cor negra/preta relacionava-se com o impuro e a malignidade.

Por razões que, talvez, nunca tenham sido inteiramente explicadas, foi a cor da pele dos africanos que se tornou sua característica definidora, e provocou a reação mais profunda nos europeus. Embora, frequentemente, designado como “mouro” ou “etíope”, ele era também um “negro” para os espanhóis e portugueses, um “noir” para os franceses, e um “black” para os ingleses; e nas quatro línguas, a palavra tinha conotações de trevas, depravação, humildade, miserabilidade e infelicidade. No início do século XVII, um viajante francês salientou: “Poderíamos propriamente dizer que esses homens vieram do inferno; eram queimados e medonhos para serem assim considerados.” [...] O preto era a cor da morte, do rio Estige, do demônio, era a cor de magia má e de uma melancolia, do veneno, do luto, do amor abandonado, e do mais baixo fosso do inferno. Havia magia negra e humor negro, chantagem e lista negra,

canalhas e cavaleiros negros, a peste negra [...] (Davis, 2001, p.495-496).

Após trabalhar a importância da interdisciplinaridade, foi tratado com os alunos a “ciência do racismo” ou eugenia. Nesta etapa do projeto, mostrar o quadro Redenção de Cam (**Figura 2**), produzida em 1895 pelo pintor espanhol Modesto Brocos - atualmente situada na Galeria de Arte Brasileira do Séc. XIX, no 3º piso do Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro – e discutir o contexto histórico desta época, onde a política eugenista tinha como meta o “embranquecimento” da população mestiça brasileira, tinha como objetivo levá-los a associar a arte com o seu contexto histórico.



Fig. 2: Modesto Brocos - Redenção de Cam. Óleo sobre tela, 199 x 166 cm. Rio de Janeiro, 1895. Fonte: Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Foto de Marcos Josephino.

Cam é um personagem bíblico (filho de Noé). Como é relatado em **Gênesis 9:20-25**, em certa ocasião, Noé estava embriagado e ficou nu dentro de sua tenda. Cam então chegou, viu a nudez do pai e foi contar aos irmãos (Sem e Jafé). Estes dois pegaram uma capa e, andando de costas para não verem a nudez do pai, cobrem-no. Quando Noé acordou e descobriu o que o filho caçula lhe havia feito

amaldiçoou-o: “Maldito seja Canaã! Escravo de escravos será para seus irmãos. Disse mais: Bendito seja o Senhor, o Deus de Sem; e seja-lhe Canaã seu escravo. Amplie Deus o território de Jafé; habite Jafé nas tendas de Sem; e seja Canaã seu escravo.” Canaã era filho de Cam, e, segundo determinadas linhas teológicas, os africanos eram então descendentes de Cam e o fato de terem sido escravizados seria a consequência desta maldição.

No quadro de Brocos é possível notar que a cor da pele de cada representante da família vai se tornando mais clara ao longo das gerações. É uma obra que representa o ideal de uma época. A busca pelo “embranquecimento” da população mestiça brasileira. Esta seria a redenção de Cam. A “ferramenta” utilizada para este propósito era a lógica eugênica. Em 1911, no Congresso Internacional das Raças, ocorrido em Londres (Inglaterra), João Batista de Lacerda - médico, antropólogo e diretor do Museu Nacional -, utilizou o quadro de Brocos para ilustrar que “três gerações” era o tempo que o Brasil levaria para embranquecer (Lotierzo, 2023, p.27).

Eugenia é uma palavra de origem grega (eu, ‘bem’, ‘verdadeiro’; genos, ‘geração’), cujo significado é: “bem-nascido” ou “bem gerado”. O Dicionário de Biologia do professor Candido de Mello-Leitão (1946, p.223) apresenta os conceitos de **eugenia** - “Ciência que trata do aperfeiçoamento da raça humana.” - e de **eugênico** - “Com os melhores caracteres da raça; bem desenvolvido.”

Em Dávila (2006, p.31) encontramos a seguinte descrição:

A eugenia foi uma tentativa científica de “aperfeiçoar” a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários - noção popular por toda a Europa e Américas no período entreguerras. Os cientistas voltaram-se para a eugenia como uma ciência de ampla abrangência, que combinava diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e influência do meio ambiente em práticas e receitas que visavam geralmente a “melhorar” uma população nacional.

Considerado “o pai da eugenia”, Francis Galton encontrou no livro *A origem das espécies* - de Charles Darwin - e na teoria da seleção natural a inspiração para aquilo que se tornaria seu principal objeto de estudo: o melhoramento da raça humana (Diwan, 2007, p.37 - 39). De acordo com Schwarcz (2011, p.232 - 235), o interesse pela eugenia

no Brasil antecede a Primeira Guerra Mundial. O termo “eugenia” aparece pela primeira vez no Brasil na tese de Alexandre Tepedino, defendida na Faculdade do Rio de Janeiro em 1914. Os médicos cariocas, orgulhosos de sua atuação diante das epidemias que assolaram o Rio de Janeiro, pretendiam agora “curar as raças”. A população brasileira era entendida como uma “raça em formação”, cujo bom resultado dependia de um aprimoramento biológico, onde a população mestiça – resultante do cruzamento entre ameríndios, africanos e europeus – teria as suas características físicas e morais modificadas. Em 1929, Miguel Couto – presidente da Academia Nacional de Medicina – defendia no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia a tese de que a mistura racial levaria à degeneração nacional.

E foi justamente neste contexto de “embranquecimento” que o sabão/sabonete se tornou uma marca publicitária com o poder simbólico da purificação racial por meio da limpeza da cor da pele (Hall, 2016, p.166; Schwarcz, 2024, p.249-258). A associação deste produto com a “limpeza racial”, a ponto de se tornar branca a pele negra, estava estampada nos anúncios e propagandas (**Figura 3**). Neste aspecto, trabalhar a semiótica nas disciplinas da área das Linguagens nos ajuda a interpretar as mensagens ocultas nas imagens. De acordo com Santaella (2005, p. 48), a semiótica “nos dá a possibilidade de compreender os procedimentos e recursos empregados nas palavras, imagens, diagramas, sons e nas relações entre eles, permitindo a análise das mensagens em vários níveis.” A semiótica estuda os signos, representações simbólicas (uma imagem fotográfica, uma cor, um logotipo, expressões faciais, design) e suas interpretações. Por meio da semiótica é possível identificar nas imagens dos anúncios de sabonete, dentro do contexto que estamos aqui tratando, que a pele negra é simbolizada como algo “sujo”.



Fig. 3: Anúncios de sabonetes (Final do século XIX e início do século XX).

Na disciplina escolar Ciências, com o conteúdo de evolução biológica e seleção natural, é possível mostrar que a cor da pele está relacionada com a presença de um pigmento chamado melanina, produzida por células chamadas melanócitos. A melanina atua como um “filtro solar” natural e quanto mais escura for a pele, maior será a concentração deste pigmento. É aí que entra o papel evolutivo e a seleção natural em ação: Por que os africanos têm a pele escura e os europeus têm a pele clara? Ter uma grande concentração de melanina

na pele garantiu uma intensa barreira aos efeitos nocivos dos raios ultravioleta, tão intensos na África. Nossos ancestrais africanos migraram e chegaram à Europa há cerca de 45 mil anos, onde os raios solares são mais escassos. Neste novo ambiente, ter a pele mais clara favorecia uma melhor absorção da luz ultravioleta, que por sua vez, contribui para a obtenção de vitamina D no organismo. Por meio do processo de seleção natural, por volta de 25 mil anos atrás, a pigmentação da pele mais clara passou a ser mais comum na Europa.

A próxima etapa do projeto **consistiu** em conversar com os alunos sobre a importância da visão crítica na sociedade da informação onde as imagens tornaram-se ferramenta na veiculação de mensagens. Também nesta etapa, a turma **foi** dividida em grupos de no máximo cinco alunos, onde cada grupo recebe uma lista de 15 imagens (pintura artística, fotografias, propagandas e figuras de livros didáticos). O papel dos grupos é analisar cada imagem, exercer a visão crítica e identificar a mensagem (implícita ou explícita) que elas trazem. A atividade foi realizada em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, mas nada impede que seja também realizada em outras séries. No total, 55 alunos participaram.

Resultados

A primeira imagem (**Figura 4**) trata-se de uma obra do artista Paulo Pedro Leal (1894 – 1968), onde em um imenso salão vários figurantes brancos contemplam uma menina, também branca, tocando piano. No centro da imagem, ao fundo, chama a atenção uma mulher negra com uma vestimenta branca e um avental azul. Leal, que também já trabalhou como empregado doméstico de uma família francesa em Botafogo (RJ), está representando no fundo da tela a figura de uma empregada doméstica.



Figura 4: Oleo sobre cartão colado em chapa de madeira industrializada. 100 cm x 70 cm. Paulo Pedro Leal, 1965 apud Schwarcz, 2024, p.6.

Através das leituras da imagem feita pelos alunos foi possível constatar que ambos interpretaram a figura da mulher negra no centro da tela como alguém excluída de uma festa de “brancos burgueses”. Nem todos conseguiram identificar que a mulher em questão trabalhava como serviçal.⁴

“A pintura retrata sobre uma sala com piano e pessoas bem-vestidas ao redor observando a menina tocando piano. Ao fundo da sala uma menina de pele retinta sozinha e excluída. “

“Uma festa onde só brancos participam e se divertem, mas a única que não participa da festa é uma mulher negra. E enquanto a festa acontece ela é a única que está olhando eles se divertirem. Como podemos ver na festa só tem pessoas brancas e nenhuma pessoa negra.”

“É uma festa da burguesia onde não tem pessoas negras, ou se tem, está trabalhando. Passa a mensagem onde pessoas negras estão presentes apenas como trabalhadores, reforça a ideia de um ciclo de desvalorização e marginalização, onde pessoas negras são selecionadas em ambientes considerados de elite.”

⁴ No total, 13 grupos contendo de 3 a 5 alunos foram formados. Algumas respostas eram bem similares. Portanto, para não tomar muito espaço do texto, algumas delas foram selecionadas.

“Uma mulher negra servindo em uma festa de brancos onde mostra a superioridade de pessoas brancas com pessoas negras. Pois os negros sempre estão servindo.”

A segunda imagem (**Figura 5**) é a propaganda de uma marca de sabonete, onde uma menina branca ao esfregar o produto no rosto de um homem negro, ocorre um processo de embranquecimento da pele. Os alunos constatarem algumas mensagens implícitas, como por exemplo, “embranquecer e curar” a pele está associado a relacionar a cor negra da pele com “sujeira” e “doença”, respectivamente. Embora um sabonete não consiga modificar uma característica que faz parte da herança genética do indivíduo, essa promessa ilusória da propaganda permite interpretar que a pele branca é idealizada como norma de uma sociedade.

“O cartaz publicitário de cunho racista, apresenta propaganda de sabonete que embranquece a pele, e retrata que ser uma pessoa negra seria uma doença e que precisaria de cura.”

“A criança branca está sendo ilustrada como se estivesse limpando a pele do homem, como se estivesse o limpando por ser considerado ‘sujo’ por sua cor. Como a propaganda diz, o sabonete cura e embranquece a pele, como se o homem fosse ‘doente’ por sua cor de pele e o sabonete o curasse.”

“A propaganda deixa a entender como se a cor negra da pele fosse uma doença, e o sabonete fosse a cura.”

“Se trata de uma propaganda racista. Eles queriam enfatizar que esse sabonete embranquece a pele. Na cabeça deles ser negro é uma doença.”

“Uma propaganda visivelmente racista mostrando que o sabonete embranquece a pele e ‘cura’. Uma propaganda que não deveria ser exposta na minha opinião. Um sabonete não pode tirar algo definido pelo DNA.”

“A ideia de beleza associada a pele branca mostra o racismo estrutural. A imagem sugere que a pele clara é sinônimo de beleza, status e aceitação social. A venda do produto pode ser vista como uma mercantilização de identidade racial.”

“A propaganda reforça a ideia de que a pele negra é indesejável ou inferior e que o embranquecimento seria um ideal de ‘melhora’ ou ‘purificação’, o que é profundamente ofensivo e desumanizante. Tal conceito é profundamente ofensivo, pois reforça estigmas

racistas e historicamente opressivos, onde a branquitude é vista como um padrão de beleza, pureza e valor.”



Fig. 5: Propaganda do sabonete Arêgos, 1917.

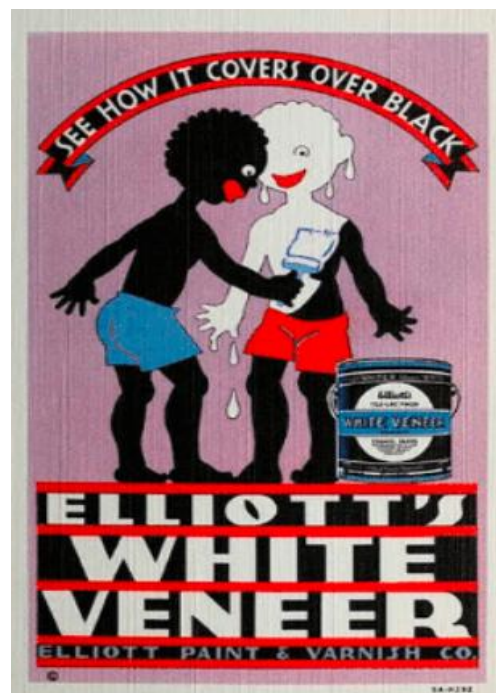


Fig. 6: A marca de tinta norte-americana Elliott White Veneer (1930) com a propaganda “Veja como cobrir o preto”

Seguindo a mesma norma/padrão de cor de pele, a terceira imagem (**Figura 6**) traz a propaganda de uma marca de tinta, onde um menino negro pinta outro menino negro com tinta branca, como se quisesse esconder a cor natural de sua pele. E foi justamente a mensagem interpretada pelos alunos.

“É um anúncio de tinta branca com dois garotos e um deles testando a tinta no colega para se ‘camuflar’ como se a cor certa fosse branca e ser negro é feio, o que não é verdade, dizendo como se negro fosse uma cor ‘errada’.”

“A ideia de ‘cobrir o preto’ sugere que a pele negra é algo que precisa ser escondido ou disfarçado. A frase ‘Veja como cobrir um preto’ se aplica com o padrão ideal da pele branca enquanto a pele negra é vista como algo que deve ser alterado.”

A quarta imagem (**Figura 1**) traz a propaganda da palha de aço Krespinha, que como os alunos também conseguiram perceber nas “entrelinhas”, está fazendo alusão ao cabelo afro.

“É nítida a comparação racista entre o cabelo crespo da mulher negra com a bombril que, pelo nome da marca, é chamado de ‘Krespinha’, fazendo uma referência racista novamente ao cabelo da mulher. Atualmente tal comparação ainda se faz majoritariamente presente na sociedade, levando muitas meninas e mulheres negras a procurarem assiduamente por diversas maneiras, desde as mais simples até as mais espantosas, formas de alisar o cabelo.”

“A marca Krespinha aborda preconceito com cabelos crespos e iguala o cabelo crespo à uma esponja de limpeza.”

“Comparar o cabelo crespo de uma criança negra a um objeto de limpeza, como palha de aço reforça estigmas racistas e desumaniza características naturais de pessoas negras. Esse tipo de propaganda desvaloriza a identidade e a autoestima de crianças negras, perpetuando a discriminação baseada em traços físicos.”

“Um anúncio entre vários outros, que inferioriza o cabelo crespo e cacheado também, mas principalmente o crespo. Frases como ‘cabelo duro’ ou ‘cabelo de bombril’ reforçam esses estereótipos racistas ainda mais. Dizendo, ou melhor, dando a entender, que o cabelo crespo está relacionado a coisas de limpeza ou coisas ruins, fazendo muitos jovens se sentirem mal sobre seus cabelos enrolados.”

A quinta imagem (**Figura 7**) traz uma mensagem em letras garrafais que choca quando lemos, antes de darmos conta de tratar-se de uma propaganda de televisão com imagens coloridas. Os alunos constatarem, sem nenhuma dificuldade, que estavam diante de uma mensagem de duplo sentido que, de maneira nem um pouco sutil, reafirma o racismo.



Fig. 7: Propaganda do Televisor colorido ABC – Collor, 1972.

“E mais uma vez fazendo a analogia de que as pessoas negras/pretas são ruins, e por isso, você deveria ‘colorir’ essas pessoas. Tudo isso disfarçado de comercial para as cores de tv.”

“O título da propaganda chama atenção pelo seu duplo sentido, dando a entender que o certo é ter preconceito com pessoas negras.”

” Eles estão incentivando todas as pessoas a ter preconceito de cor.”

“Uma reportagem racista querendo influenciar outras pessoas a terem preconceito com pessoas de cor.”

“Nesta imagem podemos perceber que a partir da chegada do televisor colorido, uma marca do produto utilizou as imagens preto e branco dos antigos televisores para propagar o racismo utilizando o slogan ‘tenha preconceito de cor’, sendo essa cor o preto.”

A sexta e sétima são imagens fotográficas. Como Sontag (2003, p.23) afirma, “numa era sobrecarregada de informação, a fotografia oferece um modo rápido de aprender algo e uma forma compacta de memoriza-lo.” No entanto, “seja a foto entendida como um objeto ingênuo ou como a obra de um artífice experiente, seu significado – e a reação do expectador – depende de como a imagem é identificada ou erroneamente identificada” (Ibidem, p.28).

A sexta imagem (**Figura 8**) mostra uma jovem mulher negra na posição quadrúpede, com uma criança branca montada em suas costas. De acordo com Sontag (2022, p.25), ocorre algo predatório

quando tiramos uma foto, pois “fotografar pessoas é violá-las, ao vê-las como elas nunca se veem, ao ter delas um conhecimento que elas nunca podem ter; transforma as pessoas em objetos que podem ser simbolicamente possuídos.” Pelo semblante da jovem é possível constatar que ela se sente constrangida nesta situação a qual foi submetida. Há uma imagem de superioridade que traz uma mulher negra submissa, prostrada e “dominada” por uma criança branca. Os alunos conseguiram visualizar tais sutilezas na fotografia.



Fig. 8: Babá brincando com criança em Petrópolis. Jorge Henrique, 1899 *apud* Schwarcz, 2024, p.230.

“Nesta imagem é nítido o racismo ao vermos uma babá negra sendo tratada como um animal que carrega cargas por uma criança branca de classe alta.”

“Significa a superioridade da raça branca, por uma babá negra estar de joelhos para uma criança branca ficar por cima como superior.”

“Como se a pessoa negra fosse um brinquedo para uma pessoa branca ou um animal que pudesse usar a hora que queria.”

“Uma babá negra sendo usada como brinquedo de uma criança branca. Como um objeto sem vida.”

“Eles não enxergam uma pessoa negra como um ser humano e sim como um animal.”

“Está demonstrado que a menina branca é superior à mulher negra e que a menina não vê a mulher como ser humano e sim como brinquedo.”

A sensação que temos pode ser descrita por Sontag (2003, p.97), ao trazer à memória “a frustração de não ser capaz de fazer nada a respeito daquilo que as imagens mostram.” Com relação à sétima imagem (**Figura 9**), o menino negro descalço foi o que mais chamou a atenção dos alunos.

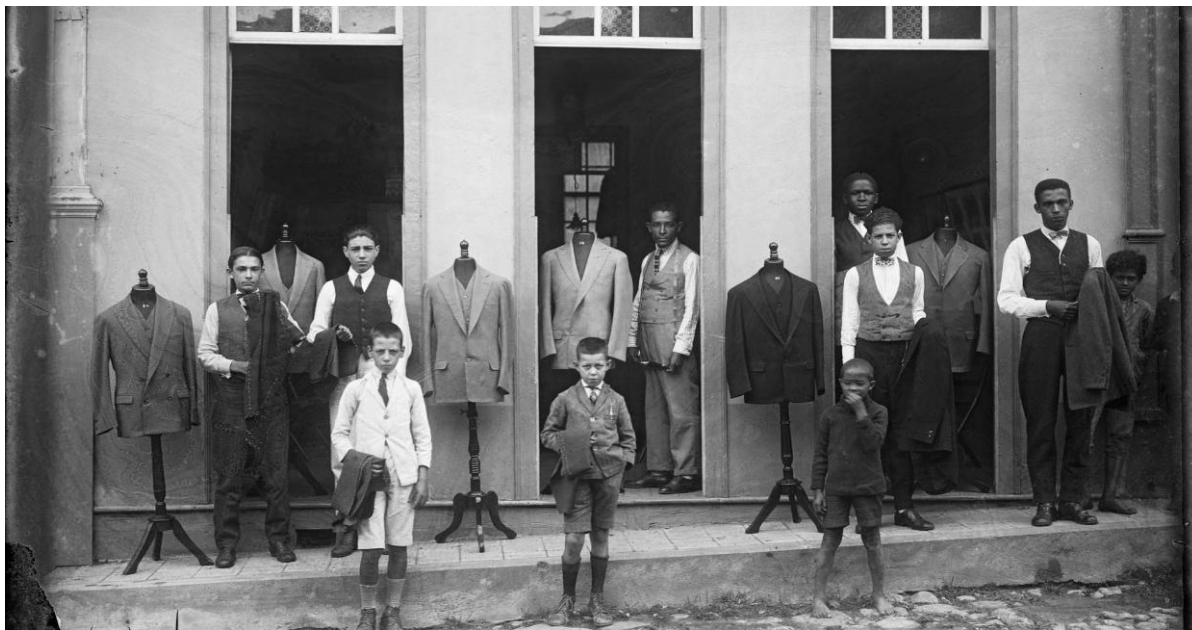


Fig. 9: Alfaiataria Americana, de João Antônio Ribeiro. Chichico Alkmim, 1920 **apud** Schwarcz, 2024, p.186.

“Esta imagem está fazendo uma crítica sobre a desigualdade social da época. Pois os brancos estão com mais privilégios que os negros, como por exemplo o menino descalço sem roupas de qualidade.”

“Como a sociedade mostra que pessoas brancas sempre tem que estar bem vestidas, melhores que os negros, impondo que os brancos tem melhor condições de vida que pessoas negras na época. Visto que o menino negro está largado e descalço comparado aos meninos brancos de terno e gravata.”

E para quem acha que as propagandas de sabonete que prometiam o embranquecimento da pele era algo restrito aos tempos em que as políticas eugenistas estavam na moda, ficará surpreso com as imagens 8 e 9 (**Figuras 10 e 11**). Mais uma vez – assim como na segunda imagem por eles analisadas -, os alunos conseguiram constatar na propaganda do sabonete líquido da Dove a relação da pele negra com “sujeira”, “imperfeição”, e a pele branca com um ideal de “pureza” a ser alcançada.

“O anúncio promove o embranquecimento e a insatisfação com a pele negra.”

“A propaganda simboliza que a cor da pele negra é suja.”

“Aqui podemos remeter que com o sabonete da Dove a cor negra se remove como se fosse uma sujeira.”

“Isso mostra que a pessoa está suja por ser negra e quando ela está limpa vira uma pessoa branca.”

“A campanha da Dove simula que a pele negra seria suja e este sabonete limparia a pele e que a pele branca seria a pele ideal e perfeita.”

“A Dove mostra que antes de utilizar o sabonete, você permanece negro e sujo e depois de usar o sabonete, começa a embranquecer até ficar branca e limpa.”

“A imagem representa que depois que a mulher usou a Dove, a cor de pele dela automaticamente mudou e ficou mais clara, simbolizando que a cor de pele negra é suja e a cor de pele branca é limpa.”

“Nesta imagem é claro o racismo onde vemos uma transição de tons escuros de pele para tons claros fazendo referência a uma sujeira inexistente, mas que pode ser retirada utilizando o sabonete Dove.”



Fig. 10: Campanha do sabonete líquido da Dove, 2017.



Fig. 11: Campanha do sabonete líquido da Dove, 2011.

As imagens 10 e 11 (**Figuras 12 e 13**) são propagandas de cerveja. É perceptível em ambas as marcas o uso de conotações libidinosas: “É pelo corpo que se conhece a verdadeira negra”; “Devassa negra, encorpada”; “Gostosa é apelido, o nome é mulata”. Ao lado da cerveja vemos estampada a figura de uma mulher negra, à qual lhe é atribuída

uma postura/conduta sensualizada. Tal postura também pode ser percebida na propaganda da Dove de 2011, onde, das três mulheres presentes na imagem, a única que se mostra em pose sensual, provocativa, insinuante é a mulher negra, como se estas, por natureza, tivessem uma sexualidade aflorada e incontrollável. Agora compare a figura da mulher de vestido amarelo presente na marca de cerveja Mulata, com Saartjie Baartman, mais conhecida como “Vênus Hotentote”⁵ (**Figuras 14 e 15**). Mera coincidência?



Fig. 12: Anúncio da cerveja Devassa (entre 2010 e 2011). **Fig. 13:** Cartão publicitário lançado em 2006. “Gostosa é apelido. O nome é Mulata.” Cerveja Mulata: a mistura perfeita.



Fig. 14: Saartjie Baartman, a “Vênus alemã de homem observando a “Vênus

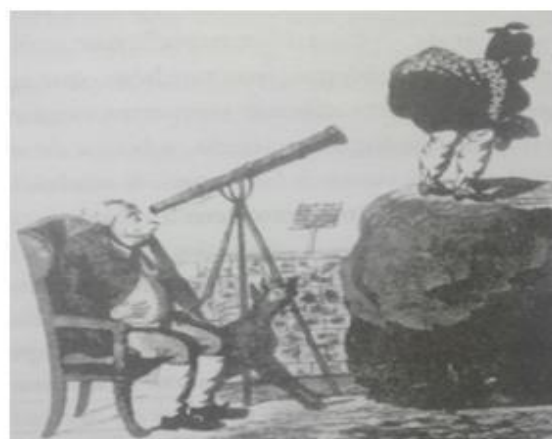


Fig. 15: Caricatura

⁵ A africana Saartjie Baartman (1789 – 1815) foi levada da África do Sul para a Inglaterra – onde chegou em 1810 –, passando a ser exibida em uma jaula por cerca de cinco anos em espetáculos. O que chamava a atenção do público era o tamanho volumoso de suas nádegas (esteatopigia). O “espetáculo” não terminou com sua morte prematura, pois seu corpo foi desmembrado e exibido – inclusive as genitálias – como objeto de fetiche voyeurista em um museu de Paris até 1974 (Hall, 2016, p.201 – 210).

Hotentote”. Schwarcz, 2024, p.262.
telescópio, início do século XIX. Hall, 2016,
p. 210.

Hotentote” com um

Os alunos conseguiram identificar a intenção descarada e reducionista presentes nas imagens 10 e 11.

“A mulher da foto da propaganda é totalmente sexualizada, mostrando que uma mulher negra deveria ser um objeto sexual.”

“Um anúncio de cerveja utilizando o corpo de uma mulher negra para fazer um trocadilho de mal gosto, sexualizando a imagem da mulher negra e atrelando as pessoas dessa cor com álcool e outras coisas ruins.”

“A propaganda incentiva que as mulheres negras sejam vistas como devassas e vítimas de assédio.”

“Uma imagem de uma mulher negra sendo sexualizada em um comercial de cerveja, com estereótipos.”

“Este anúncio trata o corpo da mulher negra como objeto sexual.”

“A propaganda sexualiza o corpo da mulher negra.”

A imagem 12 (**Figura 16**) é bastante chocante e traz uma mensagem explícita de um ser angelical representado por uma criança branca, enquanto que sua antítese – figura diabólica, demoníaca, criatura das trevas, tihoso – é representada por uma criança negra, em cujo cabelo foi feito um penteado com a intensão de representar um par de “chifres”. Os alunos não encontraram dificuldades em identificar esta mensagem.



Fig. 16: Campanha publicitária “Angel e Devil”, da Benetton, 1991.
“A imagem representa a criança branca como o anjinho e a criança negra como o diabo, representando o branco como o bem e o negro como o mal.”

“Essa imagem mostra que toda criança branca é comparada com um anjo e toda criança negra é comparada a um diabo.”

“Remetendo a criança negra a algo ruim e a branca sempre a algo bom, angelical.”

A imagem 13 (**Figura 17**) é a mais sutil de todas as demais analisadas pelos alunos. Não parece haver absolutamente nada de errado ao ver uma jovem estudante negra segurando um diploma em sua mão direita (sua?), até percebermos que essa mão não é dela. É a mão de uma pessoa branca!!! Depois que este pequeno detalhe é identificado, torna-se fácil compreender a sua mensagem.

“O racismo nesta imagem está na parte que ela é uma mulher negra, mas a mão segurando o diploma é branca, como se só pessoas brancas tivessem a capacidade de conseguir um diploma.”

“Está dizendo que no processo de formação acadêmica, apenas pessoas com tom de pele branca vão se formar.”

“Nesta imagem é perceptível a desvalorização da raça negra ao pôr a mão de uma pessoa branca recebendo o diploma e não a mão de uma mulher negra.”



Fig. 17: Campanha do Ministério da Educação para inscrição do Pro Uni, 2019.

Finalmente, as imagens 14 e 15 (**Figuras 18 e 19**) foram extraídas de um livro didático infantil que recebeu denúncia por conter

mensagens que reforçam estereótipos racistas.⁶ Na imagem 14 pede-se para circular o lar em que as pessoas estão felizes. E esta, obviamente, é composta por brancos.

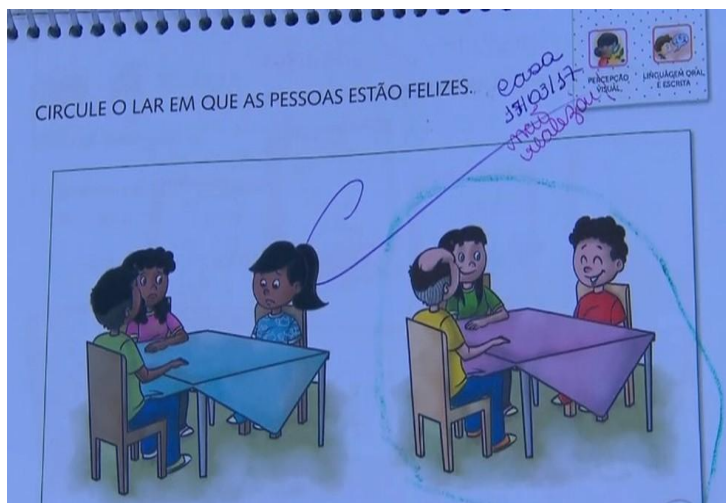


Fig. 18: Livro didático utilizado na educação de crianças de três anos, **Natureza e Sociedade**, da editora Formando Cidadãos.

“Essa imagem mostra que a família de brancos são felizes e os negros são infelizes.”

“Muito problemático, pois ensina que uma família negra não pode ser feliz.”

“Reforça os estereótipos de que famílias negras são conflituosas e sempre estão em problemas.”

“É como se as crianças brancas tivessem um lar feliz e as crianças negras tivessem um lar infeliz.”

Por sua vez, a imagem 15 traz a mensagem de que ao negro é destinado um emprego subalterno, que oferece baixa remuneração, não exigindo qualificação nem escolaridade, o que significa, que o indivíduo não precisa ter um nível intelectual elevado para ocupa-la.

⁶ Mãe denuncia racismo em livros didáticos utilizados em escola do Recife. G1 PE, 07/06/2017. Disponível em: < <https://g1.globo.com/pernambuco/noticia/mae-denuncia-racismo-em-livros-didaticos-utilizados-em-escola-do-recife.ghtml> >. Acesso em: 08/11/2024.



Fig. 19: Livro didático utilizado na educação de crianças de três anos, **Natureza e Sociedade**, da editora Formando Cidadãos.

“Aqui podemos perceber que o desenho do homem negro já aparece com o instrumento de limpeza pois socialmente os negros são considerados pessoas de baixa inteligência para ocuparem grandes cargos.”

“A imagem mostra que as pessoas com tonalidade mais clara de pele trabalham em serviços mais valorizados, já o negro trabalha com o serviço mais desprezado, que é como faxineiro.”

“A atividade dá a entender que pessoas negras não conseguem ter um bom trabalho.”

“A imagem mostra que pessoas brancas tem empregos dignos e melhores.”

O livro infantil de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, *Abecê da Liberdade* (2015) é outra obra que causou grande polêmica.⁷ O objetivo dos autores era escrever um romance histórico infantil da vida de Luiz Gama, no entanto, o livro foi criticado por apresentar de maneira divertida crianças africanas brincando no porão de um tumbeiro (navio negreiro) enquanto são transportadas para o Brasil. O livro foi imediatamente retirado do mercado.

Após analisarem as 15 imagens, identificarem suas mensagens e exercerem a visão crítica sobre elas, os alunos **expressaram** suas impressões em uma aula destinada ao debate onde o professor também **trazia** as suas observações sobre determinadas informações

⁷ Editora recolhe livro com ilustração de crianças brincando em navio negreiro. **O Globo**, 11/09/2021. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/editora-recolhe-livro-com-ilustracao-de-criancas-brincando-em-navio-negreiro-25194098> >. Acesso em: 08/11/2024.

dessas imagens, bem como **apresentava** e **discutia** a respeito de determinadas mensagens não identificadas pelos alunos.

A próxima etapa **consistia** em auxiliar os alunos na elaboração de um roteiro de propaganda com proposta antirracista, que valorize a negritude e a diversidade. Seguindo seus respectivos roteiros, cada grupo produziu uma propaganda estilo TikTok onde eles mesmos atuaram (**Figura 20**).



Fig. 20: Imagens de uma das propagandas produzidas pelos alunos.

Conclusão?

No período em que realizávamos o projeto – **final de 2024** –, uma colega professora e coordenadora pedagógica da escola nos compartilhou uma reportagem que trazia uma propaganda recente da marca de ketchup Heinz acusada de reforçar preconceitos e estereótipos de cunho racista. Após críticas e protestos Heinz pediu desculpas e retirou seu anúncio (Moratelli, 2024). Um público mais consciente não permanece passivo e calado diante de propagandas e imagens que fazem apologia ao racismo ou qualquer outro tipo de discriminação e estereótipos. A postura crítica da sociedade impede que tais ideologias se perpetuem.

A elaboração de um roteiro de propaganda com proposta antirracista permitiu que os alunos colocassem em prática valores que respeitem a negritude e a diversidade. O trabalho interdisciplinar, por sua vez, permitiu demonstrar que diferentes disciplinas estão interligadas, possibilitando a sua comunicação em um dado estudo. O uso de imagens em um projeto escolar não se limita às propagandas.

Existe também a possibilidade do uso de charges, que além de acessíveis, trazem, de forma humorística e crítica, assuntos relevantes do cotidiano que possibilitam opiniões acerca dos acontecimentos sociais.

Próximo da culminância do projeto, fomos também agraciados com a notícia do tema de redação do Enem 2024: ‘Desafios para a valorização da Herança africana no Brasil’. Sentimos que estávamos no caminho certo, mas ainda havia uma estrada longa a percorrer. No entanto, a escola ainda é o ambiente favorável para a formação de novos discípulos capazes de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e livre de práticas discriminatórias. A priori, parece uma ideia utópica, mas é um sentimento que está relacionado com o fato de ser uma realidade que não muda da noite pro dia, principalmente quando se vive na sociedade do imediatismo. Mesmo que tais mudanças não ocorram antes de partirmos deste mundo, temos a oportunidade de contribuir para deixar um legado para as próximas gerações.

Referências

BARROS, José D’Assunção. **A construção social da cor: diferenças e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BARROSO, Suzana Faleiro. **O uso da imagem pela mídia e sua repercussão na subjetividade contemporânea**. Psicologia em Revista – Belo Horizonte – v.12, n.19, p.92-99, jun. 2006.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917 – 1945)**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DAVIS, David Brion. **O problema da escravidão na cultura ocidental**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus Editora, 2013.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: Apicuri, 2016.

HUYGHE, René. **O poder da imagem**. Lisboa: Edições 70, 2009.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEAL, Cristiane Ziegler; MINUZZI, Reinilda de Fátima Berguenmayer. **Pensando a imagem nas artes visuais: revelar, desvelar e reproduzir sentidos**. In: MIRANDA, F.; VICCI, G.; ARDANCHE, M. (Orgs.). Actas del I Seminario Internacional de Investigación en Arte y Cultura Visual. Dispositivos y artefactos, narrativas y mediaciones. Montevideu, Uruguai: Universidad de la República, 2018. P. 377 – 382.

LOTIERZO, Tatiana. **Contornos do (in)visível: racismo e estética na pintura brasileira (1850 – 1940)**. São Paulo: Edusp, 2023.

MACIEL, Aníbal de Menezes. **A importância da imagem no cenário da contemporaneidade: uma necessidade da educação do olhar**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 22, n. 1, p. 95-109, jan.-jun. 2013.

MELLO-LEITÃO, Candido Firmino. **Dicionário de Biologia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

MORATELLI, Valmir. **A propaganda de ketchup em tom racista que causou crise na Heinz**. Veja [online], 15/10/2024. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/coluna/veja-gente/a-propaganda-de-ketchup-em-tom-racista-que-causou-crise-na-heinz> > Acesso em: 08/11/2024.

NORONHA, Danielle Parfentieff de. **A importância social da imagem: reflexões sobre diferença, representação e poder em diálogo com um pensamento decolonial**. Iluminuras, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 255-278, julho, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Imagens da branquitude: a presença da ausência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SILVA, Alberto da Costa e. **Imagens da África**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Abecê da Liberdade: a história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

Sobre os autores

Marcos Ferreira Josephino

ferreirajosephinomarcos@yahoo.com.br

Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz / Fiocruz. Mestre em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, FFP – UERJ. Licenciado em Ciências Biológicas pela FFP – UERJ e em História pela Universidade Federal Fluminense, UFF. SEEDUC-RJ/Professor.

Karina Duarte Macedo Pinto

profkarinadumacedo@gmail

SEEDUC-RJ/Professor.

Priscila Vieira de Oliveira

priscila-vo@yahoo.com.br

Doutoranda em Ciências da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. SEEDUC-RJ/Professor.

Jordão Miguel da Silva

mediatempesta@hotmail.com

SEEDUC-RJ/Professor.

DOI: 10.47456/j6av9j02

Navegando nos pixels da flora: recursos digitais no ensino de Botânica

Sailing through the pixels of flora: digital resources in post-pandemic botany teaching

Matheus Nascimento
José Laurindo dos Santos Júnior
Elizamar Ciríaco da Silva

Resumo: O ensino de botânica na educação básica requer uma variedade de recursos para modernizar a educação e proporcionar uma aprendizagem significativa. Isso pode ser potencializado pelo uso adequado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) e, por outro lado, prejudicado por seu uso inadequado. A pandemia da COVID 19 desencadeou o amplo uso de TDIC's como uma estratégia de compensação das restrições sociais, entretanto é possível que nem todos alguns assuntos tenham sido inseridos completamente (ou parcialmente) nestes recursos. O presente estudo analisou as ferramentas e os espaços digitais dedicados ao ensino de conteúdos botânicos, com o objetivo de conhecê-los e identificar suas reais potencialidades ao ensino. Com a busca, foram identificadas ferramentas principalmente relacionadas à Sistemática e a Morfologia Vegetal, sem abrangência para a maioria dos conceitos e a falta de recursos auxiliares, além da ausência de recursos para tantos outros conteúdos botânicos. Dessa forma, embora tenha ocorrido a maior popularização das TDIC's durante a pandemia, os conteúdos botânicos não possuem tantas opções de materiais didáticos que possam dinamizar as aulas teóricas e práticas. Isto destaca a necessidade de recursos, que contemplem mais temáticas botânicas e sejam acessíveis para a educação básica, além de serem capazes de instigar o interesse docente e estudantil.

Palavras-chave: Educação não-formal; Recursos digitais; Ensino de Ciências e Biologia.

Abstract: Teaching botany in basic education requires a variety of resources to modernize education and provide meaningful learning. This can be enhanced by the proper use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) and, on the other hand, hindered by their improper use. The COVID-19 pandemic triggered the widespread use of DICTs as a strategy to compensate for social restrictions; however, it is possible that not all subjects were fully (or partially) integrated into these resources. This study analyzed the tools and digital spaces dedicated to the teaching of botanical content, with the aim of understanding them and identifying their real potential for teaching. The search identified tools mainly related to Systematics and Plant Morphology, lacking coverage for most concepts and auxiliary resources, as well as the absence of resources for many other botanical contents. Thus, it is concluded that although DICTs have become more popular, botanical content does not have many options for didactic materials that can make theoretical and practical classes more dynamic. This highlights the need for resources that include more botanical topics, are accessible for basic education, and can stimulate the interest of both teachers and students.

Key-words: Non-formal education; Digital resources; Science and Biology teaching.

Introdução

A pandemia da COVID-19 se tornou um dos maiores desafios enfrentados pela humanidade no século XXI (Brito *et al.*, 2020). Nesse contexto, várias adequações foram necessárias na vida das pessoas e em diferentes setores profissionais para reduzir a propagação viral da infecção. As instituições de ensino adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em substituição às atividades presenciais, com o objetivo de minimizar os danos causados pelo vírus (Soares; Miranda, 2020; Brehm; Unterhalter; Oketch, 2021). Essa transição para o ERE, exigiu o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), para viabilizar a ausência das atividades presenciais e manter o processo educacional (Rondini; Pedro; Duarte, 2020). Entretanto, isso resultou em uma carga adicional no trabalho docente em razão da dificuldade em encontrar recursos pedagógicos consolidados para utilização nesse cenário (Borba *et al.*, 2020).

O contexto pandêmico se tornou um marco histórico para a inclusão das TDIC's no ensino básico e superior, como uma nova maneira de estruturar a educação (ver Andrade; Cardozo, 2023; Silva; Amariz, 2023). Esses recursos da cultura digital, atuam na mediação de atividades produtivas e no apoio aos processos de ensino e aprendizagem (Lévy, 1999; Costa; Duqueviz; Pedroza, 2015). Elas são fundamentalmente reconhecidas como recursos potencializadores do ensino, pois permitem que o público jovem seja protagonista de sua aprendizagem através da livre comunicação e acesso a informações da web (Cabral; Lima; Albert, 2019). Nesse caso, a busca por materiais complementares ao ensino ganhou destaque e inseriu os espaços virtuais na superação das limitações físicas da prática pedagógica (Fiori; Goi, 2021).

No ensino de Ciências e Biologia, esses recursos motivam e ampliam a compreensão dos conceitos, além de tornarem as aulas mais dinâmicas (Almeida; Carvalho; Guimaraes, 2016). Entretanto, especialmente os conteúdos botânicos, enfrentam o desafio da descontextualização dos assuntos, ausência de recursos que viabilizem atividades práticas e o baixo uso de TDIC's (Bondioli; Vianna; Salgado, 2018; Ursi *et al.*, 2018). Tais fatores contribuíram para

criar o conceito inicial de “cegueira botânica” (ver Wandersee; Schussler, 2002), adequadamente modificado para “impercepção botânica” (Ursi; Salatino, 2022). A literatura apresenta vários estudos que evidenciam o desinteresse nas aulas, o que ressalta a importância do uso de novas estratégias e recursos que estimulem o interesse, dinamismo e a aprendizagem significativa nas aulas de conteúdos botânicos (Amadeu; Maciel, 2014; Dias *et al.*, 2020).

Tendo em vista a inclusão emergente das TDIC's no ensino durante a pandemia, este estudo buscou identificar e analisar a oferta de recursos pedagógicos digitais e espaços virtuais capazes de tornar o ensino de botânica mais atrativo e eficaz. Apesar do potencial das TDIC's em ampliar o dinamismo e o interesse nas aulas, especialmente em Ciências e Biologia, conteúdos botânicos ainda enfrentam barreiras significativas, como a falta de recursos que favoreçam atividades práticas, a descontextualização dos temas e a escassez de materiais adequados no ambiente digital. Esse cenário reforça a necessidade de compreender se há ferramentas digitais e espaços virtuais capazes de suprir essas lacunas e promover uma aprendizagem significativa no ensino de Botânica.

Material e métodos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa através do Google Acadêmico. A filtragem dos estudos com o máximo de informações e autenticidade foi realizada através de análise documental (Bardin, 2011).

Previamente à pesquisa dos estudos, foram identificados os conteúdos botânicos apresentados nos livros didáticos do ensino fundamental maior e do ensino médio nas coleções: Inspire Ciências (fundamental) da editora FTD e Biologia Hoje (Médio) da editora Ática. Essas coleções, já estão adaptadas aos objetivos de conhecimento e as habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2018).

Foram selecionados artigos, monografias, dissertações e teses através do Google Acadêmico que apresentassem recursos e/ou espaços virtuais para o ensino de conteúdos botânicos. A partir de técnicas de pesquisa avançadas da plataforma, bem como a utilização

de aspas entre os termos, o operador booleano “AND” e “OR”, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “ensino de botânica”, “botânica”, “espaços virtuais”, “coleções botânicas”, “recurso didático”, suas combinações e variações. Como critério de inclusão foram selecionados os estudos escritos em português que pudessem auxiliar no ensino e aprendizagem de conteúdos botânicos. Além de buscas mais simples através do Google (www.google.com.br), para incluir recursos que não constam em publicações científicas.

Para complementar as informações encontradas, realizou-se um levantamento na plataforma Youtube, considerada a maior plataforma de compartilhamento de vídeo do mundo e a mais acessada para fins de conhecimentos, como um importante suporte pedagógico (Nagumo; Teles; Silva, 2020). Depois de encontrados, os recursos virtuais foram visitados e analisados para saber a veracidade das informações e as referências utilizadas pelos autores.

Resultados

Os livros didáticos, especialmente em conteúdos de botânica, apresentam variações de quantidade dos assuntos e qualidade das discussões. Por isso, é comum encontrar erros e insuficiência conteudista sobre as plantas em algumas coleções (ver Cunha; Rezende; Saraiva, 2017; Odorcick; Wirzbicki, 2018; Sales, 2019). Visto isso, para nortear a busca dos recursos com aplicabilidade ao ensino, foram consultados os conteúdos e temáticas nas coleções: Inspire ciências (Editora FTD) e Biologia Hoje (Editora Ática), às quais, já estão adequadas à BNCC.

Na busca, foram encontrados 13 recursos virtuais com acesso gratuito (Tabela 1).

Tabela 1 - Espaços e Ferramentas disponíveis para acesso na internet.

Recurso	Link
Árvores das Florestas Estacionais da Bahia	https://app.xper3.fr/xper3GeneratedFiles/publish/identification/337734661618352647/mkey.html

Botânica na Palma da Mão	https://pwa.app.vc/botanica_na_palma_da_mao#/blank-page/8760886
Botânica On-line	http://botanicaonline.com.br/
ClickBotânica	https://pwa.app.vc/clickbotanica#/home
Coleção Botânica de Plantas Medicinais	http://cbpm.fiocruz.br/index?ethnobotany
Coleções Virtuais	https://colecõesvirtuais.blogspot.com/
Glossário de Botânica	https://glossario-de-botanica.webnode.page/
Jardim Botânico Municipal de Bauru	https://www.jardimbotanicobauru.com.br/
Jardim Botânico de São Paulo	http://www.ibot.sp.gov.br/jardim/tour%20virtual/index.html
Herbário Virtual MFS	https://herbariomfs.uepa.br/
Herbário Virtual - Re flora	http://floradobrasil.jbrj.gov.br/reflora/herbarioVirtual/
Laminário Virtual	https://drive.google.com/file/d/1KIVvPkTvJ5uPgrMxNnnNT_JMPxP7x5q/view
Passeio Virtual - IFLONA	https://sites.google.com/view/ciencianaflona/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0&pli=1

Fonte: Autores(a).

As plataformas virtuais encontradas, foram analisadas a respeito do aprofundamento e funcionamento. A primeira é a chave de identificação: “Árvores das Florestas Estacionais da Bahia”. Este é um estudo que incluiu informações sobre 176 espécies arbóreas, localizadas em Florestas Estacionais do sudoeste do estado da Bahia (Plazas; Paula, 2020). Por ser um recurso interativo, a sua utilização pode ser feita em aulas, na pesquisa científica ou na identificação de espécies para trabalhos de licenciamento (Plazas; Paula, 2020). No recurso, cada um dos passos contém uma ilustração da respectiva característica, facilitando o reconhecimento dela. Além disso, a chave possui explicações claras e boas referências para fundamentar os conceitos tratados, todavia, devido à ampla quantidade de termos, é aconselhado o uso de um glossário de botânica enquanto usar a chave de identificação: “Árvores das Florestas Estacionais da Bahia”.

O site “Botânica na Palma da Mão” apresenta revisões e explicações sobre diferentes temas relacionados a botânicas, porém carece de ilustrações para facilitar e agilizar a compreensão de temas como as relações ecológicas.

O site “Botânica Online” está vinculado ao Grupo de Pesquisa Botânica na Educação (BotEd) do Instituto de Biociências - USP. Os objetivos deste espaço, foram, principalmente, auxiliar a prática docente, formar uma conexão entre pessoas que desejem partilhar vivências e divulgar pesquisas, recursos e outras ferramentas didáticas produzidas no BotEd e por colaborações para o projeto. Nessa plataforma podem ser encontrados variados recursos como vídeoaulas, jogos didáticos, apostilas de revisão, textos, livros e outros materiais que visam subsidiar aulas mais dinâmicas, interativas e práticas.

O “ClickBotânica” é uma ferramenta para contribuir na aprendizagem e revisão de conceitos, como a morfologia básica de angiospermas e a apresentação de curiosidades. Entretanto, não dispõe de recursos visuais para auxiliar na compreensão de conceitos.

O projeto “Coleções Virtuais: Ferramentas Didáticas no Ensino de Botânica” foi desenvolvido em uma escola da educação básica, onde foram trabalhadas as etapas de coleta e organização de coleções didáticas (Lacerda, 2019). Este estudo, além de possuir imagens das atividades, pode auxiliar a prática docente no planejamento de projetos semelhantes. O site do projeto está organizado em sete menus, onde é possível visualizar todo o trabalho feito e ferramentas utilizadas. Além disso, é possível acessar a carpoteca com oito espécies, um glossário com 18 termos, quatro exsicatas produzidas no projeto, 12 plantas com uma descrição mais ampla e cinco espécies na “sementoteca” (Lacerda, 2019).

O “Glossário de Botânica: Glossário online de Botânica como recurso didático para o Ensino Médio”, é um projeto que também visa contribuir com a melhoria do ensino e aprendizagem da Botânica no Ensino Médio. No glossário, é encontrada a descrição de 373 termos e algumas imagens publicadas na web relacionadas à termos, que tornam o recurso visualmente mais atrativo (Barboza; Edson-chaves;

Lucena, 2020). O recurso é de fácil acesso e bem ilustrado, mesmo que, em alguns termos, não tenha uma figura demonstrativa, o glossário ainda pode contribuir para a revisão de conceitos e resolução de atividades.

O Laminário Virtual de Anatomia Vegetal foi elaborado com foco nas flores das espécies: *Eugenia uniflora* L., *Ceiba speciosa* (A. St.-Hil.) Ravenna, *Handroanthus ochraceus* (Cham.) Mattos, *Lilium* sp. L., *Handroanthus chrysotrichus* (Mart. Ex DC.) Mattos e *Schinus terebinthifolia* Raddi (Gueiros; Torres; Souto, 2022) As fotos e outras informações como a apresentação do recurso, estão disponíveis para download no link do Google drive apresentado na Tabela 1.

A Coleção de Plantas Medicinais (CBPM) foi estruturada com o objetivo de reunir as informações do conhecimento popular, sobre plantas medicinais usadas no Brasil. Assim, este banco de dados é o resultado de um levantamento bibliográfico sobre espécies depositadas em herbário, cuja informações foram padronizadas e disponibilizadas para acesso. No campo de busca, é possível consultar informações ao colocar o nome científico ou popular da planta, além de ser possível procurar através do nome da família botânica. Após ser colocado o respectivo nome da espécie, se disponível no banco de dados, serão listadas informações como: nome científico, nomes populares, partes e formas de uso da espécie, além da referência da publicação.

No site do Jardim Botânico Municipal de Bauru (JBMB), existem ferramentas virtuais que tornam possível o contato das pessoas com uma coleção botânica. Através do tour virtual, é possível realizar um passeio pelo mapa do local em câmera 360°, entrar em estufas, acessar o herbário e assistir vídeos disponíveis na “Videoteca JBMB”. Também, é possível observar os “bastidores” de cada setor e ver outros projetos associados ao Jardim Botânico, como: “O projeto Lupa” e o projeto “Minhas férias no Botânico”.

O Jardim Botânico de São Paulo também oferece a oportunidade de explorar seu interior remotamente. Os visitantes têm a liberdade de escolher os ambientes que desejam visitar ou optar por um "passeio automático" pela coleção. Ao acessar o site, os visitantes têm três

opções para explorar o Jardim: “mais fotos” que permite ver fotos em 360° de vários espaços; “mapa” que possui uma representação completa do Jardim Botânico e pode selecionar os locais específicos que deseja visitar; “passeio automático”, oferece um tour automático pelos espaços. A utilização dessa plataforma apresentou efeitos benéficos em turmas dos anos finais do ensino fundamental (Oliveira *et al.*, 2022).

O Herbário Virtual Prof^a. Dr^a. Marlene Freitas da Silva é uma coleção que abriga mais de 10.000 espécimes de plantas. Essa coleção está devidamente registrada na Rede Brasileira de Herbários (RBH) e está conectada ao Sistema de Informação sobre a Biodiversidade Brasileira (SiBBr), bem como ao Centro de Referência em Informação Ambiental CRIA (Costa *et al.*, 2016; CRIA, 2023). O acervo está vinculado à Universidade do Estado do Pará (UEPA) e, em sua maioria, contém amostras da região Amazônica, além de espécimes provenientes de intercâmbios com outros herbários notáveis, como: IAN, EMBRAPA, MG, FURB e FUEL (Costa *et al.*, 2016). No site criado para o herbário, é possível encontrar no menu “coleções”, o direcionamento para a coleção de exsicatas disponível no JABOT (<https://mfs.jbrj.gov.br/v2/consulta.php>), além de modelos para fichas de campo e um vídeo que mostra o processo de montagem das exsicatas. No mesmo menu, é possível observar explicações sobre as coleções de fungos, briófitas, plântulas, frutos e sementes. Por fim, existe a coleção biocultural desse herbário, em que é possível observar o(s) produto(s) feito(s) a partir de material biológico, como a utilização artesanal, alimentícia, medicinal, cultural ou ritualística de uma espécie, para assim, fornecer informações etnobotânicas sobre as plantas.

O Herbário Virtual – Re flora é um espaço administrado pelo Instituto de Pesquisas do Jardim Botânico do Rio de Janeiro e tem por objetivo, a disponibilização de imagens para o acesso online de pesquisadores. Lançado em 2013, o sistema possui mais de 75 coleções disponibilizadas online e conta com a colaboração de muitos especialistas, para apurar as informações da plataforma (REFLORA, 2023). Assim, é possível buscar (apenas pelo nome científico),

exsicatas de muitas espécies presentes na flora do Brasil, bem como ter acesso à distribuição da planta pelo país, os domínios fitogeográficos onde ela ocorre e, em alguns casos, o(s) nomes(s) popular(es) que a espécie possui.

O Passeio Virtual foi idealizado para a Floresta Nacional de Pirai do Sul (FLONA), uma Unidade de Conservação Federal localizada no estado do Paraná, cujo espaço já havia sido apontado como adequado a práticas de ensino em ambientes não formais (Pinheiro, 2022). Com o objetivo de estruturar um produto educacional acessível, todas as trilhas e espaços percorridos na elaboração da ferramenta estão organizados e disponíveis no site indicado na Tabela 3. Na página inicial do site, é possível selecionar o aparelho (celular ou computador) que será usado para acessar as informações, em seguida, será apresentada uma lista com os sete passeios virtuais disponíveis: “Entrada da Flona”, “Centro de Visitantes”, “Museu da Flona”, “Viveiro da Flona”, “Trilha Primitiva”, “Trilha do Morro” e “Trilha da Nascente”. Quando for selecionado um passeio, a(o) internauta irá ver informações sobre o percurso que será feito, além de ser possível visitar o espaço com um som disponibilizado no próprio site, ao clicar no ícone “▶”. Além do acesso aos espaços de visita, na opção “Para o Professor”, possui algumas ideias do que poderá ser abordado em cada um dos espaços, exemplos de atividades que podem ser aplicadas e classificação da atividade segundo a BNCC (Brasil, 2018; Pinheiro, 2022).

No entanto, muitas vezes os docentes não têm tempo viável para procurar e incorporar essas ferramentas ao plano de ensino. Portanto, trabalhos que reúnam e avaliem previamente a adequação de recursos virtuais podem facilitar a seleção e contribuir para a integração desses recursos em aulas e atividades. Nesse sentido, cada material listado na Tabela 1 recebeu uma análise concisa e direta abaixo.

O recurso “Árvores das Florestas Estacionais da Bahia” pode ser aplicado em aulas e atividades que envolvam, principalmente, a morfologia vegetal com foco em angiospermas. Ao seguirmos os conteúdos dispostos na Tabela 1, a ferramenta poderia ser aplicada no 2º Ano do ensino médio e contribuir para a realização de atividades

práticas, além de exibir e exemplificar a importância das características vegetais e sua variedade entre as espécies. Caso seja preciso espaços com informações mais sucintas, os recursos “Botânica na Palma da Mão” e “ClickBotânica” apresentam conteúdos que podem ser inseridos em diferentes anos do ensino, como: “As interações entre os seres vivos” e “relações ecológicas interespecíficas” no 6º Ano; “Arborização e serviços ambientais” no 7º Ano e morfologia de angiospermas na 2º Ano do ensino médio.

A disponibilidade de recursos para as aulas é de vital importância, contudo, nem sempre o recurso ou espaço virá acompanhado de instruções ou material complementar. Assim, um dos recursos que reúne materiais didáticos, livros com metodologias e outros recursos suplementares, é o site “Botânica Online”. Neste espaço poderão ser discutidos assuntos no ensino fundamental, médio e superior, além de possuir roteiros de utilização para docentes. Com base na Tabela 1, este site poderia ser utilizado no 7º ano com o assunto “Biodiversidade”; “Visão geral da fotossíntese” e “Plastos e seu papel nas plantas” no 1º Ano do ensino médio; “Morfologia das Angiospermas” no 2º Ano do ensino médio.

Na intenção de mostrar com mais ênfase a importância das plantas em diversas áreas, a “Coleção Botânica de Plantas Medicinais - CBPM” pode ser utilizada na demonstração da aplicabilidade medicinal (popular ou farmacêutica) de muitas plantas. Neste aspecto, podem ser trabalhadas “As interações entre os seres vivos” no 6º Ano; “Biodiversidade” e o esclarecimento sobre “Dormir em ambientes com plantas é arriscado?” no 7º Ano; “Alimentação e sustentabilidade” no 8º Ano; e um pouco sobre “Morfologia das Angiospermas”.

Ao utilizar o projeto “Coleções virtuais”, a(o) docente pode ver os resultados do desenvolvimento de um projeto pedagógico com a botânica. Isto poderá inspirar a replicação de práticas no ensino, bem como, ajudar no esclarecimento de dúvidas sobre “Biodiversidade” e “Arborização e serviços ambientais” no 7º Ano; “Fatores geográficos” para a distribuição das espécies no 8º Ano; “Morfologia das

Angiospermas” no 2º Ano do ensino médio e agregar conhecimentos sobre as coleções botânicas.

Para ajudar no entendimento dos vários termos existentes na Botânica, existem sites que disponibilizam glossários com explicações e até, em alguns casos, imagens ilustrativas. No site “Botânica On-line” é disponibilizado o arquivo de um glossário, assim como, no projeto “Coleções Virtuais” também existe um menu com alguns termos. O “Glossário de Botânica” possui muitos termos e as explicações presentes nele, podem contribuir na realização de atividades ou na revisão de conceitos. Assim, o glossário poderá ser utilizado nos assuntos “A reprodução”, “O solo”, “As interações entre os seres vivos” e “Relações ecológicas interespecíficas” do 6º Ano; “Biodiversidade” do 7º Ano; “Alimentação e sustentabilidade” e “Reprodução assexuada” do 8º Ano; “Plastos e seu papel nas plantas” e “Visão geral da fotossíntese” no 1º Ano; “Briófitas e Pteridófitas”, “Gimnospermas e Angiospermas” e “Morfologia de Angiospermas” no 2º Ano do ensino médio.

O acesso ao Herbário Virtual Re flora pode ser feito, com o objetivo de exemplificar a maneira que as plantas, principalmente angiospermas, são depositadas em coleções. Além disso, caso objetivo seja a experiência de um passeio em um ambiente diferente do cotidiano, será possível acessar o “Jardim Botânico Municipal de Bauru”, “Jardim Botânico de São Paulo”, “Herbário Virtual MFS” e o “Passeio Virtual - IFLONA”. Todos estes anteriormente citados, podem ser usados para a discussão, principalmente voltada à assuntos como: “Unidades de Conservação” do 9º Ano; “Reinos e domínios” existentes nos ambientes citados e principalmente com temáticas voltadas às plantas; Além de “Briófitas e Pteridófitas”, Gimnospermas e Angiospermas” e Morfologia de Angiospermas no 2º Ano do ensino médio. Por fim, também será possível proporcionar a experiência da turma no contato com a Anatomia Vegetal através do “Laminário Virtual”. Este poderá ser usado nos assuntos do 2º Ano do ensino médio, durante os estudos dos grupos de plantas: “Briófitas e Pteridófitas”, Gimnospermas e Angiospermas” e até reforçar a importância da Anatomia Vegetal no estudo das plantas.

Já que é cada vez mais necessária a inserção de recursos suplementares às aulas para contribuir na aprendizagem significativa, a plataforma Youtube também se tornou um aliado ao ensino com a disponibilidade de vídeos sobre muitos conteúdos botânicos (Bondioli; Vianna; Salgado, 2018; Nagumo; Teles; Silva, 2020; Leitão, 2023). Contudo, em razão da carga horária das(os) docentes, nem sempre existe tempo viável para fazer a busca por vídeos confiáveis. Por isso, a tabela 2 apresenta uma lista de animações, documentários e práticas curtas e atualizadas que podem ser usadas nas aulas.

Tabela 2 - Vídeos que podem ser utilizados nas aulas ou atividades de Botânica.

Conteúdo	Canal	Tipo de Vídeo	Link
Árvores	Celtic Spirit	Documentário	https://youtu.be/msaTiGeNZrY
A vida das Plantas	Documentaryondemand	Documentário	https://youtu.be/o0CSQ4PIbqA
Célula Vegetal	Smile and Learn	Animação	https://youtu.be/deH2buUOsk0
Cladograma	Bio Shazam	Animação	https://youtu.be/GfCfuhTz3is
Desenvolvimento vegetal	GPhase	Animação	https://youtu.be/w77zPAtVTuI
Evolução	Origens NT	Documentário	https://youtu.be/wTYSyRcvwQ8
Fisiologia Vegetal	Ciência Todo Dia	Documentário	https://youtu.be/fJDwTzYKicE
Fisiologia Vegetal	Gabriel Santos	Animação	https://youtu.be/p0sH20yKoKU
Flores	Maria TLS	Animação	https://youtu.be/_QMylAQ4L7A
Flores	Miguel do Chapéu	Animação	https://youtu.be/-aK1dW3iqQQ
Flores	Planeta Verde Oficial	Documentário	https://youtu.be/hfqK6PXac-o
Fotossíntese	Canal Ciências	Animação	https://youtu.be/PT-0967OfKQ
Fotossíntese	Infância kids	Animação	https://youtu.be/KxlY4Zz0xxg

Fotossíntese	Origens NT	Documentário	https://youtu.be/rjw2eHEnnYk
Fotossíntese	Samuel J. Tacuana	Animação	https://youtu.be/SJSAB8woDa0
Ilustração Botânica	Domestika Brasil	Documentário	https://youtu.be/Bwkc8Ttg3wc
Ilustração Botânica	Vejapontocom	Prática	https://youtu.be/nWDG57rE8UI
Ilustração Botânica	Vetoriza.aí!	Prática	https://youtu.be/vHun-QiUQrY
Plantas Medicinais	Terra - Seiva que me nutre	Documentário	https://youtu.be/Wmmehi3v38M
Plantas Medicinais	Tvbioma	Documentário	https://youtu.be/Kw6ko7mWBVc
Reprodução	Botânica Online	Animação	https://youtu.be/p8Y5a8KjuII
Sistemática Vegetal	Canal USP	Prática	https://youtu.be/wdxm5sPI45M
Sistemática Vegetal	Herbário HUAM	Prática	https://youtu.be/_ZkzswTK6gA
Sistemática Vegetal	Herbário HUAM	Prática	https://youtu.be/TOaO5cfVUvY
Sistemática Vegetal	Herbário HUAM	Prática	https://youtu.be/jfr4EGecUZg
Sistemática Vegetal	Herbário HUAM	Prática	https://youtu.be/TOaO5cfVUvY
Sistemática Vegetal	Herbário HUAM	Prática	https://youtu.be/j1kSuffv-lg
Sistemática Vegetal	Liliana Essi	Prática	https://youtu.be/SpnElGboxEk
Vasos Condutores	Tiago Savignon	Animação	https://youtu.be/yahV0nIJicc

Fonte: Autores/a.

Ao falarmos de ambientes virtuais com potencialidade de contribuir no ensino de botânica, é inevitável pensar na influência de redes sociais para a divulgação e discussão de informações. Assim, estudos recentes que reunissem perfis com publicações sobre a botânica foram procurados e, como resultado, as Tabelas 3-4 listam os dados encontrados por estes estudos em buscas feitas no Instagram.

Em adição, outra forma de contribuir para a aprendizagem está no uso responsável das redes sociais, que através de sua visibilidade pelo público jovem, podem gerar a divulgação de assuntos e oportunidades para transformar o ensino (Ribeiro; torres, 2022; anjos, 2023). Por esta razão, Ribeiro e Torres (2022) listaram 20 perfis que colocam a Botânica e seus conceitos como foco de discussões, mas ao consultar os perfis, será possível notar que “@agcagricola” e “@kassioeduardo” representam, possivelmente, perfis desativados. Na análise feita por Anjos (2023), foram encontrados cinco perfis que também compartilham informações e abordam assuntos da Botânica, todavia o perfil “@eucurtobiologia” é uma conta que provavelmente está desativada, porque não foi encontrada durante a nova busca.

A presente pesquisa identificou uma diversidade de recursos digitais com potencial para enriquecer o ensino de botânica, desde plataformas interativas e glossários até herbários virtuais e redes sociais. A análise dos materiais revelou que a maioria dos recursos aborda temas como morfologia vegetal, fisiologia e sistemática, alinhados aos conteúdos curriculares. No entanto, observou-se a necessidade de maior integração desses recursos nos planejamentos docentes, bem como a criação de materiais complementares, como atividades e projetos, para explorar todo o potencial dessas ferramentas. Além disso, a utilização de redes sociais como o Instagram, embora promissora, requer uma seleção cuidadosa dos perfis e a criação de critérios para avaliar a qualidade das informações compartilhadas. Em suma, os resultados deste estudo evidenciam a importância dos recursos digitais para o ensino de botânica, mas também apontam para a necessidade de um trabalho contínuo de seleção, adaptação e criação de materiais que promovam uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

Discussão

A educação básica é a fase mais importante da aprendizagem, ao permitir o contato direto à variados conteúdos essenciais, que impactarão diretamente na formação cidadã das pessoas (Bondioli; Vianna; Salgado, 2018; Ursi *et al.*, 2018; Souza; Santos, 2019). Por isso,

a maneira de lecionar deve facilitar o ensino e evitar um déficit na aprendizagem (Santos Júnior *et al.*, 2021). Por isso, os enfoques nos conteúdos ensinados em salas de aula devem ser equilibrados. Entretanto, o desinteresse vinculado aos conteúdos botânico muitas vezes é não só estudantil, como docente (Silva; Sampaio, 2014). Desse modo, propor novas estratégias para cativar estudantes e docentes, pode facilitar a visualização, compreensão, diferenciação, aprendizagem e ensino dos conteúdos botânicos (Amadeu; Maciel, 2014; Santos Júnior *et al.*, 2021). Entretanto, esse tipo de demanda pedagógica enfrenta numerosos desafios para serem realizadas, incluindo limitações espaciais, físicas, financeiras e de recursos humanos devido ao baixo orçamento escolar e maquinário, criando um cenário desafiador para este tipo de aula (Praxedes, 2009; Souza; Santos, 2019; Santos Júnior *et al.*, 2021). Esses fatores ocasionam o uso frequente do livro didático e quadro como recursos únicos das aulas. Consequentemente, as(os) estudantes desenvolvem uma impercepção botânica, não sendo capazes de perceber a relevância e as características únicas e atrativas das plantas em seu dia-a-dia (Wandersee; Schussler, 2002; Praxedes, 2009; Amadeu; Maciel, 2014; Santos Júnior *et al.*, 2021).

Como alternativa para minimizar os efeitos dessas limitações, surge as TDIC's para permitir acesso a espaços não formais de ensino (Praxedes, 2009). Os quais, dificilmente um docente conseguiria recursos para promover visitas aos museus (Meister, 2020), trilhas ecológicas (Pinheiro, 2022), jardins botânicos e saídas em campo, como florestas (Oliveira *et al.*, 2022). Entretanto, de forma virtual, a visitação destes ambientes com audiovisual de 360°, também pode ser feita (Almeida; Carvalho; Guimaraes, 2016; Santos Júnior *et al.*, 2021).

Assumindo que a recente pandemia atuou como um marco de popularização das TDIC's, esperava-se que os anos de isolamento social, ERE e as numerosas estratégias educativas em prol do ensino tivessem contribuído para o surgimento de muitos recursos. Mas é difícil imaginar que, em meio a tantas urgências educacionais, muitas pessoas se dedicassem exclusivamente (ou parcialmente) à elaboração de recursos didáticos para conteúdos botânicos, visto que

os mesmos são, muitas vezes, educacionalmente evitados por estudantes e docentes. Embora haja práticas botânicas que reúnem várias(os) estudantes e docentes (e.g., Coleções Virtuais; Silva *et al.*, 2019), estes exemplos são isolados e normalmente não replicados em outras instituições.

No entanto, torna-se evidente a insuficiência de recursos virtuais que atendam a maioria das necessidades educativas e apoiem o aprendizado teórico e prático de Botânica no ensino básico. As possibilidades do uso desses recursos, são muitas vezes, limitadas a alguns conteúdos (morfologia e/ou sistemática vegetal) e ainda assim, se mostram insuficientes em razão da ausência de imagens e/ou inclusão de mais termos (ver Botânica na Palma da Mão, ClickBotânica, Coleções Virtuais, Glossário de Botânica). Assim, os recursos que seriam usados pra inteirar e revisar os conteúdos, também precisariam ser apoiados por outros materiais. Em adição, quando o recurso é bem ilustrado (ver Árvores das Florestas Estacionais da Bahia), é certo que nenhuma (ou a maioria) turma possui livros didáticos que proporcionem fundamentos para a compreensão do recurso. Ainda que os livros abordassem, alguns materiais complementares (glossários) seriam necessários pra relembrar os significados dos variados termos específicos. Dessa maneira, fica evidente que os recursos existentes e disponíveis, podem gerar uma carga ainda maior de trabalho e desencorajar docentes na adesão das TDIC's para reforçar o ensino de conteúdos botânicos.

Ao tratarmos dos espaços virtuais encontrados neste estudo (e.g., Jardim Botânico Municipal de Bauru e Jardim Botânico de São Paulo), foi percebido que, embora as visitas sejam interessantes, seria difícil vincular os conteúdos do livro com visitas às coleções. Outros exemplos desta incompatibilidade são representados por outros sites de coleções (e.g., Coleção Botânica de Plantas Medicinais, Herbário Virtual MFS, Herbário Virtual – Re flora), ainda que também possuam informações importantes. Estas, relacionadas com plantas medicinais e seus usos populares, coleções de plantas da Amazônia e a maior plataforma de conhecimento sobre a flora do Brasil.

As Visitas de Estudo (VE) se posicionam como uma maneira de expandir a percepção prática das turmas, uma vez que inserem a(o) estudante em um ambiente (virtual) desconhecido e potencialmente curioso (ver Passeio Virtual - IFLONA). Contudo, as VE provavelmente enfrentarão os mesmos problemas dos espaços anteriormente descritos, em relação à mediação entre: conteúdo programático obrigatório—práticas não diretamente relacionadas aos assuntos. Mesmo que a BNCC estimule e encoraje atividades multidisciplinares, o currículo com as aulas que devem ser ministradas não deixa muitas “brechas” para a inserção de conteúdos ou atividades adicionais. Com isso, mesmo que essas Visitas de Estudo Virtual (VEV) sejam potenciais recursos de ensino (Oliveira *et al.*, 2022), a estrutura do currículo poderia desmotivar o planejamento docente para tal. Além de alguns destes espaços virtuais, precisarem de uma contextualização e entendimento mais específico para a turma compreender a sua importância e possuir as noções básicas de uso das plataformas.

Para além, foi encontrado um “Laminário Virtual” de Anatomia Vegetal, com imagens de alguns órgãos vegetais. Este foi o único recurso encontrado com foco em uma área diferente da Sistemática e Morfologia Vegetal, deixando evidente a carência de recursos não somente para a botânica como toda, mas para áreas específicas (Anatomia, Etnobotânica, Fisiologia, etc). Em adição é comum ler trabalhos acadêmicos que relatam a experiência com o uso de recursos, mas não disponibilizam um roteiro de preparo para outras(os) docentes replicarem o modelo e aplicarem em suas aulas (ver Vieira; Corrêa, 2020). Assim, mesmo que a(o) docente torne possível os momentos de aprendizado prático, muitas vezes faltarão instruções para a elaboração de recursos didáticos e guias para nortear a utilização dos mesmos.

Com aplicativos para celulares ou sites é possível reforçar o conteúdo ministrado na aula teórica, já que o uso responsável e planejado de recursos virtuais pode desempenhar um papel significativo na aprendizagem (Almeida; Carvalho; Guimarães, 2016; Meister, 2020). Com visitas a esses ambientes, as turmas poderão

visualizar os conceitos na prática e aprenderem a respeito das coleções biológicas e da Botânica (Leitão, 2023). Dessa forma, as VEV são possibilidades para encorajar, motivar e estimular a aprendizagem, já que, muitas vezes, as VE presenciais são impossibilitadas em razão de fatores, como: a falta de tempo para ser dedicada à prática e a distância física dos locais onde iria ocorrer a visita (Oliveira *et al.*, 2022).

Na perspectiva do uso de aplicativos de celulares e sites, surgem as possibilidades do uso de redes sociais (e.g., Instagram) e sites com variados tipos de conteúdos (e.g., Youtube). O Instagram é umas das redes sociais mais usadas na atualidade e com isso, perfis com diversos conteúdos são divulgados, incluindo perfis educacionais. Todavia, a longevidade destes perfis é geralmente relacionada com o alcance do perfil, como o número de seguidores, compartilhamentos dos posts, curtidas, comentários, etc. Assim, é comum encontrar perfis de ensino mencionados em trabalhos e que não são mais encontrados (ver Ribeiro; Torres, 2022; Anjos, 2023). Outras razões podem estar relacionadas à esta falta de continuidade em muitos perfis, mas em razão desta instabilidade na permanência de contas, principalmente educacionais, essas plataformas pode ser um frágil apoio continuado ao ensino. Além disso, o uso de plataformas, como o Youtube, para o acesso a vídeo-aulas de variados conteúdos é uma prática comum à estudantes (Melo; Duso, 2022). Entretanto, é necessário muito cuidado ao selecionar vídeos educativos que trabalhem corretamente os assuntos, visto que as plataformas não possuem um controle sobre a veracidade das informações compartilhadas. Mas é possível encontrar vídeos realmente interessantes, que ensinam, exemplificam e esclarecem diversos assuntos de maneira apropriada e didática. Assim, é indispensável que a(o) docente assegure a confiabilidade das informações tratadas em vídeo-aulas, antes que a(o) própria(o) compartilhe com a turma.

Na pandemia, o ensino precisou ser transferido e adaptado às plataformas digitais, mas cerca de 88% das(os) docentes nunca haviam ministrado aulas online e mesmo aquelas(es) que já usavam ferramentas digitais, tiveram problemas, principalmente

relacionados com a falta de infraestrutura em suas residências e ausência de uma formação adequada para atuar no ensino remoto (Sales, 2014; Souza, 2020). Atualmente, as tecnologias estão presentes em todos os lugares, mas não são distribuídas de maneira uniforme na sociedade (IBGE, 2018). No Brasil, aproximadamente 15 milhões de residências não possuem acesso à internet e nos domicílios que detém esse acesso, o celular é o dispositivo mais usado (CETIC, 2022). Ainda, um estudo feito pela TIC Kids online Brasil apontou que 11% das crianças e adolescentes, dos nove aos dezessete anos (cerca de três milhões de pessoas), não dispõem do acesso à internet, e dessas, 1,4 milhão nunca acessaram (CETIC, 2022). Visto isso, é importante que a(o) docente analise se toda a turma possui pleno acesso às tarefas que serão disponibilizadas on-line. Além de proporcionar, sempre que possível, o uso destas em sala de aula, para que as(os) estudantes entendam e conheçam os recursos e ferramentas do espaço virtual.

Conclusão

As limitações de recursos financeiros e pedagógicos podem tornar as aulas de botânica descontextualizadas e abstratas, devido a utilização frequente do livro didático e quadro. Para contornar isso, as TDIC's surgem como uma alternativa benéfica, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, ao permitirem o acesso a recursos pedagógicos e espaços não formais. Entretanto, está evidente a carência de recursos com reais potenciais na ancoragem do ensino de conteúdos botânicos, não somente para a Sistemática e Morfologia com a insuficiência de conteudista, mas para outras áreas que sequer possuem materiais didáticos disponíveis. Com isso, é sugerido que trabalhos futuros não apenas relatem a experiência com a aplicação de um recurso didático, mas também, se possível, que disponibilizem de alguma forma (anexos, apêndices, links) roteiros lúdicos para a criação e aplicação da atividade. Assim, o impacto das produções acadêmicas no ensino básico poderá aumentar e com isso, as dificuldades hoje enfrentadas no ensino de conteúdos botânicos poderão ser futuramente minimizadas.

Referências

ALMEIDA, I.; CARVALHO, L.J.; GUIMARAES, C.R.P. **Recursos midiáticos no Ensino de Ciências e Biologia**. Scientia Plena, v.12, n.11, p.1-8, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14808/sci.plena.2016.11277>

AMADEU, S.O.; MACIEL, M.D. **A dificuldade dos professores de educação básica em implantar o ensino prático de Botânica**. Revista de produção discente em educação matemática, v.3, n 2, p 225-235, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pdemat/article/view/21269>

ANDRADE, K.; CARDOZO, P.F. **TDIC no processo de alfabetização: percursos e rumos diante da pandemia (COVID-19)**. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v.25, p.e023006, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2023v25id4140>

ANJOS, E.K.S. **Cultura digital: análise de perfis no Instagram com enfoque biológico**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pernambuco. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49784>

BARBOZA, R.M.; EDSON-CHAVES, B.; LUCENA, E.M.P. **Glossário online de botânica como recurso didático para o ensino médio**. Lemos, JR Ciências biológicas: campo promissor para pesquisas, v.4, p.127-140, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo/Laurence Bardin**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, v.70, 2011.

BONDIOLI, A.C.V.; VIANNA, S.C.G.; SALGADO, M.H.V. **Metodologias ativas de Aprendizagem no Ensino de Ciências: práticas pedagógicas e autonomia discente**. Caleidoscópio, v.10, n.1, p.23-26, 2018. Disponível em: <https://ojs.eniac.com.br/index.php/Anais/article/view/569>

BORBA, R.C.N.; TEIXEIRA, P.P.; FERNANDES, K.O.B.; BERTAGNA, M.; VALENÇA, C.R.; SOUZA, L.H.P. **Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio**. Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, v.13, n.1, p.153-171, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46667/renbio.v13i1.337>

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Base Nacional Curricular Comum – BNCC [Internet]. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BREHM, W.; UNTERHALTER, E.; OKETCH, M. **States of Emergency: Education in the Time of COVID-19**. NORRAG Special Issue, n.6, p.1-144, 2021. Disponível em: <https://resources.norrags.org/resource/659/states-of-emergency-education-in-the-time-of-covid-19>

BRITO, S.B.P.; BRAGA, I.O.; CUNHA, C.C.; PALÁCIO, M.A.V.; TAKENAMI, I. **Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI**. Vigilância sanitária em debate, v.8, n.2, p.54-63, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22239/2317-269X.01531>

CABRAL, A.L.T.; LIMA, N.V.; ALBERT, S. **TDIC na Educação Básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita.** Trabalhos em Linguística Aplicada, v.58, p.1134-1163, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813554251420190620>

CETIC. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil:** TIC Kids Online Brasil 2021. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121120124/tic_kids_online_2021_livro_eletronico.pdf

COSTA, J.C.M.; LUCAS, F.C.A.; GOIS, M.A.F.; LEÃO, V.M.; LOBATO, G.J.M. **Herbário virtual e universidade: biodiversidade vegetal para ensino, pesquisa e extensão.** Scientia Plena, v.12, n.6, p.1-11, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14808/sci.plena.2016.069904>

COSTA, S.R.S.; DUQUEVIZ, B.C.; PEDROZA, R.L.S. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais.** Psicologia Escolar e Educacional, v.19, p.603-610, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>

CRIA. **Centro de Referência em Informação Ambiental.** SpeciesLink network. Disponível em: <https://specieslink.net/>

CUNHA, N.C.; REZENDE, J.L.P.; SARAIVA, I.S. **Análise do conteúdo de botânica nos livros didáticos do ensino fundamental.** Argumentos Pró-Educação, v.2, n.6, p.493-513, 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/237>

DIAS, F.Y.E.C.; OLIVEIRA, R.D.; MENDES, R.M.S.; PANTOJA, L.D.M.; BONILLA, O.H.; EDSON-CHAVES, B. **O papel da Feira de Ciências como estratégia motivadora para o ensino de Botânica na educação básica.** Hoehnea, v.47, p.1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-8906-55/2019>

FIORI, R.; GOI, M.E.J. **Teoria de Vygotsky: reflexões sobre o uso do ambiente virtual de aprendizagem e da Resolução de Problemas no Ensino de Química.** Research, Society and Development, v.10, n.13, p.1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21405>

GUEIROS, F.; TORRES, J.R.; SOUTO, L.S. **Percepções de licenciandos em ciências biológicas sobre o uso do “Laminário Virtual de Anatomia Vegetal” no ensino de botânica.** Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.15, n.1, p.233-259, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2022.e82187>

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD, Contínua 2018.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf

LACERDA, N.L.S. **Uso de coleções virtuais como ferramentas didáticas no ensino de Botânica.** 2019. Dissertação - Universidade

Federal da Paraíba (UFPB), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1903>

LEITÃO, I.F.C. **A importância das visitas de estudo virtuais na motivação de alunos/as do 5º ano para a aprendizagem das ciências**. 2023. Dissertação - Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/45060>

LÉVY, P. Trad. COSTA, C.I. **Cibercultura**. 1ª. ed. São Paulo, v.34, p.264, 1999.

MEISTER, M.S. **Museus virtuais como forma integradora no ensino de Ciências e Biologia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020.

MELO, M.E.; DUSO, L. **Utilização de vídeos educativos de biologia no youtube por estudantes do ensino médio**. ETD - Educ. Temat. Digit., Campinas, v.24, n.1, p.71-90, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665025>

NAGUMO, E.; TELES, L.F.; SILVA, L.A. **A utilização de vídeos do Youtube como suporte ao processo de aprendizagem (Using Youtube videos to support the learning process)**. Revista Eletrônica de Educação, v.14, p.1-12, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993757>

ODORCICK, R.G.; WIRZBICKI, S.M. **O ensino de botânica nas abordagens dos livros didáticos de biologia e nas concepções dos professores**. Bio-grafia, v.11, n.21, p.67-80, 2018. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.11.num21-7042>

OLIVEIRA, A.D.A.; AYRES, A.D.A.; FERNANDEZ, F.R.B.; ANTIQUEIRA, L.M.O.R.; PILATTI, L. A. **Saída de campo virtual como recurso na educação ambiental no período de pandemia-tradução para o espaço real**. Terr@ Plural, v.16, p.1-9, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/TerraPlural.v.16.2221014.035>

PINHEIRO, R.F. **Trilhas ecológicas e objetos digitais de aprendizagem: possibilidades para o ensino de ciências e biologia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022.

PLAZAS, I.V.C.; PAULA, A. **Chave interativa de espécies arbóreas em florestas estacionais do sudoeste da Bahia**. Rodriguésia, v.71, p.1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-7860202071125>

PRAXEDES, G.C. **A utilização de espaços de educação não formal por professores de Biologia de Natal-RN**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16057>

REFLORA. **Herbário Virtual. Jardim Botânico do Rio de Janeiro**, 2023. Disponível em: <https://floradobrasil.jbrj.gov.br/reflora/herbarioVirtual/>

RIBEIRO, R.T.M.; TORRES, M.B.R. **Bot@nica no Instagram**: análise de perfis focados em conteúdos sobre plantas. Revista Cocar, v.16, n.34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4972>

RONDINI, C.A.; PEDRO, K.M.; DUARTE, C.S. **Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente**. Educação, v.10, n.1, p.41-57, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

SALES, A.K.D. **Análise do conteúdo de botânica nos livros didáticos do ensino médio**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino em Biociências e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

SALES, S.R. **Tecnologias digitais e juventude ciborgue**: alguns desafios para o currículo do ensino médio. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 229-248, 2014.

SANTOS JÚNIOR, J.L.; SANTOS, L.S.; MEIADO, M.V.; SILVA, E.C. **Didactic resources for the teaching-learning process of botanical contents for basic education in Brazil**. v.10, n.13, p.1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21500>

SILVA, M.J.; SAMPAIO, S.M.V. **O Que Dizem Os Professores Das Escolas Públicas De Maceió Sobre O Ensino De Botânica?**. Revista da SBEnBio, v.7, p.5503-5514, 2014.

SILVA, J.J.L.; CAVALCANTE, F.L.P.; XAVIER, V.F.; GOUVEIA, L.F.P. **Produção de exsicatas como auxílio para o ensino de botânica na escola**. Conexões-Ciência e Tecnologia, v.13, n.1, p.30-37, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21439/conexoes.v13i1.1488>

SILVA, L.G.; AMARIZ, A. **Ensino e utilização de TDICs na educação básica durante a pandemia de COVID-19**: uma revisão integrativa. Observatório de la economía latinoamericana, v.21, n.11, p.20201-20218, 2023. DOI: 10.55905/oelv21n11-088.

SOARES, A.B.; MIRANDA, P.V. **Os desafios da docência para a mediação pedagógica apoiada em tecnologias: o impacto da pandemia sobre a práxis**. Redin-Revista Educacional Interdisciplinar, v.9, n.1, p.107-124, 2020.

SOUZA, C.M.; SANTOS, C.B. **Aulas Práticas no ensino de Biologia: Desafios e Possibilidades/Practical Lessons in Biology Education: Challenges and Possibilities**. ID on line. Revista de psicologia, v.13, n.45, p.426-433, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v13i45.1839>

SOUZA, E.P. **Educação em tempos de pandemia:** desafios e possibilidades. Cadernos de ciências sociais aplicadas, p.110-118, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>

URSI, S.; BARBOSA, P.P.; SANO, P.T.; BERCHEZ, F.A.S. **Ensino de Botânica:** conhecimento e encantamento na educação científica. Estudos avançados, v.32, p.07-24, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0002>

URSI, S.; SALATINO, A. **Nota Científica - É tempo de superar termos capacitistas no ensino de Biologia:** impercepção botânica como alternativa para "cegueira botânica". Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v.39, p.1-4, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9052.v39p1-4>

VIEIRA, V.J.C.; CORRÊA, M.J.P. **O uso de recursos didáticos como alternativa no ensino de Botânica.** Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, p.309-327, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46667/renbio.v13i2.290>

WANDERSEE, J.H.; SCHUSSLER, E. E. **Toward a theory of plant blindness.** Plant Science Bulletin, v.47, p.02-09, 2002.

Sobre os Autores

Matheus Nascimento

mathheusns@gmail.com

Formado em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), com experiência na extensão, pesquisa (PIBIC), manutenção e gestão na coleção do Herbário ASE (PRODAP, INCT). No âmbito da pesquisa, desenvolveu trabalhos relacionados com Melastomataceae em Sergipe. É mestre em Biologia de Fungos, Algas e Plantas pelo Programa de Pós-Graduação em Biologia de Fungos, Algas e Plantas (PPGFAP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cuja área de pesquisa está relacionada com Botânica Histórica, em especial, com a nomenclatura e taxonomia de Bignoniaceae da Florae Fluminensis. Atualmente é doutorando no PPGFAP e retornou para a "sua origem" na Botânica, pois está vinculado à um projeto relacionado com o gênero Miconia (Melastomataceae).

José Laurindo dos Santos-Júnior

juniorsantos.laurindo@gmail.com

Doutorando Direto em Ciências Biológicas (Botânica) pela Universidade de São Paulo (USP), no Laboratório de Fisiologia do Desenvolvimento Vegetal. Possui graduação em Ciências Biológicas (licenciatura plena) pela Universidade Federal de Sergipe (2022). Atualmente estuda a termomorfogênese, interação com os componentes de percepção e como isso afeta o desenvolvimento reprodutivo. Foi bolsista de Iniciação Científica (IC) do Laboratório de Fisiologia e Ecofisiologia Vegetal (LFEV) da mesma instituição pela COPES por quatro anos. Tem experiência na área de Botânica, com

ênfase em Fisiologia, ecofisiologia vegetal e molecular relacionado a estresse abióticos como déficit hídrico e alta temperatura, bem como memória ao estresse em sementes e plantas. Realizou pesquisas com plantas do semiárido brasileiro (Caatinga). Trabalhou avaliando a memória ao estresse em sementes de dois representantes da família Annonaceae, a *Annona squamosa* L. (fruta do conde/pinha) e *Annona muricata* L. (graviola) e seus efeitos nas plântulas oriundas dessas sementes sob déficit hídrico. Avaliou os efeitos da alta temperatura (termopriming) na germinação e no desenvolvimento de plantas do semiárido brasileiro. Atuou com trabalho fitossociológico de marcação, coleta, identificação e conservação de material botânico em remanescentes de Mata Atlântica em Sergipe. Além disso, fez estágio em docência não obrigatório no componente curricular Ciências em turmas dos anos finais da educação básica em uma escola municipal de Socorro/SE, bem como foi residente do programa Residência Pedagógica.

Elizamar Ciríaco da Silva

elizamar@academico.ufs.br

Possui graduação em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1991), mestrado (2002) e doutorado (2008) em Botânica pela mesma instituição, na área de Fisiologia Vegetal. Atualmente é professora Associada nível IV da Universidade Federal de Sergipe, atuando na área de Fisiologia e Ecofisiologia Vegetal. Tem experiência em pesquisas com relações hídricas, trocas gasosas e análise de crescimento de plantas nativas e cultivadas submetidas a estresses ambientais, com ênfase nos estresses hídrico e salino, germinação de sementes condicionadas através de ciclos de hidratação e desidratação e utilização de altas temperaturas como tratamento pré-germinativo em sementes de espécies lenhosas ocorrentes na Caatinga. Atualmente desenvolve projetos avaliando a germinação de sementes e o crescimento de mudas de ambiente semiárido, bem como de fruteiras tropicais, verificando a ocorrência de memória de estresse em sementes e em mudas obtidas de sementes condicionadas (hardening) através da hidratação descontínua, do uso de alta temperatura (thermopriming) e de soluções salinas (halopriming).

DOI: 10.47456/1mw1zh07

A literatura evaristiana na escola: uma pesquisa-ação no Ensino Fundamental II

Evaristian Literature at School: An Action Research in Middle School
Nadine Vasconcelos Alves Lopes Braga
Adriana Pin
Arlene Batista da Silva

Resumo: Apresenta-se, neste artigo, um breve panorama da escritora Conceição Evaristo, contextualizando sua trajetória de vida com a sua escrevivência, interligando também sua escrita e estratégia narrativa com a literatura afro-brasileira através das análises de Amaral e Trovalin (2020), Duarte (2020) e Moreira (2021). Além disso, relata-se, sucintamente, o projeto pedagógico realizado na turma de 9º ano de uma escola de Ensino Fundamental rural de um município do Espírito Santo, utilizando o conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” do livro *Olhos d’água* (2016), projeto que faz parte de uma pesquisa de mestrado em literatura no Programa de Pós-Graduação de Letras na UFES. A partir dos depoimentos dos estudantes ao fim do projeto, foi possível reconhecer o valor de um trabalho pedagógico com a literatura em sala de aula sistematizado a partir de conteúdos imprescindíveis para a formação integral dos alunos de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (1986).

Palavras-chave: Conceição Evaristo; Ensino Fundamental II; Literatura; Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract: This article presents, firstly, a brief overview of the writer Conceição Evaristo, contextualizing her life story with her concept of escrevivência, while also connecting her writing and narrative strategy to Afro-Brazilian literature through the analyses of Amaral and Trovalin (2020), Duarte (2020), and Moreira (2021). Secondly, it succinctly reports on a didactic project carried out with a 9th-grade class at a rural middle school in a municipality in Espírito Santo, using the short story “Zaita esqueceu de guardar o brinquedo” from the book *Olhos d’água* (2016). This project is part of a master’s research in Literature within the Graduate Program in Language and Literature at UFES. Based on the students’ feedback at the end of the project, it was possible to recognize the value of pedagogical work with literature in the classroom, in connection with essential content for the students’ comprehensive development, according to the Historical-Critical Pedagogy of Dermeval Saviani (1986).

Key-words: Conceição Evaristo; Middle School; Literature; Historical-Critical Pedagogy.

Introdução

A presente pesquisa dialoga com duas áreas acadêmicas: a crítica literária e o ensino de literatura. Apresenta-se um panorama histórico sobre a vida de Conceição Evaristo e também da literatura afro-brasileira, aproximando a escritora de sua herança literária. Não se limitando a isso, utiliza-se desse aporte teórico para descrever

sucintamente o projeto pedagógico realizado em um município do Espírito Santo em uma turma de 9º ano, retratando a figura de Evaristo e privilegiando um de seus textos em sala de aula, aprofundando temas atuais e o conteúdo da Língua Portuguesa.

A concepção de literatura adotada na presente pesquisa está ancorada na noção de realismo estético, conforme desenvolvida por György Lukács (2015) que entende a literatura como uma forma de representação artística capaz de revelar a totalidade social, por meio da mediação entre o individual e o coletivo, o singular e o universal, destacando a capacidade da literatura de captar as contradições da realidade histórica e social, contribuindo para a compreensão crítica do mundo.

A capacidade de atingir um tal conhecimento íntimo do homem é o triunfo do realismo na literatura. É evidente que um escritor pode se abrir para uma tal concepção do homem somente quando houver superado, em si mesmo, os preconceitos equivocados que a burguesia divulga sob as mais variadas formas a respeito do homem e do mundo... (Lukács, 2015, 127-128).

Reconhecendo o trabalho de Evaristo (2016) como uma obra realista, o projeto pedagógico, ancorado nas análises críticas e no contexto histórico da literatura *evaristiana*, teve como objetivo trabalhar com a recepção estética e os elementos da narrativa em uma turma de 9º ano, de modo a contribuir para o aprofundamento do acesso ao conhecimento literário.

O projeto pedagógico foi elaborado tendo em vista o método histórico-crítico, elaborado por Dermeval Saviani (1986). Assim, foram privilegiados os 5 momentos do método: a prática social como ponto de partida; a problematização; a instrumentação; a catarse e o ponto de chegada que retorna a prática social, dessa vez atingindo um conhecimento mais completo sobre o objeto estudado. Sendo realizados esses processos em diferentes momentos, ora juntos, ora separadamente, o projeto desenvolveu um contexto histórico sobre a escritora Conceição Evaristo, a leitura individual e compartilhada do conto selecionado, a mediação dialética do texto, o aprofundamento sobre os temas e as estratégias narrativas do texto e, por fim, foi realizada uma produção de texto em dupla com o objetivo de

modificar o final da narrativa, criando um desfecho alternativo da história.

O texto escolhido para o projeto foi o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” do livro *Olhos d’água* (2016), que retrata a história da menina Zaíta, moradora da periferia, que perde seu brinquedo preferido, uma figurinha-flor, e parte em busca da peça pelos becos e ruas. Sua irmã gêmea, Naíta, responsável pelo desaparecimento do brinquedo, é alarmada pelos gritos de sua mãe, cansada do trabalho, vendo os brinquedos que Zaíta havia espalhado pelo chão enquanto buscava seu brinquedo. Assim, a irmã parte em busca da sua igual para avisar sobre duas tragédias, o sumiço da figurinha-flor e a perda da bonequinha negra que a mãe destroçou, no momento de raiva, ao ver os brinquedos espalhados. Porém, Naíta presencia uma cena ainda mais trágica: o corpo de sua irmã baleado no chão, após despercebidamente encontrar-se no meio de um tiroteio.

Para fins organizacionais, o artigo foi dividido em seis partes, sendo a primeira uma breve introdução aos tópicos explorados, o segundo tópico trata a respeito da história de vida da escritora Conceição Evaristo de maneira sintética, utilizando-se dos próprios relatos da escritora. A fim de contextualizar melhor a escritora e sua abordagem dentro da literatura brasileira, buscou-se retratar a escrita afro-brasileira, com suas primeiras mobilizações no Brasil. Seguindo uma lógica, o tópico quarto foca nas estratégias narrativas de Evaristo, trazendo brevemente o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e as temáticas nele encontradas. Após as contextualizações, parte-se para a descrição da pesquisa-ação desenvolvida numa escola de Ensino Fundamental, onde foi realizada uma atividade de produção de texto a partir da leitura do conto de Evaristo. Ao fim, conclui-se o artigo com uma reflexão a respeito da dialética entre a teoria e a práxis, as possibilidades e a realização.

Conceição Evaristo: escrita e história

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em 29 de novembro de 1946, Belo Horizonte. Mulher, subalterna e negra, viveu na periferia

mineira, onde, desde pequena, com irmãos e a mãe, trabalhava para ajudar no sustento da família. Em depoimentos, a autora conta como a literatura sempre esteve presente em sua vida, desde a época da infância com histórias e desenhos da sua mãe:

Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. (Evaristo, 2020, p. 49)

A autora mineira confessa que sua introdução à escrita vem dessa época como ouvinte que agia como autora inconscientemente nas histórias das mulheres ao seu redor: “Mas digo sempre: creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância”. (Evaristo, 2020, p. 52)

Esse depoimento revela o que Conceição pretende retratar em suas obras, sejam elas em contos, poemas ou romances. A constatação da escritora demonstra uma consciência perante sua história e sua memória, da maneira como transformou-se no que hoje é considerada umas das vozes mais importantes da literatura negra brasileira (Machado, p. 13 , 2014). Outro aspecto muito característico de sua escrita, e se apropriando/incorporando das faces ao seu redor, Conceição igualmente coloca em foco a mulher negra em sua literatura (Evaristo, p. 53, 2020).

Enquanto se desenvolvia e se descobria como leitora ávida, aos poucos, o desejo de escrever surgia. Introdutoriamente, ler e escrever eram um refúgio, mais especificamente um modo de fugir da sua dura realidade, ao mesmo passo em que a conscientizava desse movimento. A conscientização, a noção da sua realidade e da fuga dela pela leitura/escrita foi o que tornou a sua escrevivência possível:

E se, inconscientemente, desde pequena, nas redações escolares eu inventava outro mundo, pois dentro dos meus limites de compreensão, eu já havia entendido a precariedade da vida que nos era oferecida, aos poucos fui ganhando uma consciência. Consciência que

compromete a minha escrita como um lugar de autoafirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra. (Evaristo, 2020, p. 53)

Daí vem o questionamento, o que faz a literatura feminina negra existir? Como e por que Evaristo coloca em cena a subjetividade da mulher negra? A própria responde: “Tento responder. Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida”. (EVARISTO, 2020, p. 53)

Dessa vivência, surge a base da escritora Conceição Evaristo, figura completamente inserida em uma realidade de subalternidade brasileira, pela sua cor, pelo seu gênero e pela sua classe social. Evaristo cunha o termo *Escrevivência*, que surge enquanto pesquisadora, mais precisamente durante o mestrado, por volta de 1995, para designar a escrita que possui como propósito representar a realidade da condição da mulher negra:

Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (Evaristo, 2020, p. 38).

Assim, podemos analisar como a escritora se forma, criando uma teia que conecta sua experiência pessoal no mundo às raízes da escrita negra, por conter em seus trabalhos traços da literatura de testemunho, da cultura popular, do protagonismo da mulher negra, da oralidade, entre outros aspectos encontrados tanto na escrita *evaristiana*, quanto na afrodiaspórica em geral.

A escrita afrodiaspórica: contexto histórico

Explora-se, sintetizadamente, nesta seção, a origem e as características mais importantes da literatura dita afrodiaspórica. Compreendendo, assim, a sua conexão com a escrita *evaristiana* e a sua importância para o ensino de literatura que a engloba.

A autoria negra é marcada inicialmente pelo testemunho e pela memória, as chamadas *slave narratives* (narrativas de escravos)

demarcam um possível início de uma tradição literária negra que perdura e se reinventa a cada nova geração. Uma trajetória que se inicia com Gustavus Vassa (ou, como preferia se denominar, Olaudah Equiano) e seu escrito autobiográfico no século XVIII, publicado em 1789.

Em análise, Duarte (2020, p. 76) problematiza a ausência da ficção nas *slaves narratives* que possuem em suas características um teor memorialístico profícuo:

O fato relevante é que, dentre as muitas *slave narratives* cartografadas até o momento pela crítica, a esmagadora maioria, sobretudo as de autoria masculina, se apegam à crônica do vivido e deixa em segundo plano a ficção. [...] E, no extremo oposto, por mais que o verismo descritivo e o apego à verdade histórica sirvam de esteio à trama ficcional.

Notadamente diante da falta de narrativas ficcionais, suprindo essa necessidade, segundo Duarte, fica a cargo das mulheres transmitir o legado da ficcionalização das condições afrodiáspóricas. Apropriando-se de gêneros já muito consolidados na época, como os *roman-feuilleton*¹ (folhetim), surgem novas produções que apelam e cativam um público novo e reinventam a tradição.

Diferentemente de obras protagonizadas por escravizados negros produzidos por escritores brancos e europeus, as obras afrodiáspóricas escapam do fetichismo e do estereótipo dos corpos negros ou de enredos por vezes utópicos. Ao ocupar o lugar de sujeito do discurso de uma narrativa a “autoria afrodescendente parte de um lugar de fala distinto, comprometido com a memória da subjugação, que reduz o negro a corpo disponível e força de trabalho submissa e descartável” (Duarte, 2020, p. 77).

Seguindo a movimentação mundial, no Brasil, durante as décadas de 1930 e 1940, começam a surgir mobilizações, como a *Frente Negra Brasileira* e o *Teatro Experimental Do Negro*, igualmente preocupadas com o avanço e aquisição de direitos civis. Ocorre então, a manifestação da tradição quilombolista, difundida por figuras como

¹ O gênero *roman-feuilleton* ou folhetim, popular no século XIX, consiste em narrativas seriadas, marcadas por enredos cheios de mistérios, reviravoltas e forte apelo sentimental, que buscavam entreter e, ao mesmo tempo, abordar questões sociais da época (DUARTE, 2020).

Abdias Nascimento, considerada uma prática coletiva, como explicado:

Nascido da necessidade de defesa e sobrevivência, o quilombismo tem como fundamento a preocupação com o coletivo, a se materializar em formas distintas de mobilização e associativismo, adaptadas à necessidade histórica de cada época: nas matas – “com defesa e organização econômico-social própria”; nas cidades, em formatos tolerados, como “irmandades, confrarias, clubes” (Duarte, 2020, p. 79).

Assim, visando à resistência e afirmação identitária, em conformidade com a filosofia Sankofa, “o quilombismo enquanto conceito de base histórico-social volta-se para a leitura da memória da resistência comunitária” (Duarte, 2020, p. 79). Nota-se a forte presença do testemunho para a literatura afro-brasileira que se vincula a movimentos como o quilombolismo e, mais alguns anos à frente, pelos coletivos antirracistas durante a fase de redemocratização, por exemplo, o coletivo e editora *Quilombhoje literatura*². E é aí que Conceição Evaristo se insere, estreando no 13º volume dos Cadernos Negros, em um contexto de luta por dignidade e visibilidade, cooperando e retomando a tradição da literatura afro-brasileira.

Nota-se o forte laço entre a escrita de si e a literatura de testemunho como características inerentes à literatura afrodiaspórica que retoma conceitos da ancestralidade e do apagamento/silenciamento das vítimas da diáspora africana. São aspectos esses presentes nas obras de Maria Firmina dos Reis, Cruz e Souza, Lima Barreto, Nascimento Moraes, Carolina Maria de Jesus, Geni Guimarães, entre outros autores negros da tradição literária afro-brasileira.

Assim, a tradição se atualiza e o diálogo cada vez mais forte com o discurso da memória inscreve (de forma que arriscaria chamar definitiva) no arquivo da ficção afro-brasileira contemporânea, a presença do passado – um passado que não passa – e que remete tanto aos ancestrais e seus reverenciados saberes, quanto aos

² *Quilombhoje* é um coletivo cultural e editora fundado em 1980, responsável pela publicação da série Cadernos Negros. Disponível em: <https://www.quilombhoje.com.br/site/>. Acesso em: 27 maio 2025.

antepassados, com suas vivências e sofrimentos (Duarte, 2020, p. 82)

Em consequência, Conceição Evaristo se apropria dos conceitos e apresenta em suas obras novas categorias em sua escrita para além das encontradas nos autores reconhecidos como cânones afro-brasileiros. Representações como a relação entre ancestralidade, subalternidade e a figura da mulher negra numa sociedade desigual e segregadora. Nesses termos, concordamos com a afirmação de Duarte:

Com efeito, os textos de Evaristo se destacam por expressar um território feminino de onde emana um olhar outro e uma discursividade específica. É desse lugar marcado, sim, pela etnicidade, mas também pela maternagem e pela sororidade (Duarte, 2020, p. 83).

Na grande maioria de suas obras, Conceição coloca em foco o escravizado, o subalterno, mais especificamente a mulher negra em situação de escravizada e/ou subalterna, apresentando uma narrativa que transcorre do ponto de vista do sujeito representado, narrando suas aflições, condições e desejos. A figura da mulher negra é o cerne da sua escrevivência, pois a escritora busca representar no texto a sua própria experiência e subjetividade.

Essa é umas das características que demarca muito bem sua escrita, no entanto, há diversos outros aspectos que não podem passar despercebidos, uma vez que, como escritora, Evaristo possui um incrível arcabouço linguístico para a criação de suas narrativas.

As estratégias narrativas evaristianas

Além da ligação direta com características da tradição afrodiaspórica, como a escrita de si e o foco no negro, Evaristo possui diversas outras estratégias para construção de suas narrativas e poéticas, que são características ora ligadas à literatura negra, ora concebidas pela estética da autora. Apresenta-se, nesta seção, outros aspectos presentes em suas obras, focando, principalmente, no livro de contos *Olhos d'água* (2016) e uma breve análise do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”.

Uma característica notória da escrita de Evaristo, diz respeito à representação do branco como personagem secundário, entretanto

quando apresentados nos textos são geralmente personagens que possuem algum domínio sobre o outro.

Além da escassez de personagens masculinos, também encontramos poucos personagens brancos e esses nunca são protagonistas e, nesse caso, não os são por escolha ideológica da escritora. Entretanto, são personagens que se apresentando em um local ou posição bem demarcados, são aqueles que possuem um domínio material sobre algo ou alguém. (Evaristo, 2020, p. 27)

Compreende-se a posição de não colocar brancos como protagonistas como uma característica comum à literatura negra, o retrato do branco na literatura negra está sempre presente como uma visão do Outro do negro, como Octavio Ianni explica:

O negro é o tema principal da literatura negra. Sob muitos enfoques, ele é o universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura. Naturalmente o negro sempre implica no branco, no outro do negro: senhor de escravos, capataz, feitor, fazendeiro, empresário, empregado, funcionário, operário, lavrador, político, governante, intelectual e assim por diante. (Ianni, 1988, p.92)

Assim, embora pouco presente, a figura do branco nas obras de Conceição Evaristo possui particularidades distintas do personagem negro, que é o protagonista ou o herói. Em suas obras, a caracterização do branco como figura de poder destaca a importância de reconhecer que, assim como na sociedade, a ficção também reproduz e denuncia as hierarquias existentes:

Pode-se concluir que a construção de personagens brancas em meus textos é sempre representativa de alguma forma de poder. Estão no local de mando. Historicamente, é essa a nossa realidade, e a ficção, de certa forma, também não retira esse personagem desse lugar construído e permanente ao longo da História. Não retira, apenas denuncia. (Evaristo, 2020, p. 28)

Sua abordagem revela uma consciência aguda das dinâmicas de poder, desafiando não apenas a ausência de diversidade nas narrativas, mas também confrontando as estruturas arraigadas que perpetuam desigualdades. A obra de Evaristo emerge, assim, como um veículo crítico que não apenas narra histórias, mas também questiona e confronta as normas estabelecidas, mantendo-se fiel à sua missão

de denunciar as realidades históricas subjacentes à construção literária.

Pensando ainda na sua criticidade, a escritora mineira é muito bem-sucedida, ao elaborar suas crenças e sua posição política em um texto bem estruturado. Por meio de sua arte, ela revela uma realidade visceral que muitas vezes é evitada ou mascarada por ideologias corruptivas. Evaristo admite que tudo o que está posto em sua escrita é proposital, em suas palavras: “Afirmo que nada que eu escrevo é inocente. É muito bem pensado”.(Evaristo, 2020, p. 40)

Verifica-se, portanto, uma escrita que não pode ser lida distanciando a realidade da autora de suas obras fictícias. Sua subjetividade e experiência são traços que marcam sua escrevivência e o que traz à tona toda a identificação e admiração dos leitores por suas obras (Evaristo, 2020, p. 41).

A autora transcende a mera criação literária ao adotar uma abordagem engajada, na qual a expressão artística se entrelaça organicamente com sua perspectiva crítica e compromisso social. Sua obra não se limita a contar histórias; ela se torna um veículo para a denúncia das desigualdades, a promoção da diversidade e a amplificação das vozes marginalizadas.

A conquista de leitores surge por meio dessa característica inerente ao seu modo estético e político de fazer literatura. As personagens humanas, que vivem num mundo real e possuem dualidades, muitas vezes enfrentando fatalidades e/ou causando reflexões sobre aspectos ordinários ao ser humano, levam sua literatura a um ponto de identificação pelos leitores que não somente abrange a comunidade negra subalterna:

Construo personagens que são humanas, pois creio que a humanidade é de pertença de cada sujeito. A potência e a impotência habitam a vida de cada pessoa. Os dramas existenciais nos perseguem e caminham com as personagens que crio. (Evaristo, p. 2020, p. 31)

Ao mergulhar nas histórias de personagens marginalizados, Evaristo oferece uma visão profunda das complexidades da diáspora negra no Brasil, ao mesmo tempo em que toca questões que reverberam globalmente, como a luta por identidade, resistência

cultural e a busca por igualdade. Nesse núcleo comum de experiências humanas, o acolhimento do texto é um ponto importantíssimo que não deve ser ignorado, pois demonstra o interesse e a busca por literaturas diversas, capazes de transformar julgamentos e incluir literaturas plurais no cânone.

Na análise do livro *Olhos d'Água* (2016), Robson Nogueira Moreira destaca temas e características presentes nos contos reunidos na obra finalista do Prêmio Jabuti. Mergulhando nas realidades e experiências da população negra brasileira, especialmente das mulheres, Evaristo utiliza o recurso da memória para narrar histórias que revelam camadas profundas da vida urbana e das relações sociais marcadas pela discriminação e desigualdade. Como tentativa de reconstruir a condição do marginalizado, a recordação, ainda que fragmentada, serve como contraponto do discurso hegemônico. A autora explora temas como a diáspora africana, a ancestralidade, o genocídio, o desamparo afetivo e social, a prostituição, a violência física e simbólica e utiliza o recurso do testemunho para ficcionalizar verdades veladas da sociedade brasileira:

[...] No sentido de interpretação aberto por Gonzalez, a obra evaristiana recorre e interpreta, através de variadas narrativas, histórias do Brasil que não foram escritas, que têm sido, em verdade, esquecidas e encobertas pela consciência, deixadas às margens das narrativas oficiais. Numa das camadas de memória, estão inscritas no conjunto de contos narrativas contíguas de um duradouro e cotidiano genocídio, através de fomes, de perseguições, de assassinatos, de fugas-migrações, como procuraremos analisar noutro momento. (Moreira, 2021, p. 61)

Assim, a obra de Evaristo, ao explorar as camadas profundas de marginalização da população negra, reflete também o legado de violência estrutural que permeia a história do Brasil e, ao mesmo tempo, desmistifica e desfetichiza o corpo negro, criando assim, do ponto de vista marxista, uma obra realista, como elucidado por Lukács (2015). Para ele, o escritor dotado de vocação realista precisa superar preconceitos ao avaliar a realidade em seu entorno e dentro de si mesmo.

Trata-se de um ininterrupto processo de ação e reação. Mas enquanto a ilusão psicológica da divisão capitalista do trabalho (que já descrevemos acima) não for destruída pelo escritor em sua atividade criadora; enquanto ele aceitar como moeda corrente, também em sua obra, o contraste decadente e fetichizado entre intuição e intelecto, e não captar, em seu trabalho de escritor e de criador de personagens, a unidade oculta e contraditória de ambos; enquanto isto não ocorrer, não pode surgir nele aquela cultura dos sentimentos sem a qual é impossível uma literatura realista, verdadeiramente significativa. (Lukács, 2015, p. 125)

A respeito da abordagem temática e estratégia de narração na obra *evaristiana*, Amaral e Trovalin (2020) e Moreira (2021) apresentam diversos artifícios da escritora, presentes não só em suas obras como também em outros textos literários negros:

A abordagem temática e a estratégia de narração são características não só de *Olhos d'água*, mas comuns ao conjunto da produção que buscamos compreender como literatura negra, o que não descarta a possibilidade de experimentar outras estratégias de criação artística. (Moreira, 2021, p. 63)

Para Moreira, seriam elas, o uso de orações curtas, o vocabulário popular, o tom coloquial, a oralidade. Recursos esses que procuram assimilar uma cultura dentro da língua escrita. As estratégias narrativas da autora estão sempre vinculadas à busca do autorreconhecimento da pessoa negra (Moreira, 2021).

A tendência estética ao vocabulário popular e à oralidade pode indicar uma afirmação do conhecimento e das formas de significação do povo na sua fonte de circulação cotidiana. Ao adotar esses traços, Evaristo recorre e dá continuidade a uma tradição de escritores(as) negros(as) e brasileiros(as) do século XX. (Moreira, 2021, p. 64)

A oralidade é uma característica que coopera para consolidação da narrativa memorialística e testemunhal da obra. Assim, a oralidade se apresenta como reafirmação e declaração de uma cultura que foi apagada (MOREIRA, 2021, p. 65).

Trovalin e Amaral (2020) realizam apontamentos interessantes sobre a simbologia na escrita de Evaristo no conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”. A autora utiliza algumas técnicas para criar paralelos com a personagem principal do conto e o desfecho trágico

da história. Como, por exemplo, o uso do presságio e da personificação, ao trazer a imagem de um dos brinquedos das irmãs como representação da própria protagonista; “A boneca é a personificação, naquele momento, de Zaíta, e a destruição do brinquedo é o prenúncio da morte da personagem, que teria sua vida ceifada de maneira trágica, como é revelado a seguir”. (Amaral & Trovalin. 2020, p. 83).

Um outro recurso muito interessante presente em *Olhos d'água* trata-se da dimensão temporal oscilante e metafórica. Em certas narrativas, a escolha de palavras leva à interpretação de distintos períodos históricos nos contos (Moreira, 2021). Evaristo utiliza termos como: “barraco”; “senzala”; “senhor/a”; “casa grande”. Termos comumente reconhecidos e relacionados ao período de escravidão no Brasil. No entanto, *Olhos d'água* apresenta narrativas contemporâneas, espacialmente distantes do período citado. A autora, assim, firma a situação desigual que as populações marginalizadas ainda sofrem, mesmo séculos distantes do período em que milhões de africanos foram trazidos à força para o Brasil e submetidos a condições de escravidão, trabalhando sob coação e sem liberdade.

A história de Zaíta revela a profundidade das relações familiares em meio à precariedade e à violência, tematizando questões de classe, gênero e raça. A ausência do pai e a sobrecarga sobre a mãe são retratadas de forma sensível, refletindo as realidades enfrentadas por muitas famílias marginalizadas, a realidade de mulheres que vivenciam a jornada dupla, sendo pai e mãe de vários filhos, o que faz com que sua presença em casa acabe sendo reduzida, pois precisa trabalhar, ao final do dia, meses, anos, o seu esgotamento torna-se estresse e violência.

A protagonista do conto, sendo uma menina que vive na periferia, encontra-se em uma das posições mais fragilizadas da sociedade, é muito plausível a afirmação de que se trata de uma garotinha negra. Ao descrever as características apenas dos brinquedos, Evaristo deixa subentendida a cor das gêmeas, por terem como um de seus brinquedos preferidos uma bonequinha negra. O

segundo brinquedo é a representação das gêmeas Zaíta e Naíta, e curiosamente a boneca é descrita em vários momentos da narrativa repetidas vezes como “boneca negra” (Evaristo, 2016, p. 72).

Zaíta, como muitas crianças nessa situação, buscam escapar da dura realidade por meio da imaginação e da fantasia, transformando objetos simples em preciosidades, como também esclarecem Amaral e Trovalin (2020, p. 82), ao afirmarem que “Conceição Evaristo evoca a imagem de uma figurinha-flor, símbolo de pureza e afeto, para nos conduzir ao seu avesso: à vida real, áspera e violenta. A menina Zaíta precisa da figurinha porque é o seu único contato com a beleza”.

A simbologia e as possibilidades de leitura do texto vão além de uma mera leitura rasa, enquanto poética e cheia de significados, a história não deixa de representar a dura realidade de muitas crianças e famílias que vivem na invisibilidade. Evaristo é potente ao criar narrativas que exploram os símbolos e signos elevando a interpretação de suas obras.

A literatura na sala de aula: descrição do projeto pedagógico e depoimentos dos alunos de 9º ano

Parte-se, então, para a descrição do planejamento do projeto pedagógico e da sua aplicação em sala de aula, onde a pesquisadora apresentou a obra contemplada, presente no livro *Olhos d'água* da escritora brasileira Conceição Evaristo, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”. Apresenta-se abaixo o cronograma do projeto pedagógico:

Quadro 1 – Cronograma do projeto pedagógico:

Data:	Atividade desenvolvida:
07 de outubro – 1º encontro	Apresentação da pesquisadora; Explanação do projeto pedagógico; Leitura dos termos de consentimento e assentimento e explicação; Leitura do questionário e preenchimento.
01 de novembro – 2º encontro	Aula introdutória sobre a vida e obras de Conceição Evaristo; Breve apresentação ao livro <i>Olhos d'água</i> ; Autores brasileiros negros; Comentários e reflexões sobre a escritora e suas obras.

04 de novembro – 3º encontro	Leitura silenciosa do conto; Comentários sobre as primeiras impressões.
04 de novembro – 4º encontro	Leitura coletiva do conto; Aprofundamento sobre as primeiras impressões dos alunos.
04 de novembro – 5º encontro	Os elementos da narrativa; estratégias de escrita de Evaristo; Temas explorados no conto; Comentários e reflexões sobre a estrutura da narrativa e temas explorados pela autora; Leitura de notícias de jornais.
05 de novembro – 6º encontro	Proposta da atividade de produção de texto; recapitulação sobre a narrativa e os elementos narrativos necessários para dar continuidade ao conto; Produção de texto em dupla (rascunho).
06 de novembro – 7º encontro	Correção do rascunho da produção de texto; reescrita e finalização da produção textual.
07 de novembro – 8º encontro	Apresentação (leitura) dos textos.

Fonte: Elaboração própria

Anteriormente à leitura, foi realizada uma aula com a turma em diálogo sobre a trajetória da autora, com *slides* e um vídeo apresentando Conceição Evaristo à turma. Nesse momento, a pesquisadora-professora trouxe alguns questionamentos provocadores para reflexão dos alunos sobre a dificuldade que escritores enfrentam para publicação de obras literárias no Brasil.

Foi escolhido o vídeo do *Youtube* “Conheça a história da escritora Conceição Evaristo” do canal TV Aparecida, publicado no ano de 2020, com entrevista da escritora concedida ao canal, para ser reproduzido na primeira aula. O vídeo possui informações como sua trajetória de vida e suas obras que são privilegiadas na entrevista, além de uma reflexão sobre seus estudos e sua vida na favela. Considerou-se um material ideal para o uso em sala de aula que pode levar a discutir vários aspectos relacionados ao papel da escola na formação de escritores, a dificuldade material e o racismo que envolveu toda a trajetória profissional de Conceição entre outros temas. Com 11 minutos de duração, o material iniciou o debate em sala de aula sobre a obra *Olhos d’água* que também é citada na entrevista.

A pesquisadora também selecionou informações pertinentes para dar continuidade à aula introdutória, elaborando uma apresentação em *slides* dinâmicos e resumidos. Enquanto a pesquisadora apresentava as informações selecionadas, o livro foi entregue aos alunos para folhear e observar o conteúdo rapidamente. Esse primeiro contato propicia aos alunos um entendimento das condições históricas e sociais que influenciam a criação e publicação artística, valorizando a análise concreta das condições de produção cultural.

No próximo passo, na aula seguinte, realizou-se a leitura silenciosa do conto, o momento foi realizado em sala de aula com as cadeiras formando um círculo no centro, notou-se que a atividade não era habitual, entretanto os alunos contribuíram para a realização da leitura. Infelizmente, não foi possível obter livros para todos os alunos, pois a escola não possui exemplares da obra para uma leitura coletiva do conto, por isso o material para leitura integral foi feito em cópia da capa do livro e do conto selecionado para cada aluno.

Antes do próximo passo, a segunda leitura de maneira coletiva, a pesquisadora-professora permitiu que os alunos conversassem sobre a obra para exporem suas primeiras impressões, realizando assim a prática social entre os alunos e a obra com a mediação dialética para aprofundar os primeiros diálogos que iniciaram a partir das interpretações sincréticas.

Partiu-se, então, para a leitura coletiva na aula seguinte, os estudantes leram o conto em voz alta alternadamente, seguida da análise mediada pela pesquisadora a respeito do enredo, da construção de sensações que o conto passa, das estratégias de escrita, das descrições das personagens e do espaço, os temas encontrados na obra, além de identificar os elementos da narrativa, como o tipo de narrador, o tempo narrativo e etc. Todo o diálogo foi guiado com intenção de realçar como a obra artística explora diversas maneiras de apresentar uma narrativa realista. Desse modo a pesquisadora trouxe também dados e notícias de jornais que apresentavam as situações que se alinhavam com a história lida.

Com a leitura individual e coletiva do conto, seguida da mediação dialética, foi possível atingir um aprofundamento crítico, a partir do qual os alunos não apenas interpretaram o texto, mas também discutiram e questionaram os elementos narrativos (como os personagens e o clímax do enredo) e a verossimilhança dos eventos relatados na obra com a realidade histórica, explorando também os temas encontrados no conto como a violência, a desigualdade e o racismo.

Na próxima etapa, realizou-se uma atividade de produção de texto em dupla, em que os alunos tiveram a chance de criar um fim alternativo para o conto. Nessa etapa, a pesquisadora analisou o trabalho final para além dos aspectos da linguagem (no momento da correção, foram considerados, também, os aspectos coesivos, a pontuação, a variedade linguística e os elementos da narrativa), como também os desfechos narrativos construídos pelos estudantes. Primeiramente, os estudantes puderam escrever um rascunho e, em outra aula, após a correção, reescreveram suas produções, reformulando o texto, o que ofereceu uma oportunidade de escrita mais assertiva no que tange os aspectos ortográficos e gramaticais. Finalizando o projeto, com as produções corrigidas e reescritas, os estudantes apresentaram seus trabalhos para a turma. Seguem um excerto de um dos desfechos produzidos pelos estudantes:

Texto 1:

Nuíta se aproxima de sua irmã no chão; Caiola, fria e com bucha-
cas na roupa interna. Nuíta, paralisada, olha a situação. Com passos e
corpo tremendo, ela sai no chão. Fechando os olhos e desviando o rosto
verdade, pensa que aquela não pode ser real.
Nuíta corre para casa chorando em lágrimas, não conseguindo
aceitar que sua irmã morreu. Benícia se olha a filha e não
consegue e chorando para dentro de casa, pergunta a quem estiver e
por que a Zúia não estava com ela. Nuíta respira, as lágrimas
ainda escorrendo em seu rosto e sua voz trêmula:
- Minha irmã não está mais aqui...

Ao fim do projeto em sala de aula, a pesquisadora elogiou os trabalhos e fez uma observação a fim de gerar um diálogo a respeito

das releituras feitas em dupla, notando que os textos produzidos pelos alunos ainda mantinham a característica realista do conto original, mesmo que o final do enredo fosse alterado. Durante a reflexão, a turma opinou sobre o assunto, revelando que uma história realista seria “mais interessante” por conta do enredo e também após conhecerem a autora. Diante disso, compreendeu-se que os alunos conseguiram assimilar satisfatoriamente os elementos da narrativa e as características narrativas que foram aprofundadas durante as aulas desenvolvidas no projeto.

Como um todo, a abordagem instigou nos alunos uma compreensão da realidade como algo que pode ser questionado e transformado, não apenas aceitando em posição submissa o poder hegemônico construído estrategicamente para operar violentamente nas esferas marginalizadas da sociedade. Assim, ao final do projeto pedagógico, a produção dos alunos não só enseja uma possibilidade de vida melhor para a classe que sofre com o autoritarismo e a violência gerada por ele, como também acarreta a percepção de que a literatura, além de ser uma forma de expressão artística e um trabalho elaborado, é também uma ferramenta para entender e intervir na realidade.

Após todo o projeto, propôs-se um grupo focal³ com 8 alunos escolhidos no intuito de avaliar a aprendizagem da turma, considerando todos os passos e diálogos gerados. Considerou-se oportuno trazer, sucintamente, alguns dos comentários feitos durante o grupo focal, mais especificamente as respostas dos alunos a uma pergunta generalizante a respeito de todo o projeto pedagógico, de modo que estudantes pudessem comentar sobre o que lhes pareceu

³ A ferramenta utilizada para coleta de dados do grupo focal foi feita por transcrição manual de áudio, tendo a autorização dos participantes para serem gravados. Foi utilizado o próprio celular da pesquisadora para a gravação. O grupo focal foi realizado em uma sala, dentro do auditório da escola, e teve duração de aproximadamente 1 hora. Segundo Gil (2008, p. 115):

“O *focus group* é conduzido pelo pesquisador, que atua como moderador, ou por um equipe, que inclui, além do pesquisador, um ou mais moderadores e um assistente de pesquisa. O número de participantes varia entre 6 e 12 pessoas, A duração das reuniões, por sua vez, varia entre 2 e 3 horas.

De modo geral, o moderador inicia a reunião com a apresentação dos objetivos da pesquisa e das regras para participação. O assunto é introduzido com uma questão genérica, que vai sendo detalhada até que o moderador perceba que os dados necessários foram obtidos”.

mais pertinente e o que mais apreenderam. Abaixo, apresenta-se o quadro com as respostas:

Quadro 2 - O que os estudantes mais refletiram e aprenderam ao longo do projeto

Aluna 4	Eu aprendi muitas coisas que nós tinha dúvida, né, sobre a violência, sobre a desigualdade... Trazer muita coisa pra realidade. Consegui aprender coisas que a gente não sabia, talvez a gente já ouviu falar, mas nunca foi aprofundada no assunto... Sobre esse negócio também de conto, que eu também tinha muita dúvida sobre o que é conto, literatura.
Aluna 1	Eu aprendi também uma coisa que eu já sabia, mas que foi muito bom se aprofundar aqui. A desigualdade, a dificuldade, a falta de dinheiro... não tá só na nossa realidade de vida, mas dentro das histórias também. Porque é muito bom a gente ler um livro, um conto, assim uma história, uma fábula, fictícia, mas você lê uma coisa que tem haver com a realidade... é muito bom também, é o que a gente tava falando que a gente consegue se imaginar dentro da história, imaginar a realidade das pessoas... você trouxe realmente a realidade das pessoas, das crianças também que aconteceram isso com elas, assim quando iam comprar pão, na frente de casa, brincando.
Aluna 4	Sim e outra coisa que me chamou atenção também foi que a escritora não deixou as lutas dela. Tipo, ela teve esse sonho e mesmo com as lutas que ela passou, ela realizou esse sonho. Então talvez isso possa ser uma inspiração pra todos nós no nono ano, pode ser uma inspiração pra no futuro a gente olhar... a gente já passou por muitas coisas, né, já aconteceu muita coisa ruim com a vida, às vezes a família, muitos traumas e mesmo assim... mesmo ela passando tudo que ela passou, ela não desistiu. Ainda assim, depois de grande, ela quis ajudar a filha, a mãe e os alunos também que ela dava aula.

Aluna 6	Isso inspira bastante... A gente sonha com uma coisa... a pessoa sonha, aí vai tenta conquistar esse sonho, você vai ver... a pessoa lá "ai tá ruim, não to conseguindo", mas aí quando ela vê ela tava bem perto de conseguir, mas desiste!
Aluna 1	Igual você falou dos livros que ela postou... ela publicou e ficou... foi fazer sucesso muito tempo depois... às vezes esse tempo de demora de fazer sucesso, que as pessoas comecem a descobrir o livro, ela pode ter desanimado muito, pensado em parar, pegar os livros dela e tirar, ninguém vai saber mais, mas ela continuou ali.

Fonte: elaboração própria

A resposta da aluna 4 evidencia que o projeto proporcionou não apenas o contato com a literatura, mas também a ampliação de sua compreensão sobre questões sociais como violência e desigualdade. A reflexão indica que, embora esses temas já fossem conhecidos de forma superficial, a abordagem permitiu um aprofundamento, conectando-os à realidade de maneira mais significativa. Além disso, a menção à descoberta sobre o gênero conto revela a importância de um ensino que valorize tanto a formação crítica quanto a recepção estética.

Indo ao encontro do que a aluna 4 declarou, a aluna 1 também comenta sobre os temas abordados na trama do conto. Além disso, confirma o teor realista do texto literário, no sentido explicitado por Luckács. O destaque aqui é a percepção das alunas, ao compreenderem que, por meio da literatura, é possível retratar o mundo em sua complexidade, falando, por exemplo, sobre a violência ou a pobreza e não apenas fantasiando ou idealizando a realidade. Portanto percebe-se aqui uma das propostas da Pedagogia Histórico-Crítica que é o acesso ao conteúdo historicamente produzido pela humanidade para transformação social.

Outro ponto bastante comentado foi o contexto histórico da escritora, ao assistirem a entrevista sobre Conceição Evaristo, foi oportunizado à turma uma aproximação com a escritora, retirando-a do mundo ideário no qual o escritor é visto como um ser com dons

para a escrita. Esse impacto ao descobrirem sobre as lutas e dificuldades de Evaristo, mostrou-se diversas vezes durante o grupo focal ser um dos pontos mais apreciados pelos alunos. Importante também comentar que a turma não conhecia a autora e o projeto contribuiu para que entrassem em contato com sua obra, compreendendo sua relevância no cenário literário atual, especialmente no que diz respeito à representação de narrativas marginalizadas e à valorização da literatura afro-brasileira.

Na primeira aula, quando foi apresentado à turma a vida e as obras de Conceição Evaristo, houve diversos diálogos sobre a dificuldade em se publicar literatura no Brasil, retratando como exemplo a obra *Ponciá Vicêncio* (2003), primeiro livro da escritora que foi publicado 20 anos depois por uma editora. O diálogo, como pode-se notar nos depoimentos do grupo focal, repercutiu de maneira significativa para a turma, de modo que levou a trajetória de Conceição a ser uma inspiração para os adolescentes. Compreende-se tal identificação, pois conforme levantamento socioeconômico desta pesquisa sobre o perfil da turma, notou-se que a maioria é oriunda da classe trabalhadora e 25% dos estudantes se identificam como pretos e 41,5% pardos.

Nota-se, portanto, que o projeto pedagógico alcançou êxito ao inserir conteúdos significativos e baseados na pesquisa teórica apresentada neste artigo. Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, que privilegia uma didática baseada em conteúdos clássicos, o que deve ser priorizado na escola é o saber elaborado e sistematizado, o conhecimento científico e não de senso comum, o que é essencial, imprescindível para o processo de humanização do indivíduo, mas também das formas mais adequadas de atingir esse conhecimento historicamente sistematizado de maneira sequencial e organizada, não individual, como abordada nas concepções pós-modernas, mas socialmente construídas. Nas palavras de Dermeval Saviani,

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (Saviani, 1986, p. 13)

Desse modo, ao levar Conceição Evaristo para a sala de aula, os estudantes tiveram o primeiro contato com uma importante escritora contemporânea que possui um significativo vínculo com o cânone afro-brasileiro, como visto anteriormente. Assim, verifica-se o teor moderno e também clássico do projeto pedagógico, uma vez que as temáticas abordadas no conto foram trabalhadas juntamente de conteúdos da língua portuguesa e baseados em pesquisas fundamentadas.

O projeto pedagógico buscou ir além das primeiras impressões de leitura, o que é uma ação direta do mediador (professor). De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, o mediador é o responsável por conduzir o estudo a um nível mais elevado possível, contribuindo para o desenvolvimento do psiquismo do estudante. Como Duarte *et al.* afirmam, é preciso que:

[...] o professor tenha um grande domínio dos vários níveis e dimensões da riqueza da obra, bem como de conhecimentos psicológicos e pedagógicos que lhe permitam prever os efeitos que a obra poderá produzir nos alunos. (Duarte et al., 2012, p. 45)

Assim, a mediadora do projeto pedagógico aplicado no 9º ano de uma escola de Ensino Fundamental municipal assumiu intencionalmente o papel de conduzir os estudantes a uma leitura mais crítica e profunda da obra literária, articulando conteúdo estético, social e humano. Esse processo possibilitou que a literatura fosse compreendida não apenas como forma, mas como expressão de conteúdos significativos, contribuindo para a formação de uma consciência mais ampla e reflexiva nos alunos.

Como observado no depoimento de alguns dos estudantes, foi provado que o ensino de literatura pode colaborar para a desfetichização da realidade humana, entretanto, a qualidade dos conteúdos ensinados e a própria obra em si devem ser apresentadas de maneira coerente e contextualizada, levando a compreensão do ser humano como ser historicamente construído e, portanto privilegiando o método histórico-dialético no ensino.

Conclusão

Em suma, o artigo interligou três pontos distintos, sendo eles a literatura afrodiaspórica, a escrita *evaristiana* e o ensino de literatura. Inicialmente, foi realizada uma contextualização histórica sobre a vida de Conceição Evaristo, bem como uma breve síntese do surgimento e características da literatura negra ocidental. Assim, pode-se entender os aspectos narrativos e características intrínsecas presentes nos textos de Evaristo que retomam a tradição afro-brasileira.

Ao levar um conto para a sala de aula, todos esses pontos teóricos precisaram ser trabalhados em consonância com o conteúdo da Língua Portuguesa. Pensando nos elementos da narrativa, houve momentos de reflexão em sala de aula sobre a personagem, quem ela é, qual sua identidade e seus desejos, também sobre o espaço em que a narrativa foi desenvolvida, explorou-se o contexto realístico do texto, entre outros elementos narrativos. A proposta foi trazer à sala de aula todo o aporte teórico pesquisado e elaborado de uma maneira que os estudantes pudessem assimilar as informações e compreender a obra em sua totalidade, para que, ao final, eles pudessem reescrever um outro desfecho para o conto após todo o conteúdo apreendido.

Essa “totalidade” é um aspecto essencial para a Pedagogia Histórico-Crítica, pois não basta a mera leitura e interpretação individual e/ou o compartilhamento de significados limitados que o texto literário gera, ou seja, um estudo raso e parcial não é suficiente para propor um ensino integral relacionado à literatura.

Portanto, compreendemos que a mera socialização da obra literária na escola a partir de sequências didáticas procedimentais e válidas em todos os contextos não caracteriza a práxis pedagógica histórica-crítica [...] O que implica considerar, por um lado, o ensino da recepção estética, a reflexão histórico-social, ideológica e linguística do texto literário, a apropriação e objetivação dos saberes em novas formas, e, por outro lado, o objeto do ensino da literatura, as obras literárias e os saberes sistematizados necessários à compreensão do texto literário como unidade indissociável de forma e conteúdo, singularidade e universalidade. (Almeida. 2021. p. 127-128)

Assim, o texto literário exige diferentes níveis de conhecimento, de análise, de investigação, que vão além da leitura socializada na sala

de aula que devem ser exploradas em sala de aula, não de maneira estanque reproduzida inalteravelmente, mas trabalhada conforme cada contexto (da obra e dos indivíduos incluindo em sala de aula). Portanto, a proposta do projeto pedagógico apresentada na pesquisa teve como base essa visão de totalidade do texto, que propôs ampliar o nível de conhecimento dialético do aluno através de uma experiência aprofundada do texto, esgotando-o em seus temas e entrelinhas, além de utilizá-lo para possibilidades de transformação social.

O projeto pedagógico realizado buscou esse esgotamento, como pode ser analisado no depoimento dos estudantes durante o grupo focal. Portanto, o projeto foi considerado bem-sucedido considerando esse aspecto, embora aberto a análises críticas reconhecendo que há pontos fracos e/ou poucos retratados por conta de diversos fatores pedagógicos, sociais, históricos e de gerenciamento⁴. Nesse sentido, o esforço em promover um projeto pedagógico com significado e uma temática relevante para a atualidade reafirma o compromisso com uma prática pedagógica crítica e contextualizada, voltada para a formação consciente dos educandos.

Referências

ALMEIDA, S. P. F. **Contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica para o ensino de literatura: uma leitura comparativa de pesquisas**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Escrevivência, Quilombolismo e a tradição da escrita afrodiaspórica*. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado; LOPES, Goya (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado; LOPES, Goya (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de**

⁴ Ao mencionar que o projeto possui pontos fracos ou não muito bem retratados, é importante esclarecer que, durante sua execução, foram necessárias adaptações em razão de fatores diversos, como a ausência significativa de alunos em dias de chuva, a realização de um evento escolar não previsto no planejamento inicial, além das limitações impostas pelo calendário escolar. Soma-se a isso o próprio prazo da pesquisadora para a finalização da dissertação, o que exigiu ajustes no escopo e na duração das atividades inicialmente proposta.

Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DUARTE, Newton; et al. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. **EccoS – Revista Científica**, n. 28, p. 31-48, São Paulo, 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado; LOPES, Goya (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos. In: _____. **Olhos d’água.** 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 71-76.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 28, p. 91-99, São Paulo, 1988. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i28p91-99>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70034>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LUKÁCS, György. Marx e o problema da decadência ideológica. In: VEDDA, M.; COSTA, G.; ALCÂNTARA, N. (org.). **Anuário Lukács 2015.** São Paulo: Instituto Lukács, 2015. p. 97-152.

MACHADO, Bárbara A. Escre(vivência): a trajetória de Conceição Evaristo. **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 243-265, 2014. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/343>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MOREIRA, Robson Nogueira. **Leitura em torno de Olhos d’água,** Conceição Evaristo. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TROVALIN, Larissa Ferreira Prudêncio; AMARAL, Sérgio da Fonseca. O extermínio da flor ou o autoritarismo como deflagrador da violência em “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo. **Todas as Musas**, ano 12, n. 1, p. 79-86, jul./dez. 2020. Disponível em: https://www.todasasmusas.com.br/23%20Larissa_Ferreira.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

TV APARECIDA. Conheça a história da escritora Conceição Evaristo. [vídeo]. YouTube, 10 mar. 2020. 11 min 24 s. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=9POX2gtfmFI>. Acesso em: 3 out. 2024.

Sobre os Autores

Nadine Vasconcelos Alves Lopes Braga

dinesfye@gmail.com

Nadine Vasconcelos Alves Lopes Braga possui graduação em Letras Português na UFES, mestranda no Programa e Pós-Graduação em Letras PPGL/UFES. Pesquisa a leitura literária no Ensino Fundamental II e o ensino de literatura no Ensino Fundamental II.

Adriana Pin

adriana.pin@ifes.edu.br

Adriana Pin, doutora e com pós-doutoramento em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Instituto Federal do Espírito Santo. Coordenadora do grupo de pesquisa Metodologias e Práticas de Ensino/IFES e integrante do grupo de pesquisa Literatura e Educação/UFES. É autora dos livros: *O itinerário da estrela: deslocamento e construção da identidade/EDUFES* e *A recepção da obra de Paulo Coelho pela crítica literária e pelo leitor/EDIFES*. Pesquisa a relação entre Literatura e Indústria Cultural, a leitura literária dos clássicos no Ensino Médio, ensino de literatura no Ensino Médio, o desenvolvimento da oralidade em sala de aula e a interface Literatura e Teatro no Ensino Médio.

Arlene Batista da Silva

arleneincrivel@gmail.com

Arlene Batista da Silva possui doutorado em Letras, é professora do Curso Letras-Libras Bacharelado/Ufes, pesquisadora e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL/Ufes. Coordena o grupo de pesquisa "Línguas de sinais, Interpretação e Tradução" (LISIT/Ufes) e integra o Grupo de Pesquisa "Literatura e Educação".

DOI: doi.org/10.47456/yv5t6512

Ensino de imunologia no contexto de fake news: estratégias investigativas no ensino médio

Teaching immunology in the context of fake news: inquiry-based strategies in high school

Geovane da Silva Paixão
Elisa Mitsuko Aoyama
Marco Antônio Andrade de Souza

Resumo: Este estudo tem por objetivo analisar a compreensão dos estudantes do Ensino médio sobre o conteúdo de imunologia, a partir da aplicação de estratégias investigativas como forma de enfrentamento à desinformação, especialmente no que se refere à vacinação. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes da 3ª série do Ensino Médio e teve como eixo temático a epidemia de dengue. A sequência didática foi composta por três aulas, nas quais os alunos participaram de atividades que envolveram leitura crítica de notícias, formulação e validação de hipóteses, bem como a elaboração de mapas mentais por meio de ferramentas digitais. A abordagem metodológica adotada demonstrou o potencial do ensino por investigação para promover o protagonismo discente, a alfabetização científica e o desenvolvimento de uma postura crítica frente à desinformação. Conclui-se que estratégias investigativas são eficazes na promoção de competências e habilidades associadas ao conhecimento científico, além de contribuírem para a mitigação de fake news e para o fortalecimento da educação em saúde pública.

Palavras chave: vacinação; educação científica; metodologias ativas.

Abstract: This study aims to analyze high school students' understanding of immunology content through the application of investigative strategies as a means of addressing misinformation, especially regarding vaccination. The research was conducted with students from the third year of high school and focused on the dengue epidemic as its central theme. The teaching sequence consisted of three lessons in which students engaged in activities involving critical reading of news articles, hypothesis formulation and validation, as well as the development of mind maps using digital tools. The adopted methodological approach demonstrated the potential of inquiry-based teaching to promote student agency, scientific literacy, and the development of a critical stance toward misinformation. It is concluded that investigative strategies are effective in fostering competencies and skills associated with scientific knowledge, in addition to contributing to the mitigation of fake news and the strengthening of public health education.

Keywords: vaccination; science education; active methodologies.

Introdução

Muitos microrganismos possuem a capacidade de causar desequilíbrios em nosso organismo, resultando em diversas patologias e complicações de saúde. Dentre esses estão as bactérias, vírus, fungos e parasitas, que podem

invadir nosso corpo e desencadear uma série de reações que comprometem a funcionalidade dos sistemas biológicos. Para Murphy (2014), é imprescindível a presença de um sistema constituído por células altamente especializadas que são capazes de identificar e eliminar esses invasores de maneira eficaz, assegurando assim a manutenção da homeostase.

Para cumprir esse papel, entra em ação o sistema imunológico, sendo o principal responsável por essa tarefa. Composto por uma complexa rede de células, tecidos e órgãos, atua como uma linha de defesa, protegendo o organismo contra infecções e doenças. A Imunologia, ramo da Biologia que se dedica ao estudo do sistema imunológico, é abordada nas escolas dentro das disciplinas de Ciências e Biologia. Contudo, enfrenta diversos desafios quando ensinada sob uma perspectiva tradicional, pois requer a integração de conhecimentos dispersos para uma compreensão mais completa (Gravina; Munk, 2019). Nesse sentido, é essencial utilizar uma variedade de recursos didáticos e atividades investigativas que tornem as aulas mais práticas e conectem o conhecimento à realidade dos alunos, facilitando assim uma aprendizagem significativa (Andrade, 2011; Lins et al., 2020).

Ainda, não distante da nossa realidade, enfrentamos o desafio da falta de conhecimento para a validação das informações que nos são repassadas, principalmente por meio das redes sociais. Conforme preconiza Silva (2019), as “fake news”, amplamente discutidas por alguns autores, são definidas como informações que representam uma situação ou um ponto de vista, contendo informações irreais, criadas somente para enganar os leitores, trazendo impacto negativo, principalmente aos programas voltados à área da saúde.

Sanches e Cavalcanti (2018) destacam que o excesso de informações, aliado ao desconhecimento sobre suas fontes, favorece a disseminação da desinformação, afetando especialmente indivíduos que não possuem o conhecimento técnico ou a formação educacional necessária para distinguir entre conteúdos verídicos e falsos. Estudos anteriores já indicavam que o contexto cultural, familiar, social e escolar, assim como as informações recebidas por meio da internet, pode influenciar significativamente a adoção de comportamentos de risco (Oliveira et al., 2007; Maestrelli; Lorenzetti, 2021).

Entre esses comportamentos, ressalta-se a crescente resistência à vacinação, observada em diferentes segmentos da população.

De acordo com Carvalho (2019), as fakes news representam um dos principais fatores associados à queda nos índices de imunização no Brasil, uma vez que cerca de 89% das notícias falsas sobre saúde têm como alvo a credibilidade das vacinas.

Ferraz e Sasseron (2017) salientam que é necessário despertar nos estudantes o anseio e a necessidade pela descoberta de novos conteúdos, partindo de conhecimentos pré-existentes e de situações relacionadas a problemas reais que estimulem a investigação. Essa postura favorece o envolvimento ativo dos alunos na construção do conhecimento, uma vez que os motiva a buscar, por iniciativa própria, as informações necessárias para compreender o que está sendo discutido. Essas observações aproximam-se da proposta de Freire (2009), ao enfatizarem a busca por respostas com base em situações concretas, e dialogam com os princípios da aprendizagem significativa crítica, que valoriza o contexto real como ponto de partida para o desenvolvimento do saber.

Neste contexto, o ensino investigativo surge como uma estratégia essencial para capacitar os alunos a lidar com esse desafio. Conforme destacam Trivelato e Tonidandel (2015), essa abordagem é uma ferramenta didática valiosa para o aprendizado de conteúdos de Biologia. Esse método desafia os alunos a construir seu próprio conhecimento, ativando habilidades frequentemente negligenciadas no ensino tradicional, como a integração de informações, a observação de diferentes perspectivas, a formulação de problemas e o desenvolvimento de uma linguagem adaptada ao contexto.

O presente estudo tem como objetivo analisar a compreensão dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio sobre o sistema imunológico, a partir de uma sequência de atividades investigativas que abordam a epidemia de dengue e a circulação de informações falsas (fake news) sobre a vacinação. Busca-se promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da alfabetização científica por meio da leitura, formulação de hipóteses, validação de informações e construção colaborativa de mapas mentais digitais.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, na qual a análise dos dados coletados ocorre de forma descritiva. Conforme Gibbs (2009), a pesquisa qualitativa tem como objetivo abordar os fenômenos sociais do mundo "real", fora de contextos especializados de pesquisa, como laboratórios. Essa metodologia permite uma compreensão aprofundada das experiências e percepções dos participantes, oferecendo uma visão rica e detalhada do objeto de estudo.

As atividades foram desenvolvidas com uma turma da 3ª série do Ensino Médio, composta por 17 estudantes, em uma escola da Rede Estadual localizada no município de Mucurici, no estado do Espírito Santo. A sequência didática, estruturada a partir de atividades investigativas, foi desenvolvida ao longo de três aulas de 50 minutos cada. As etapas que compõem essa sequência de ensino por investigação encontram-se sintetizadas no (Quadro 1).

Quadro 1. Descrição das etapas da sequência de atividades investigativas.

Tema	Duração	Atividade
Dengue no Brasil; Vacina Qdenga e a relação com câncer.	1 aula – 50 min	- Leitura e discussão da notícia sobre a Dengue; - Leitura do “Post” Vacina Qdenga e o Câncer; - Resolução de questões norteadoras para levantamento de hipóteses; - Apresentação oral das hipóteses.
Dengue no Brasil e notícia sobre a vacina	1 aula – 50 min	- Pesquisa na internet para validação das hipóteses e produção de mapa mental.
Sistema imunológico	1 aula – 50 min	- Apresentação do mapa mental e validação das hipóteses.

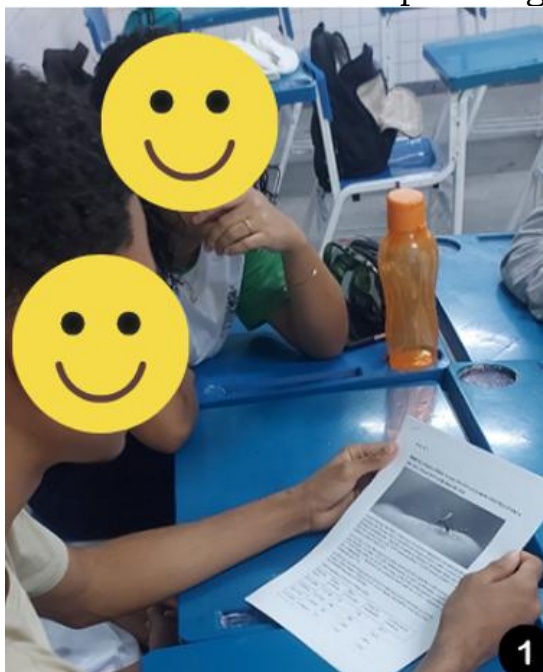
Fonte: Os autores

A turma foi organizada em dois grupos, e cada um deles recebeu uma cópia da notícia intitulada “Dengue: Brasil chega a 4.453.376 casos e 2.246

mortes pela doença em 2024”, publicada no site TudoCelular (2024). Em seguida, os estudantes foram orientados a realizar a leitura do material, que serviu como base para a discussão inicial.

Após a leitura, os grupos discutiram e compartilharam suas percepções e compreensões acerca do tema (Figura 1). Nesse momento, os estudantes foram incentivados à troca de informações e opiniões, favorecendo o debate coletivo e a construção de conhecimentos, com destaque para a importância das medidas de prevenção e controle da doença.

Figuras 1. Estudantes em momento de leitura e discussão da notícia sobre o número de mortes por dengue.



Fonte: Os autores

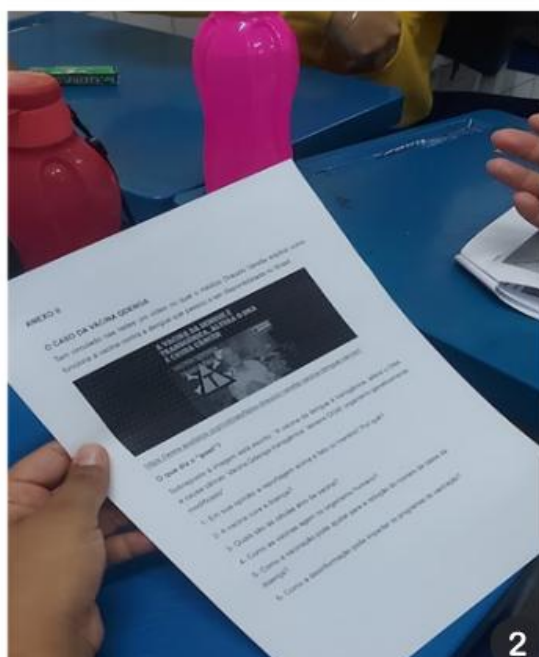
Após a discussão oral inicial, os estudantes receberam uma cópia de um *post* retirado de redes sociais, identificado como **Figura 2**, que abordava a vacina **Qdenga**, desenvolvida para a prevenção da dengue. O conteúdo do material apresentava uma alegação controversa, sugerindo uma suposta associação entre a aplicação da vacina e o desenvolvimento de câncer, sem qualquer respaldo científico.

A utilização desse *post* fomentou o senso crítico dos estudantes frente a informações sensacionalistas ou infundadas, amplamente disseminadas na internet e em aplicativos de mensagens. Diante desse material, os estudantes

foram orientados a analisá-lo de forma criteriosa, refletindo sobre a veracidade das informações apresentadas, a confiabilidade da fonte e os possíveis impactos da circulação de notícias falsas (*fake news*) na saúde pública.

Essa etapa revelou-se fundamental para a problematização do tema, favorecendo o levantamento de hipóteses e o engajamento dos estudantes em um processo investigativo fundamentado em evidências científicas. Ao final da leitura e da análise crítica do material apresentado, os estudantes responderam às questões norteadoras descritas na Tabela 1, construindo respostas de forma coletiva em seus respectivos grupos. Na sequência, após a discussão interna, cada grupo socializou as hipóteses levantadas, possibilitando a troca de ideias e a ampliação das reflexões sobre a vacinação e a influência da desinformação.

Figuras 2. Leitura e discussão, pelos estudantes, da notícia sobre a vacina Qdenga, como etapa inicial da atividade investigativa.



Fonte: Os autores

Após, os mesmos grupos foram orientados a realizar uma pesquisa na internet para validar ou refutar as hipóteses formuladas acerca da possível relação entre a vacina Qdenga e o desenvolvimento de câncer, bem como aprofundar outras questões discutidas anteriormente. A investigação foi conduzida a partir de fontes consideradas confiáveis, tais como artigos científicos, sítios eletrônicos de instituições de saúde, a exemplo da Organização

Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde e reportagens de veículos de comunicação reconhecidos pela credibilidade das informações divulgadas.

Durante a pesquisa, cada grupo coletou dados e evidências que sustentam as suas conclusões sobre as hipóteses discutidas. Após a pesquisa, foi solicitado que os grupos sistematizassem as informações coletadas a partir da produção um mapa mental que relacione os dados de maneira visual. Visto que estes possibilitam organização e representação do conhecimento (Silva; Lorenzetti, 2020). O mapa mental deverá incluir os principais tópicos discutidos, como as questões apresentadas inicialmente, e a sua relação com o sistema imunológico. Os alunos foram incentivados a usar aplicativos “online” para a produção dos mapas mentais. Essa atividade foi realizada extraclasse.

Na terceira aula, cada grupo apresentou à turma o mapa mental elaborado (Figura 3), no qual explicitou as informações pesquisadas e a forma como essas evidências validaram ou refutaram as hipóteses previamente levantadas. Durante as apresentações, os estudantes estabeleceram relações entre os dados analisados e o funcionamento do sistema imunológico, demonstrando a articulação entre os conceitos científicos estudados e a problemática investigada.

Figura 3. Apresentação dos mapas mentais produzidos pelos estudantes.



Fonte: Os autores

Resultados e discussão

As respostas apresentadas pelos grupos 1 e 2 às questões norteadoras (Tabela 1) foram sistematizadas de modo a identificar o nível de compreensão dos estudantes sobre a vacinação, bem como analisar a influência da desinformação na construção de seus conhecimentos. A partir desse levantamento, realizou-se uma análise que considera tanto os aspectos conceituais quanto a capacidade crítica dos participantes frente às informações veiculadas sobre o tema.

Tabela 1. Questões norteadoras seguidas das respostas apresentadas pelos grupos 1 e 2, sobre a percepção da vacinação e a influência da desinformação.

Perguntas norteadoras	Respostas do grupo 1	Respostas do grupo 2
Em sua opinião a reportagem acima é fato ou mentira? Por quê?	<i>Fato. Porque se ela altera o DNA como diz o cartaz, com o tempo pode de fato conter um câncer.</i>	<i>Mentira. Apresenta informações sem base científica que é divulgado hoje em dia.</i>
Vacina cura a doença?	<i>Não. A vacina ajuda os anticorpos a combater o vírus.</i>	<i>Não. Ela te deixa parcialmente imune.</i>
Quais são as células alvo da vacina?	<i>Hemácias, Leucócitos.</i>	<i>Glóbulos vermelhos.</i>
Como as vacinas agem no organismo humano?	<i>Cria anticorpos projetados para aumentar o sistema imunológico.</i>	<i>Ela cria anticorpos colocando o próprio causador da doença no seu organismo (morto).</i>
Como a vacinação pode ajudar para a redução do número de casos da doença?	<i>Com o aumento de imunidade, o corpo fica estável contra o vírus, agindo contra defesa da célula.</i>	<i>Ela abaixa o percentual das pessoas atingidas pela doença.</i>
Como a desinformação pode impactar os programas de vacinação?	<i>Se todos ouvirem as pessoas que não tomaram a vacina e discordarem em toma-la, o problema aumenta junto dos casos.</i>	<i>O excesso de informações falsas e sem fundamentos científicos faz com que as pessoas sejam manipuladas e protestando contra a vacinação.</i>

Fonte: os autores

Quando questionados sobre a veracidade da reportagem analisada, os grupos apresentaram posicionamentos divergentes. Considerando que a turma foi organizada em dois grupos (100% dos participantes), observa-se que 50%

dos grupos (Grupo 1) classificaram a reportagem como um fato, justificando essa percepção pela crença de que a vacina poderia alterar o DNA e, conseqüentemente, levar ao desenvolvimento de câncer. Esse posicionamento evidencia a influência direta da desinformação e a presença de concepções equivocadas sobre os mecanismos de ação das vacinas.

Por outro lado, 50% dos grupos (Grupo 2) identificaram a reportagem como uma mentira, ressaltando a ausência de embasamento científico e reconhecendo o caráter infundado das informações veiculadas. Esse resultado indica maior capacidade de análise crítica e de avaliação da confiabilidade das fontes de informação.

Essa disparidade evidencia diferenças na capacidade de análise crítica entre os grupos. Conforme afirma Souza (2022), a alfabetização científica deve desenvolver no estudante a habilidade de organizar o pensamento de modo a torná-lo mais crítico em relação ao mundo que o cerca. Mesmo após questionamentos e mediação docente, o Grupo 1 manteve sua posição, demonstrando tendência a aceitar a informação apresentada sem submetê-la a um processo de verificação ou problematização. Em contrapartida, o Grupo 2 revelou maior postura crítica, pautando suas respostas na ausência de evidências científicas e demonstrando um ceticismo saudável diante da informação veiculada.

Nesse sentido, observa-se que o Grupo 1 mostrou maior suscetibilidade à desinformação, enquanto o Grupo 2 apresentou maior dependência de argumentos fundamentados cientificamente. Tal resultado corrobora as discussões de Sasseron e Carvalho (2018), ao apontarem que a educação científica constitui um importante meio para a promoção do discernimento crítico. Assim, o ensino de Ciências deve ir além da mera transmissão de conceitos, oferecendo oportunidades para que os estudantes sejam confrontados com problemas autênticos, nos quais a investigação se configure como condição para a resolução das questões propostas.

De acordo com Sasseron e Carvalho (2008, p. 336), é fundamental que os estudantes sejam capazes de interpretar informações, discutir ideias e posicionar-se criticamente frente aos temas abordados. Dessa forma, a atividade investigativa proposta mostrou-se relevante ao favorecer o desenvolvimento da criticidade, ao estimular a análise reflexiva, a argumentação e a tomada de decisões fundamentadas em evidências científicas.

Ao analisar a segunda questão norteadora, observa-se que ambos os grupos concordaram que a vacina não tem a função de curar a doença. O Grupo 1 afirmou que a vacina auxilia os anticorpos no combate ao vírus, enquanto o Grupo 2 destacou que a vacinação confere imunidade parcial. Essas respostas indicam que os estudantes compreendem que as vacinas não atuam como tratamento curativo, mas como um mecanismo de preparação do organismo para responder de forma mais eficiente a infecções futuras. No entanto, a explicação apresentada pelo Grupo 2 demonstra uma compreensão conceitual mais próxima do entendimento científico ao empregar o termo “imunidade”. Tal compreensão é fundamental, uma vez que a principal função das vacinas consiste na prevenção de doenças por meio da imunização ativa, estimulando o sistema imunológico a reconhecer e combater agentes infecciosos (Fiocruz, 2020).

Em relação à terceira questão, que tratava das células-alvo da vacina, observou-se que o Grupo 1 identificou hemácias e leucócitos como células diretamente relacionadas à ação vacinal, enquanto o Grupo 2 mencionou apenas os glóbulos vermelhos. Ambas as respostas evidenciam equívocos conceituais e indicam dificuldades na compreensão dos mecanismos imunológicos envolvidos no processo de vacinação.

Em resposta ao mecanismo de ação das vacinas, o Grupo 1 afirmou que as vacinas criam anticorpos para fortalecer o sistema imunológico. O Grupo 2 descreve que as vacinas criam anticorpos a partir da introdução do causador da doença, inativado, no organismo. Ambas as respostas estão corretas em parte, mas o Grupo 2 fornece uma explicação mais detalhada e precisa do processo de imunização ativa.

Quando os estudantes foram indagados sobre como a vacinação poderia contribuir com a redução do número de casos, o Grupo 1 associou a vacinação ao aumento da imunidade, estabilizando o corpo contra o vírus. O Grupo 2 relatou que a vacinação reduz a porcentagem de pessoas afetadas pela doença. As respostas de ambos os grupos mostram compreensão de que a vacinação ajuda a reduzir o número de casos, mas o Grupo 2 expressa isso de maneira mais direta e quantitativa.

Por fim, analisando a última questão norteadora sobre os impactos da vacinação nos programas de saúde, o Grupo 1 destacou que a desinformação pode aumentar os casos de doença se as pessoas não tomarem a vacina. O Grupo 2 enfatizou que informações falsas e sem fundamento científico podem manipular as pessoas e levá-las a protestar contra a vacinação. Ambos os grupos reconhecem os perigos da desinformação, mas o Grupo 2 oferece uma análise mais detalhada sobre como a desinformação pode afetar a adesão à vacinação. Dessa forma, de acordo com Ferreira; Lima; Souza (2021, p.52), a divulgação de desinformações sobre a saúde pública, “coloca em descrédito conhecimentos científicos e práticas profissionais já estabelecidos, desestabilizando a promoção da saúde”. Causando sérios impactos na credibilidade da Ciências, é preciso pensar em seu impacto social pois, o aumento das fake news pode gerar impactos coletivos drásticos na sociedade.

Durante a apresentação do mapa mental elaborado pelo Grupo 2, conforme ilustrado na Figura 4, evidenciou-se que os estudantes estavam bem preparados e demonstravam sólido domínio teórico sobre a vacinação e sua atuação no sistema imunológico. O grupo conseguiu articular, de forma coerente, os conceitos científicos estudados com as questões norteadoras discutidas na aula inicial, estabelecendo relações consistentes entre imunização, prevenção de doenças e combate à desinformação. Esse desempenho valida a efetividade da sequência de ensino por investigação, ao favorecer a compreensão conceitual, a argumentação científica e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Figura 4. Mapa mental sobre o sistema imunológico elaborado pelos estudantes.



Fonte: Estudantes do grupo 2

O Grupo 2 demonstrou um entendimento profundo ao correlacionar os conceitos teóricos com as questões práticas levantadas, evidenciando um domínio consistente dos conteúdos abordados. Essa abordagem não apenas reforçou o aprendizado dos participantes, como também destacou a eficácia da metodologia de ensino investigativo na promoção de um aprendizado ativo, reflexivo e crítico. Nesse contexto, o uso do mapa mental elaborado pelo grupo revelou-se uma ferramenta pedagógica relevante, pois possibilitou a organização e a síntese das ideias discutidas ao longo do processo investigativo. Tal constatação dialoga com Gomes, Bastos e Lima (2021), ao afirmarem que os mapas mentais favorecem a estruturação do pensamento, o registro e a condensação de informações, além de contribuírem para a comunicação e o planejamento de ideias. Dessa forma, ao serem incorporados à dinâmica da atividade, os mapas mentais ultrapassaram a função meramente expositiva, assumindo também um papel avaliativo, ao permitir a visualização do nível de compreensão conceitual dos estudantes. Assim, a capacidade do grupo de articular os tópicos discutidos inicialmente com a representação gráfica no mapa mental reforça a importância de uma educação científica integrada, que valoriza

estratégias didáticas capazes de promover a aplicação prática e contextualizada do conhecimento.

A eficácia desta abordagem é corroborada por estudos que destacam a importância do ensino investigativo na educação científica, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos científicos (Ferreira, Lima e Souza, 2021). Além disso, a habilidade de apresentar e discutir informações complexas de maneira clara e coerente é crucial para o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas, essenciais para a formação de cidadãos cientificamente informados e conscientes.

A apresentação do Grupo 1 evidenciou fragilidades relacionadas à preparação e ao engajamento dos estudantes, indicando dificuldades no envolvimento ativo e significativo com as atividades propostas. Esse cenário reflete um desafio recorrente no contexto escolar, no qual parte dos alunos apresenta resistência ou baixo nível de participação diante de metodologias que exijam maior protagonismo. Tal situação aponta para a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a motivação, a responsabilidade compartilhada e o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem.

Entre os diversos fatores que contribuem para o desinteresse dos estudantes pelo estudo, destaca-se a ausência de estímulos adequados durante os momentos de aprendizagem, o que compromete significativamente o engajamento dos discentes (Nobre; Rocha, 2018). Observa-se que uma parcela considerável dos alunos ainda não desenvolveu a autonomia necessária para participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, permanecendo presos a uma expectativa de aulas tradicionais, centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos de forma passiva.

No caso específico do grupo que demonstrou menor engajamento, torna-se relevante considerar o contexto social e econômico dos estudantes, uma vez que parte significativa deles já se encontra inserida no mercado de trabalho. Essa condição impõe uma dupla jornada que limita o tempo disponível, o nível de concentração e a energia para a realização das atividades escolares,

aspecto frequentemente mencionado pelos próprios alunos como justificativa para as dificuldades de participação. Tal realidade amplia a compreensão sobre os fatores que interferem no envolvimento discente e evidencia um desafio adicional para a prática docente.

Diante desse cenário, faz-se necessário adotar estratégias pedagógicas mais flexíveis e inclusivas, como a diversificação dos instrumentos de avaliação, a oferta de atividades com maior contextualização à realidade dos estudantes, o uso de metodologias ativas com divisão equilibrada de tarefas e o acompanhamento contínuo do progresso individual e coletivo. Essas ações podem contribuir para fortalecer o protagonismo discente, favorecer a corresponsabilização pelo processo de aprendizagem e ampliar a participação de estudantes que conciliam trabalho e estudo.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento das diferentes etapas do trabalho, observou-se um engajamento significativo dos estudantes na resolução das questões propostas, evidenciando uma participação ativa e colaborativa. Esse envolvimento destacou o protagonismo estudantil, uma vez que os alunos assumiram um papel central na construção do próprio conhecimento, indo além da execução das tarefas e demonstrando autonomia intelectual. Desse modo, a sequência de atividades desenvolvidas mostrou-se eficaz ao favorecer a compreensão dos conceitos científicos, fortalecer o pensamento crítico e promover a autonomia dos estudantes, reafirmando o potencial de práticas pedagógicas investigativas para qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o desenvolvimento do trabalho permitiu uma profunda reflexão sobre o papel do professor na sensibilização dos estudantes acerca do conhecimento científico, especialmente relacionado às vacinas e à propagação de fake news. Esse conhecimento é crucial para mitigar desinformações, contribuindo de forma significativa para evitar problemas emergentes de saúde pública. A falta de informações sobre vacinas, por exemplo, pode levar a surtos de doenças preveníveis, colocando em risco a saúde coletiva. Esse processo

educativo é essencial não apenas para a saúde individual, mas também para a saúde pública, fortalecendo a comunidade como um todo.

Em suma, a sequência de atividades propostas não apenas promoveu o conhecimento científico, mas também destacou a importância da educação na formação de cidadãos críticos e informados. O trabalho desenvolvido mostrou que, através de um ensino ativo e participativo, é possível construir uma base sólida de conhecimento e consciência crítica, capacitando os estudantes a atuarem de forma responsável e informada na sociedade.

Referências

FERRAZ, A. T.; SASSERON, L. H. Espaço interativo de argumentação colaborativa: condições criadas pelo professor para promover argumentação em aulas investigativas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 19, n. 0, p. 1-25, 2017.

FERREIRA, A., LIMA, B., & SOUZA, C. (2021). A importância do ensino investigativo na promoção da saúde pública. **Revista de Educação Científica**, 52, 49-54.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MAESTRELLI, Sandra Godoi; LORENZETTI, Leonir. A Abordagem CTSA nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições para o Exercício da Cidadania. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 4, n. 1, 1 mar. 2021

MURPHY, K. Imunologia de Janeway – 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

NOBRE, A. F. D.; ROCHA, M. A. C. Desinteresse em sala de aula: reflexões sobre causas e dificuldades. In: **ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS**. 8. Fortaleza, CE, 2018.

OLIVEIRA, Michelle Dias da Silva, PAGGOTO, Valéria; MATOS, Marcos André; KOZLOWSKI, Aline Garcia; SILVA, Nádia Rúbia; JUNQUEIRA Ana Luiza Neto; SOUZA, Sandra Maria Brunini; MARTINS, Regina Maria Bringel; TELES, Sheila Araujo. Análise de fatores associados à não aceitação da vacina contra hepatite B em adolescentes escolares de baixa renda. **Ciência e Saúde Coletiva**. 2007.

RECUERO, R. (2021). Desinformação e saúde pública: o impacto das fake news na sociedade. **Jornal Brasileiro de Saúde Pública**, 43, 25-32.

SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; CAVALCANTI, Ana Elizabeth Lapa Wanderley. Direito à saúde na sociedade da informação: a questão das fake news e seus impactos na vacinação. **Revista Jurídica**, v. 04, p. 448-466, 2018.

SASSERON, Lúcia Helena; de CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n.3, p. 333-352. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/445>. Acesso em: 9 junho 2024.

SILVA, Virginia Roters da; LORENZETTI, Leonir. A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-21, 11 nov. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/swHL9FCwBrVv8nsVJq76zRH/?lang=p> t. Acesso em: 6 junho 2024.

SOUZA, B.A.S. 2022. Fake news na pandemia: estudo de caso com alunos do ensino fundamental II em Riacho das Almas – Pe. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Federal de Pernambuco.

TUDOCELULAR. **Dengue: casos e mortes pela doença no Brasil em 2024**. TudoCelular, 17 abr. 2024. Disponível em: <https://www.tudocelular.com/tech/noticias/n220885/dengue-casos-e-mortes-doenca-brasil-relatorio-2.html>. Acesso em: 22 maio. 2024.

GOMES, Francisco Regis Abreu; BASTOS, Francisco Glauro Gomes; LIMA, Jean Custódio de. Mapas mentais para o processo de aprendizagem: uma proposta de intervenção. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, SP, v. 7, n. 2, p. 23-40, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/11640>. Acesso em: 16 dez. 2025

Sobre os autores

Geovane da Silva Paixão

Geovane.paixao@educador.edu.es.gov.br

<https://orcid.org/0009-0008-1353-3590>

Possui graduação em Ciências Biológicas pela UNIMES (2014), Mestrado em Ensino profissional de Biologia pelo CEUNES - UFES/ES (2025). Professor da Educação Básica da Rede Estadual do Espírito Santo. Atua principalmente nos seguintes temas: educação científica; biodiversidade; aulas de campo, botânica, metodologias ativas, atividade de campo e experimentação científica.

Elisa Mitsuko Aoyama

elisa.aoyama@ufes.br

<https://orcid.org/0000-0002-3131-2782>

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Taubaté (1995), especialização em Ecologia pela Universidade de Taubaté (1999), mestrado em Ciências Biológicas (Biologia Vegetal) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002), doutorado em Biodiversidade Vegetal e Meio Ambiente pelo Instituto de Botânica (2010) e curso-técnico-profissionalizante pelo Colégio Técnico de Tremembé (1990). Tem experiência na área de Botânica, com ênfase em Morfologia Vegetal. Atuando principalmente nos seguintes temas: Bromeliaceae, germinação, anatomia foliar, produção, aclimação.

Marco Antônio Andrade de Souza

marco.souza@ufes.br

<https://orcid.org/0000-0003-1190-8834>

Possui graduação em Farmácia e especialização em Análises Clínicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (1995), mestrado em Ciências Biológicas (Bioquímica) pela Universidade Federal de Ouro Preto (2000), doutorado em Ciências (Parasitologia) pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006) e pós-doutorado em Informática Aplicada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2017). Atuou como Pesquisador Visitante da Fundação Oswaldo Cruz em Recife - PE (2006-2008) e Membro da Câmara de Assessoramento, na área de Ciências da Vida, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (2014-2016). Professor Associado III da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus, e atual Coordenador do Colegiado do Curso de Farmácia. Avaliador Externo do SINAES para o ato autorizativo de credenciamento Institucional (BASIS/INEP/MEC). Editor-Chefe da Revista Health and Biosciences. Sócio da Sociedade Brasileira de Parasitologia. Atua como docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO), da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de parasitologia humana e veterinária, com ênfase em esquistossomose, malacologia, utilização de veículos aéreos não tripulados (DRONES) como novos instrumentos em inquérito malacológico, caracterização de larvas de trematódeos e epidemiologia das doenças parasitárias.

DOI: 10.47456/0xs1v306

Roleta Multiplicativa e Scratch: práticas pedagógicas inclusivas em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Multiplicative Roulette and Scratch: inclusive pedagogical practices in elementary school classes

Patrícia Silveiras Olegário
Erick Carlos da Silva
Brendo Graunke Prates
Ana Paula Santos Pereira

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar duas práticas pedagógicas inclusivas realizadas em escolas de São Mateus/ES em novembro de 2024, com a participação de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A Prática 1 ocorreu em uma escola municipal, com 24 alunos, incluindo Maria, com baixa visão, e a Prática 2 em uma escola estadual, também com 24 alunos, dos quais dois eram atendidos por educação especializada. Ambas as intervenções seguiram as etapas de diagnóstico, seleção de recursos didáticos, intervenção e coleta de dados. Na Prática 1, a professora identificou dificuldades na multiplicação e utilizou a roleta multiplicativa, um recurso inclusivo e lúdico, que gerou um ambiente dinâmico e colaborativo. A professora, inicialmente cautelosa, reconheceu o potencial da ferramenta após a intervenção. Na Prática 2, foi introduzido o uso do *Scratch*, o que despertou curiosidade, mas também apresentou dificuldades iniciais. Contudo, o interesse dos alunos cresceu à medida que exploravam a ferramenta. Ambas as práticas evidenciam a importância de metodologias inovadoras para promover um ensino dinâmico e inclusivo. Para subsidiar as discussões, utilizamos as contribuições de Vigotski (1991) e outros autores. As práticas apresentadas demonstram que as adequações pedagógicas, além de favorecerem o aprendizado dos alunos PAEE, também beneficiam toda a turma. Destaca-se, ainda, a importância do trabalho colaborativo para o êxito dessas práticas.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Inclusão Escolar; Acessibilidade

Abstract: This paper aims to present two inclusive pedagogical practices carried out in schools in São Mateus/ES in November 2024, with the participation of 6th grade students. Practice 1 took place in a municipal school, with 24 students, including Maria, who has low vision, and Practice 2 in a state school, also with 24 students, two of whom were assisted by specialized education. Both interventions followed the stages of diagnosis, selection of teaching resources, intervention and data collection. In Practice 1, the teacher identified difficulties in multiplication and used multiplication roulette, an inclusive and playful resource that created a dynamic and collaborative environment. The teacher, initially cautious, recognized the tool's potential after the intervention. In Practice 2, the use of Scratch was introduced, which aroused curiosity but also presented initial difficulties. However, the students' interest grew as they explored the tool. Both practices highlight the importance of innovative methodologies to promote dynamic and inclusive teaching. To support the discussions, we used the contributions of Vygotsky (1991) and other authors. The practices presented show that pedagogical adjustments not only favor the learning of PAEE students, but also benefit the whole class. The importance of collaborative work for the success of these practices is also highlighted.

Key-words: Teaching Mathematics; School inclusion; Accessibility

Introdução

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, a inclusão social nas escolas passou a ser tratada de maneira formal, com a determinação de que é dever do Estado, especialmente na rede pública de ensino, garantir o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, Art. 4º, inciso III). Esta diretriz foi um marco importante no reconhecimento da educação inclusiva como um direito de todos os alunos, sem exceção.

A educação inclusiva, em sua essência, visa integrar alunos com qualquer tipo de deficiência, transtornos ou altas habilidades nas escolas regulares, propondo que todas as pessoas tenham igual acesso ao sistema educacional. Essa perspectiva está alinhada aos princípios de igualdade e diversidade, sustentado por autores como Mól e Dutra (2019), que defendem a criação de ambientes educativos em que a diversidade seja reconhecida e respeitada.

Entretanto, o conceito de "inclusão" ainda é frequentemente interpretado de forma restrita, sendo muitas vezes associado exclusivamente a alunos com deficiência. Esse entendimento pode ser observado nas falas de uma professora entrevistada, que, ao receber um aluno com deficiência em sua turma, afirma: "Recebi em minha turma um aluno de inclusão." Embora essa expressão seja comum, ela carrega implícita a ideia de que o aluno com deficiência é uma exceção, algo fora do padrão, que necessita de uma "inserção especial". Essa perspectiva reforça a visão de que a inclusão é um processo isolado e não uma prática integrada no cotidiano da escola.

Conforme argumenta Vygotsky¹ (1991), essa abordagem pode não considerar adequadamente o potencial de desenvolvimento dos alunos, independentemente de suas características. Para Vigotski, a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando mediada por

¹ Por questões de tradução, utilizaremos neste artigo Vygotsky quando referenciamos a obra e iremos padronizar o nome Vigotski com "i.i", com finalidade de aproximar da tradução adequada.

interações sociais e por um ambiente de aprendizagem colaborativo. O foco da educação inclusiva, portanto, deve ser no ambiente que possibilite o desenvolvimento de todos os alunos, reconhecendo suas diferenças, mas também promovendo a interação e o apoio mútuo entre eles. A prática pedagógica inclusiva deve ser entendida como um processo contínuo de adaptação e cooperação, em que todos os alunos, com e sem deficiência, têm o direito de participar ativamente e de maneira significativa.

Portanto, ao repensarmos a inclusão, é necessário reconhecer que ela não deve ser vista como um processo de "inserção" de alunos fora do padrão, mas sim como uma prática de construção coletiva, que envolve a adaptação do ambiente e do currículo para atender à diversidade de necessidades de todos os alunos. A educação inclusiva, portanto, deve ser pensada como um espaço de intercâmbio e enriquecimento mútuo, como proposto por Vigotski, em que as interações sociais são fundamentais para o aprendizado de todos.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo apresentar duas práticas pedagógicas inclusivas no ensino de matemática, utilizando a roleta multiplicativa e o *Scratch*, no sexto ano do ensino fundamental, em duas escolas de São Mateus/ES. As práticas pedagógicas com objetivo de trabalhar conteúdos acessíveis aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), traz potencialidades de aprendizado para as turmas envolvidas.

Para tanto, o artigo foi dividido em cinco seções: a primeira, intitulada Introdução, traz as reflexões iniciais da nossa abordagem; a segunda, Referencial Teórico que apresenta os embasamentos necessários para a discussão das práticas educacionais implicadas; em seguida, na seção de Metodologia, são apresentados os caminhos traçados para o desenvolvimento do trabalho, com um enfoque qualitativo; a seção de Resultados da Intervenção Didática: Reflexões e Impactos do Uso de *Scratch* e Roleta Multiplicativa no Ensino de Matemática apresenta os resultados obtidos durante as intervenções; e, por fim, as Considerações Finais trazem reflexões importantes sobre o trabalho desenvolvido.

Referencial Teórico

Nesta seção, abordaremos dois temas interligados: o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência visual e o papel das tecnologias na promoção da inclusão. A base teórica da pesquisa está ancorada em estudos que investigam as necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência visual e o potencial das tecnologias para atender alunos com transtornos e déficit de aprendizagem.

Ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual

A baixa visão é uma deficiência que compromete a acuidade visual, conforme definido por Antunes (2018), que caracteriza essa condição como uma visão inferior a 30% no melhor olho, mesmo com o uso de correções adequadas. Embora indivíduos com baixa visão possam realizar muitas atividades cotidianas de forma autônoma, algumas tarefas escolares representam desafios significativos, como ler textos, enxergar o conteúdo do quadro ou utilizar livros didáticos. Portanto, é imprescindível que adaptações no material didático e no ambiente escolar sejam feitas para garantir que a aprendizagem desses alunos não seja prejudicada.

Vale destacar que a baixa visão possui características individuais, pois o grau de acuidade visual pode variar consideravelmente de aluno para aluno. Isso exige ajustes específicos que vão além das medidas convencionais (Antunes, 2018). O primeiro passo para implementar essas modificações é realizar uma avaliação detalhada do aluno e de sua condição, com base no laudo médico. Também é essencial dialogar diretamente com o aluno para entender suas necessidades particulares, uma vez que estas podem variar significativamente.

Conforme ressalta Mól e Dutra (2019), no caso de alunos com baixa visão ou outras condições visuais, como o daltonismo, o diálogo entre professores e alunos é fundamental para identificar as melhores estratégias de suporte. Um bom relacionamento entre ambos facilita a criação de um ambiente inclusivo, o que contribui diretamente para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Com esse

entendimento mútuo, o professor e o aluno podem trabalhar juntos para desenvolver condições que favoreçam a adaptação e a inclusão no ambiente escolar.

Essa perspectiva está alinhada às ideias de Vygotsky (1991), que destaca a aprendizagem como um processo mediado por interações sociais, em que o professor atua como facilitador, proporcionando ferramentas para que o aluno avance em sua Zona de Desenvolvimento Proximal² (ZDP). Um bom relacionamento entre professor e aluno promove um ambiente inclusivo, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o entendimento mútuo permite que professor e aluno colaborem para criar condições que favoreçam a adaptação e a inclusão no ambiente escolar, reconhecendo que o desenvolvimento é maximizado quando ocorre em um ambiente de apoio e interação significativa.

Além das necessidades específicas que variam entre os alunos com baixa visão, existem adaptações gerais essenciais para favorecer a inclusão desses estudantes. Mól e Dutra (2019, p. 22) apontam que um material acessível precisa ser “ergonômico”, “seguro”, “agradável ao toque”, “durável e resistente”, “feito de materiais conhecidos”, “fiel à representação”, “multissensorial”; “viável economicamente”, “simples”, “de uso coletivo”, “avaliado adequadamente”, de “tamanho adequado e portátil”, além de “apresentar contrastes visuais e táteis” e possuir “características de textos adequados”. Os autores afirmam que devemos:

[...] considerar que os materiais poderão ser utilizados por alunos com baixa visão, com visão alterada ou com visão normal. Para isso, o uso de cores mais fortes e maior contraste facilita a percepção de todos, inclusive de alunos que podem ser daltônicos [...] (Mól, Dutra; 2019, p. 25).

Em nosso estudo, diante das características apresentadas, levamos em consideração adaptações que podem ser realizadas para

2 Para Vygotsky (1991), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é o espaço entre o que o indivíduo consegue realizar sozinho (nível de desenvolvimento real) e o que pode alcançar com ajuda de outros mais experientes (nível de desenvolvimento potencial). Esse conceito destaca a importância da interação social e da mediação para ampliar as capacidades do aprendiz, promovendo seu desenvolvimento.

facilitar a integração e a aprendizagem em sala de aula. Com isso, apresentamos na Prática 1 uma tabuada que possui tamanho maior do que a convencional, contendo duas plataformas de alturas e cores diferentes, possibilitando o contraste e facilitando a visualização.

Tecnologias assistivas e gamificação

As tecnologias assistivas e a gamificação têm se destacado como ferramentas pedagógicas eficazes para promover a inclusão e a participação ativa no ambiente educacional. Tecnologias assistivas abrangem recursos, dispositivos e estratégias voltados para aumentar a acessibilidade e favorecer a integração de indivíduos com deficiência em diferentes contextos. Quando associadas à gamificação — que utiliza elementos característicos de jogos em cenários não recreativos —, essas tecnologias potencializam ainda mais o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e atraente.

Conforme Moran (2000), ferramentas digitais inovadoras, como jogos educativos e plataformas interativas, desempenham um papel significativo na aquisição de conhecimentos e no fortalecimento de competências socioemocionais. Esse tipo de abordagem não apenas facilita a compreensão de conteúdos, mas também promove o engajamento e a colaboração entre os estudantes. Nesse sentido, Braun, Costa e Marin (2022) destacam que a inclusão de elementos lúdicos no ensino é essencial para criar um ambiente de aprendizado mais estimulante, especialmente para alunos com necessidades educacionais especiais.

A integração dessas metodologias atende às demandas contemporâneas da educação, incentivando práticas pedagógicas mais interativas, inclusivas e voltadas para a construção ativa do conhecimento. Kishimoto (1995) enfatiza que jogos e atividades lúdicas são ferramentas fundamentais para transformar o ambiente educacional em um espaço participativo, onde os alunos assumem um papel protagonista e desenvolvem autonomia. Assim, a união entre tecnologias assistivas e gamificação reforça a importância de inovar no ensino para alcançar resultados mais significativos e inclusivos.

A prática 2 de nossa pesquisa foi mediada por um jogo digital, dessa forma, a aprendizagem da tabuada de multiplicação ocorreu com a utilização de tecnologias assistivas, atendendo a diversidade de necessidades presentes em sala de aula.

Metodologia

Em termos metodológicos, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, conforme caracterizada por Gerhardt e Silveira (2009), ao afirmar que seu objetivo é “[...] explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas sem quantificar valores ou trocas simbólicas, nem se submeter à prova dos fatos [...]” (p. 32). Dessa forma, buscamos coletar os dados no ambiente educacional, priorizando a interpretação e a compreensão dos fenômenos, sem a necessidade de quantificá-los.

Desenvolvemos duas práticas: a Prática 1, realizada em uma escola da rede pública municipal nos dias 12, 13 e 14 de novembro, e a Prática 2, realizada em uma escola da rede estadual no dia 28 de novembro. Ambas as instituições estão localizadas no município de São Mateus, no Estado do Espírito Santo.

Os participantes da pesquisa foram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Na Prática 1, participaram 24 alunos de uma escola da rede pública municipal. Entre os estudantes, destaca-se Maria³, que possui baixa visão, diagnosticada com atrofia irreversível do nervo óptico bilateral.

Na Prática 2, também participaram 24 alunos, desta vez de uma escola da rede estadual. Nessa turma, dois estudantes recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE): Estevão, diagnosticado com retardo mental leve, transtorno misto de habilidades escolares, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Desafiador Opositor; e Mário, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e TDAH.

As duas práticas foram realizadas seguindo as etapas descritas no Quadro 1, apresentado a seguir.

³ Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios, uma forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Quadro 1: Descrição de Etapas e Atividades.

Etapas	Atividades
1ª (Diagnóstico)	Identificação das dificuldades dos alunos
2ª (Seleção)	Seleção do assunto e recursos didáticos
3ª (Intervenção)	Turma 1: Uso da Roleta Multiplicativa em atividades lúdicas Turma 2: Uso do jogo no <i>Scratch</i>
4ª (Coleta dos dados)	Relatos dos professores, observação em sala de aula e entrevistas com os alunos

Fonte: Autores (2024)

4Estratégias Pedagógicas no Ensino de Matemática: Aplicação da Roleta Multiplicativa e do *Scratch* como Ferramentas Inclusivas e Lúdicas para a aprendizagem de multiplicação.

Esta seção aborda a aplicação de estratégias pedagógicas acessíveis no ensino de Matemática, com foco em ferramentas inclusivas e lúdicas, como a roleta multiplicativa e o *Scratch*, para promover um aprendizado dinâmico e inclusivo. As práticas, realizadas em escolas públicas estaduais de São Mateus (ES), utilizaram a roleta multiplicativa para trabalhar a multiplicação de maneira colaborativa e o *Scratch* para desenvolver habilidades matemáticas. Embora tenham enfrentado desafios iniciais com a tecnologia, essas atividades estimulam a criatividade e o trabalho em equipe. Ambas as abordagens priorizaram a inclusão, permitindo uma análise dos impactos dessas práticas no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando suas potencialidades e os desafios enfrentados.

Prática 1: Aplicação da Roleta Multiplicativa

Na primeira etapa, realizada no dia 12/11/2024, foi conduzida uma entrevista com a professora com o objetivo de compreender o perfil da turma, explorar aspectos de sua trajetória acadêmica e discutir suas percepções sobre o desempenho e desenvolvimento dos alunos. Durante a conversa, a professora destacou que estava trabalhando o conteúdo das quatro operações básicas e compartilhou

os resultados de uma avaliação recente. Segundo ela, a maior dificuldade dos estudantes estava na multiplicação: "A turma está com bastante dificuldade nas quatro operações básicas, principalmente na multiplicação."

Essa observação evidenciou não apenas a necessidade de estratégias diferenciadas para abordar o tema, mas também que a professora utilizava predominantemente métodos tradicionais de ensino, como aulas expositivas e exercícios no quadro. De acordo com Ponte et al. (2015), embora as práticas tradicionais possam ser úteis em contextos específicos, elas tendem a limitar o engajamento e a autonomia dos alunos, reforçando a importância de metodologias que favoreçam a interação e a construção ativa do conhecimento.

Com base nessas informações, na segunda etapa, ainda no dia 12/11/2024, utilizamos o período de planejamento da professora para apresentar a proposta de intervenção. Essa proposta foi estruturada com o objetivo de tornar o ensino da multiplicação mais dinâmico e acessível, utilizando um recurso didático inclusivo: a roleta multiplicativa. Como afirmam Costa, Braun e Marin (2022), "todo material estruturado e planejado com a finalidade de ensinar algo contribui para a construção do conhecimento." A roleta multiplicativa foi escolhida por seu caráter lúdico e inclusivo, incentivando o aprendizado ativo e colaborativo.

Durante a apresentação, a professora demonstrou uma reação mista de curiosidade e cautela. Acostumada a práticas mais convencionais, ela se mostrou intrigada com a possibilidade de integrar ferramentas inovadoras, mas também expressou certa insegurança. Por outro lado, a proposta da roleta multiplicativa pareceu mais alinhada às suas práticas e viável para a realidade da sala de aula. Apesar das hesitações iniciais, a professora reconheceu o potencial da atividade para enriquecer sua prática pedagógica e mostrou-se aberta a experimentá-la, desde que contasse com suporte durante a implementação.

Na terceira etapa, realizada no dia 13/11/2024, aconteceu a intervenção em sala de aula. A turma foi organizada em 12 duplas. Inicialmente, explicamos de forma clara e objetiva o funcionamento

da roleta multiplicativa e distribuímos um roteiro detalhado das atividades. Em seguida, a proposta foi aplicada conforme o planejamento.

A reação dos alunos foi diversa e marcante. Durante a atividade, o ambiente tornou-se animado e competitivo, mas de forma saudável. Os estudantes participaram ativamente, interagindo entre si para resolver os desafios propostos. Essa abordagem lúdica, como destacam Kishimoto (1995) e Huizinga (2020), é essencial para criar um clima de engajamento e colaboração, contribuindo para que os conteúdos sejam assimilados de forma significativa.

No geral, a intervenção foi bem recebida pelos alunos, que demonstraram entusiasmo e engajamento com a nova abordagem. A experiência reforçou o potencial dos recursos utilizados para tornar o aprendizado mais dinâmico e inclusivo. Conforme Moran (2018), integrar tecnologias e metodologias ativas ao ensino é um caminho promissor para atender às demandas do contexto educacional contemporâneo.

Por fim, na quarta etapa, realizada no dia 14/11/2024, retornamos à escola para coletar os relatos dos alunos sobre suas experiências durante a intervenção. Esses relatos, organizados no Quadro 2, oferecem um recorte significativo das percepções dos estudantes, evidenciando o impacto positivo das ferramentas utilizadas no processo de aprendizado. A seguir, será apresentada a Prática 2, desenvolvida com foco na ampliação das estratégias pedagógicas, considerando os aprendizados e resultados obtidos na Prática 1.

Prática 2: Jogo digital no *Scratch*

Na segunda prática⁴, realizada no dia 28/11/2024, foi aplicado o *Scratch* como uma ferramenta para contribuir na aprendizagem de multiplicação. O *Scratch* trabalha com conceitos básicos de programação e possibilita que os docentes e discentes façam animações e jogos de em uma linguagem acessível. O *Scratch*,

⁴ Essa prática foi desenvolvida em uma turma onde uma das pesquisadoras atua como professora regente.

conforme Resnick et al. (2009), é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento computacional e da criatividade, permitindo que os alunos construam conhecimento de maneira ativa e interativa.

Para iniciarmos a aplicação, optamos em distribuir a turma em duplas, para que pudessem acessar o jogo utilizando os *Chromebooks* disponíveis na escola. Explicamos o funcionamento e a finalidade do jogo por meio do projetor, destacando como ele seria útil no processo de aprendizagem. Como a turma apresentava dificuldades nas quatro operações matemáticas, especialmente na multiplicação, optamos por um jogo específico que focava no desenvolvimento dessa habilidade de forma lúdica e interativa.

Esse processo de aprendizado está em sintonia com a visão de Resnick et al. (2009), que destacam o potencial do *Scratch* em promover um aprendizado ativo e interdisciplinar. A ferramenta não apenas conecta conceitos matemáticos a situações práticas, mas também estimula habilidades como resolução de problemas, trabalho em equipe e criatividade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e significativo.

É importante destacar que os alunos Estevão e Mário durante a atividade com o *Scratch*, participação ativa da atividade, embora com diferentes níveis de envolvimento e desafios. Enquanto Estevão se destacou na atividade, Mário teve muita dificuldade em fazer os cálculos mental e fez uso da tabuada. Ambos foram capazes de superar as dificuldades e engajar-se no aprendizado de forma construtiva.

Resultados da Intervenção Didática: Reflexões e Impactos do Uso de *Scratch* e Roleta Multiplicativa no Ensino de Matemática

O principal objetivo das duas práticas (1 e 2) foi auxiliar os estudantes na visualização das relações entre os números, facilitando a compreensão e o domínio da operação de multiplicação. Essa abordagem buscou tornar o processo de aprendizado mais dinâmico, interativo e acessível, contribuindo para o engajamento e o desenvolvimento das habilidades matemáticas dos alunos.

Na prática 1, no início da atividade, apresentamos detalhadamente o funcionamento da roleta multiplicativa, explicando como cada coordenada correspondia a um cálculo de multiplicação. Para essa etapa, utilizamos as roletas disponibilizadas pelo AEE⁵ do IFES⁶ - Campus São Mateus. Paralelamente, para a aplicação do *Scratch*, empregamos os Chromebooks da escola, permitindo que os alunos interajam diretamente com o jogo desenvolvido.

Durante o desenvolvimento da Prática 1, formulamos perguntas sobre os resultados das multiplicações. Por exemplo, quando a roleta parava na coordenada "5x4", perguntávamos: "Qual é o resultado dessa multiplicação?" Essa abordagem buscava estimular a participação ativa dos alunos, incentivando-os a realizar os cálculos mentalmente, enquanto se divertiam com a dinâmica proposta. O objetivo era tornar o aprendizado mais prazeroso, interativo e significativo, contribuindo para a assimilação do conteúdo.

Ao longo da aplicação, observamos a interação dos alunos e coletamos algumas reflexões e opiniões, com atenção especial à aluna com baixa visão, que foi acompanhada de perto durante todo o processo. A inclusão desse cuidado reforça o compromisso com práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos, promovendo equidade e participação.

Conforme apontado por Ponte et al. (2015), a predominância de métodos tradicionais na sala de aula muitas vezes limita o engajamento e a autonomia dos estudantes, evidenciando a necessidade de práticas mais interativas. Nesse sentido, a intervenção utilizando o *Scratch* e a roleta multiplicativa, fundamentada em Costa, Braun e Marin (2022) e Resnick et al. (2009), revelou-se estratégica para promover o aprendizado ativo ao unir ludicidade e tecnologia. Embora a resistência inicial da professora, como discutido por Moran (2018), tenha refletido desafios comuns na adoção de novas abordagens, sua abertura para experimentar esses recursos demonstrou o potencial transformador dessas práticas.

⁵ Atendimento Educacional Especializado.

⁶ Instituto Federal do Espírito Santo.

Por fim, a resposta positiva e engajada dos alunos, alinhada às perspectivas de Kishimoto (1995) e Huizinga (2020), destacou a eficácia de metodologias que estimulam a colaboração, o pensamento criativo e a construção do conhecimento de forma dinâmica. Abaixo, no Quadro 2, apresentamos recortes dos relatos coletados, com destaque para as percepções de estudantes que interagiram diretamente com os recursos didáticos, incluindo a aluna com baixa visão.

Quadro 2: Relatos de alguns participantes da pesquisa sobre a roleta multiplicativa.

Participantes	Descrição das falas dos participantes
RELATOS DA ROLETA MULTIPLICATIVA	
A (Aluna com baixa visão)	"Eu e minha turma interagimos com a roleta multiplicativa e gostamos muito. Nossa professora poderia trazer a tabuada dessa forma para nós nas aulas de matemática, pois, além de eu poder utilizar devido à minha baixa visão, foi possível a interação com os demais colegas. A roleta multiplicativa tornou o aprendizado mais divertido e a dinâmica nos ajudou a entender melhor a matemática de maneira interativa e colaborativa."
B	"Achei bem interessante, pois nossa colega com baixa visão interagiu muito conosco."
C	"A tabuada tradicional não é tão legal como essa produzida. Gostaria que outros trabalhos de matemática tivessem algo concreto como esse para as nossas aulas, pois com esse material podemos interagir com nossa colega de classe que tem baixa visão."
D	"Com esta tabuada, a aula de matemática ficou mais dinâmica e gostamos muito."
E	A roleta multiplicativa é bem diferente de aprender a tabuada. É muito legal, e gostaríamos de realizar essa atividade outras vezes, além de continuarmos interagindo com nossa amiga, que tem baixa visão.
RELATOS DO SCRATCH	
F	"Eu achei a experiência muito legal. No começo eu nem sabia o que era pra fazer. Fiz 11 pontos depois que joguei algumas partidas marquei uns 23 pontos amei esse jogo e já anotei pra jogar em casa"

G	“Achei muito legal e a senhora tia Patrícia devia passar mais desse jogo! Eu achei o jogo muito legal e que desenvolveu muito nosso aprendizado, você deveria passar mais jogos assim Tia Patrícia!”
H	“Nós gostamos do jogo e a aula é diferente e divertida, o jogo ensina bastante também.”
I	“Eu gostei porque distrai a gente, a gente nem percebe que está estudando, sim faça mais dessa brincadeira.”
J	“Eu amei!! Eu vi o quanto sou boa em tabuada, faça isso mais vezes.”

Fonte: Autores (2024).

As falas dos alunos evidenciam diferentes aspectos positivos da utilização da roleta multiplicativa e do *Scratch* como recursos didáticos. A participante A, uma aluna com baixa visão, destacou que a tabuada ampliada foi essencial não apenas para atender às suas necessidades específicas, mas também para beneficiar toda a turma. Ela percebeu que o uso do *Scratch* e da roleta multiplicativa promoveu uma interação mais efetiva com os colegas, criando um ambiente de aprendizado mais colaborativo. Esse relato reforça a visão de Mantoan (2003), que defende que a inclusão escolar vai além da adaptação de materiais, sendo fundamental construir espaços que valorizem a diversidade e promovam a integração de todos.

O participante B complementa essa perspectiva ao observar que o uso desses recursos favoreceu o engajamento de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações. Ele reconheceu que a atividade criou uma dinâmica coletiva enriquecedora, alinhando-se às ideias de Vygotsky (1991), segundo as quais a interação social é indispensável para o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Ao comparar a tabuada tradicional com a roleta multiplicativa, a participante C expressou uma clara preferência pela segunda. Ela ressaltou que esse recurso não apenas beneficiou a colega com baixa visão, mas também trouxe ganhos significativos para toda a turma, tornando o aprendizado mais acessível e concreto. Além disso, essa abordagem está alinhada às práticas pedagógicas defendidas por

Lorenzato (2006), que prioriza a acessibilidade e a relevância dos materiais no ensino de matemática.

A participante D destacou o dinamismo proporcionado pela roleta multiplicativa e o jogo no *Scratch*, mencionando como eles tornaram as aulas mais atrativas e envolventes para todos. Essa percepção vai ao encontro de Moran (2000), que enfatiza que atividades interativas e dinâmicas são fundamentais para estimular o interesse e a curiosidade dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e prazeroso.

O participante E elogiou a abordagem inovadora do uso do *Scratch* e da roleta multiplicativa. Ele destacou como esses recursos tornaram o aprendizado mais interessante e destacaram a importância de incluir todos os alunos nas atividades. Sua fala reflete a ideia de Polya (1978), que argumenta que recursos bem projetados podem tornar o processo de aprendizagem mais claro e acessível para todos.

A participante F compartilhou sua experiência, ressaltando que as atividades eram tão envolventes que ela não sentia que estava estudando. Esse tipo de engajamento, que transforma a aprendizagem em uma experiência mais lúdica e prazerosa, está em linha com a proposta de Moran (2000), que defende que atividades dinâmicas são essenciais para manter a motivação dos alunos e, ao mesmo tempo, garantir o aprendizado.

A participante G também expressou entusiasmo pela experiência, afirmando que gostaria que atividades semelhantes fossem realizadas com mais frequência. Sua fala reforça a ideia de que atividades inovadoras não só são benéficas para alunos com necessidades especiais, mas também enriquecem a experiência de todos, proporcionando formas diferentes e mais acessíveis de aprender a multiplicação.

O participante H expressou satisfação com o impacto das atividades na aprendizagem da multiplicação, destacando a utilidade do jogo para a continuidade do estudo fora da sala de aula. Isso reforça a ideia de Vygotsky (1991), que sugere que o aprendizado deve ser uma experiência contínua e interativa, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Por fim, o participante I se sentiu motivado e descobriu suas habilidades na tabuada, mencionando o desejo de repetir a atividade. Sua fala ilustra como atividades divertidas e interativas podem aumentar a autoconfiança dos alunos.

Essas diferentes perspectivas dialogam de forma harmônica com os autores citados, apontando para um consenso sobre a importância de recursos didáticos inclusivos e interativos no ensino de matemática. Mantoan (2003), Vygotsky (1991), Lorenzato (2006), Moran (2000) e Polya (1978) apresentam contribuições que convergem para práticas pedagógicas inclusivas, capazes de beneficiar tanto alunos com necessidades específicas quanto toda a turma, promovendo um aprendizado coletivo mais significativo e enriquecedor.

Essa análise é reforçada pelo registro fotográfico das atividades, que evidência na prática o impacto positivo desses recursos e como eles foram aplicados para promover um ensino mais inclusivo e dinâmico. As imagens a seguir ilustram esse processo: as Figuras 1, 2 e 3 referem-se à Prática 1, enquanto as Figuras 4, 5 e 6 correspondem à Prática 2.

Figura 1: Utilização da roleta para obter os resultados nas atividades apresentadas



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2024)

Figura 2: Utilização da roleta para resolver atividades do Livro Didático



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2024)

Figura 3: Utilização da roleta para resolver atividades do Livro Didático



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2024).

Figura 4: Utilização do *Scratch* como ferramenta para ensinar a multiplicação.



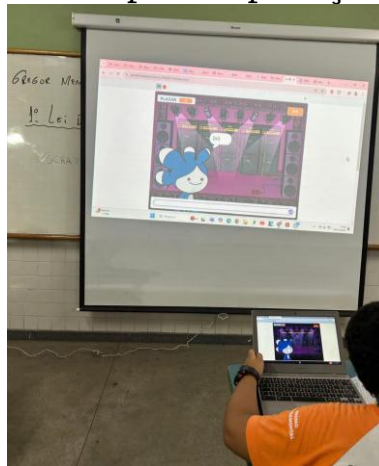
Fonte: Acervo dos pesquisadores (2024)

Figura 5: Interação da aluna com o *Scratch* no estudo da multiplicação.



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2024)

Figura 6: Projeção do *Scratch* para explicação sobre a multiplicação.



Fonte: Acervo dos Pesquisadores (2024)

As fotografias (Figuras 1, 2 e 3) retratam a aplicação da roleta multiplicativa como ferramenta didática voltada para potencializar o ensino da multiplicação e facilitar a resolução de atividades. Na Figura 1, destaca-se o uso do recurso na obtenção dos resultados esperados, evidenciando como sua dinâmica engaja os alunos em um ambiente interativo e participativo. Essa abordagem está alinhada às ideias de Moran (2000), que destaca a importância de atividades dinâmicas e envolventes no despertar do interesse e da curiosidade dos estudantes, elementos essenciais para a construção de um aprendizado significativo.

Nas Figuras 2 e 3, observa-se a aplicação prática da roleta em atividades do Livro Didático, demonstrando sua versatilidade enquanto recurso de apoio. Sobressai, nesse contexto, o suporte

oferecido à aluna com deficiência visual, o que não limita seu uso aos demais integrantes da turma. Esse aspecto está em consonância com Lorenzato (2006), para quem materiais didáticos acessíveis e significativos desempenham papel central no engajamento de todos os alunos, promovendo o aprendizado e fortalecendo práticas inclusivas.

O uso da roleta, originalmente planejado para atender a uma necessidade específica, transformou-se em uma ferramenta inclusiva e colaborativa, ampliando o interesse e a participação de toda a turma. Essa transformação ecoa a visão de Mantoan (2003), que defende que práticas pedagógicas inclusivas não apenas adaptam recursos para alunos específicos, mas enriquecem o aprendizado coletivo por meio da valorização das diferenças e das trocas entre pares. Além disso, as imagens reforçam a perspectiva de Vygotsky (1991), segundo a qual o aprendizado é construído em um ambiente social e colaborativo, no qual as interações interpessoais desempenham papel crucial no desenvolvimento de todos os envolvidos.

A Figura 4 apresenta a utilização do *Scratch* como recurso didático no ensino da multiplicação. A ferramenta permite a criação de simulações interativas e dinâmicas, tornando o aprendizado mais lúdico e envolvente. Essa prática pedagógica promove a integração entre conceitos matemáticos e o desenvolvimento do pensamento computacional, fortalecendo habilidades como lógica, criatividade e resolução de problemas. A interação registrada na Figura 5 evidencia o potencial inclusivo e engajador da tecnologia. Ao explorar as funcionalidades do *Scratch*, os estudantes conseguem transformar conceitos matemáticos abstratos em experiências concretas e práticas, o que, conforme argumenta Vygotsky (1991), facilita a internalização do conhecimento por meio da mediação de ferramentas culturais.

Por fim, a Figura 6 evidencia o uso do *Scratch* como suporte visual na explicação de conceitos matemáticos. A projeção de exemplos e atividades interativas amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo ao professor demonstrar o processo de multiplicação de forma clara, dinâmica e visualmente atrativa. Essa

abordagem não apenas favorece a assimilação do conteúdo, mas também contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e estimulante.

Dessa forma, tanto a roleta multiplicativa quanto o *Scratch* exemplificam como estratégias pedagógicas inovadoras podem transformar o ensino da matemática. O uso de recursos didáticos acessíveis e interativos facilita a compreensão de conceitos complexos, promovendo a inclusão, o engajamento e a participação ativa de todos os estudantes em atividades significativas. Esses resultados reforçam a importância de uma prática docente fundamentada na criatividade e na intencionalidade pedagógica, conforme destacam Moran (2000), Lorenzato (2006) e Vygotsky (1991).

Considerações Finais

A educação inclusiva representa um marco importante nas políticas educacionais, consolidando o direito de todos os alunos, independentemente de suas necessidades, a participar de ambientes que promovam o aprendizado mútuo e equitativo. No entanto, é crucial ir além de uma visão limitada de "inserção" de alunos com deficiência e avançar para práticas pedagógicas realmente inclusivas. Essas práticas demandam a acessibilidade constante do currículo e dos ambientes de aprendizagem, promovendo uma abordagem centrada na diversidade. O uso de recursos como a roleta multiplicativa, o *Scratch*, tecnologias assistivas e estratégias como a gamificação tem se mostrado eficaz não apenas na garantia de acessibilidade, mas também no engajamento de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a educação matemática assume um novo significado, sendo concebida como uma prática colaborativa e integrada, em que as interações sociais e o apoio mútuo se tornam elementos centrais para o desenvolvimento de todos os alunos. Promover a inclusão escolar não se limita a atender aos alunos com deficiência; é também uma forma de enriquecer o ensino, criando ambientes dinâmicos, interativos e participativos, que beneficiam todo o coletivo escolar.

A metodologia adotada nesta pesquisa demonstrou ser eficiente na promoção de um ensino de Matemática mais inclusivo e dinâmico. Ao utilizar estratégias acessíveis e inovadoras, como a roleta multiplicativa e o *Scratch*, e ao adotar uma abordagem qualitativa, foi possível interpretar os fenômenos observados em sala de aula, valorizando tanto as experiências individuais quanto coletivas dos alunos, além de identificar os desafios e aprendizados envolvidos nas práticas pedagógicas realizadas.

As intervenções realizadas nas escolas públicas de São Mateus (ES) confirmaram o impacto positivo dessas estratégias no engajamento e na aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas. As etapas de diagnóstico, planejamento, intervenção e coleta de dados asseguraram um processo estruturado, possibilitando uma análise detalhada dos resultados obtidos. Os relatos de alunos e professores reforçam a relevância de recursos didáticos que aliam ludicidade e tecnologia, contribuindo não apenas para a assimilação de conteúdos matemáticos, mas também para o desenvolvimento de habilidades como criatividade, trabalho em equipe e autonomia.

Essa pesquisa evidencia que metodologias ativas e inclusivas têm o potencial de transformar o ensino, tornando-o mais equitativo e significativo para todos os estudantes. Ademais, reafirma a importância de uma formação continuada dos professores, indispensável para a implementação de recursos inovadores que valorizem a diversidade e ampliem as possibilidades de aprendizagem.

Em síntese, o uso de recursos didáticos acessíveis, como a roleta multiplicativa e o *Scratch*, revelou-se capaz de transformar a prática pedagógica, promovendo uma aprendizagem significativa, inclusiva e acessível. A participação ativa de todos os envolvidos – professores, alunos e gestores – mostrou-se essencial para o sucesso dessa abordagem, apontando caminhos promissores para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Referências

ANTUNES, Maria de Fátima Nunes. **Conceitos de Baixa Visão e a sua Ortografia.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 02, Vol. 03, pp. 25-33, Fev. de 2018.

BRAUN, Patrícia; COSTA, Roberta Mendes da Silva; MARIN, Márcia. **Itinerário para elaboração de recursos didáticos acessíveis.** 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/701960/2/PRODUTO%20-%20ITINER%C3%81RIO%20PARA%20ELABORA%C3%87%C3%83O%20DE%20RECURSOS%20DID%C3%81TICOS%20ACESS%C3%8DVEIS.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

HUIZINGA, J. (2020). **Homo Ludens:** O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** Pro-Posições, v. 6, n. ju 1995, p. 46-63, 1995. Tradução . Acesso em: 28 nov. 2024.

LORENZATO, Sergio. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** Campinas: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MÓL, Gerson de Souza; DUTRA, Arlene Alves. Construindo materiais didáticos acessíveis para o ensino de Ciências. In: PEROVANO, Laís Perpétuo ; MELO, Christian Ferrari de (org.). **Práticas inclusivas:** saberes, estratégias e recursos didáticos. 2. ed. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2019. p. 14-35.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms:** Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books, 1980.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas.** Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

PONTE, J. P. da; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015

RESNICK, M. ; MALONEY, J. ; MONROY-HERNÁNDEZ, A., et al. (2009). **Scratch:** Programming for All. Communications of the ACM, 52(11), 60–67.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos

psicológicos superiores. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Sobre os Autores

Patrícia Silvares Olegário

patricia.silvares@edu.ufes.br

<https://orcid.org/0009-0001-6795-6408>

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 Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Colatina. Pós-graduada lato sensu em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Possui licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora de Matemática, com experiência nas redes estadual, municipal e privada, atuando no Ensino Fundamental – Anos Finais.

Erick Carlos da Silva

erickcarlos_1@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2451-1230>

Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha Ensino, Sociedade e Cultura, com período no programa de Magíster en Educación da Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), no Chile. Graduado em Pedagogia pela Ufes. Atua como Técnico Administrativo em Educação no Ifes, campus Cariacica. Integra os seguintes grupos de pesquisa: Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar (Ufes), Grupo de Pesquisa em Práticas Educacionais (GPPE/IFES) e Metodologias e Práticas de Ensino (MEPEIFES).

Brendo Graunke Prates

brendo.prates@edu.ufes.br

<https://orcid.org/0009-0008-3368-330X>

Mestrando em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do CEUNES/UFES. Pós-graduado lato sensu em Educação Especial e Inclusiva e em Docência no Ensino Superior. Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor de Matemática, com experiência nas redes estadual, municipal e privada, atuando no Ensino Médio.

Ana Paula Santos Pereira

ana.pereira.00@edu.ufes.br

<https://orcid.org/0009-0001-6835-365X>

Mestranda em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

(PPGEEB) do CEUNES/UFES. Possui licenciatura em Matemática pela UFES, com especialização em Práticas Educacionais pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus São Mateus. Atua como professora de Matemática na Prefeitura Municipal de São Mateus -ES

DOI: 10.47456/and12w44

Oralitura, Danças Dramáticas e Pedagogias da Multiculturalidade: Teorias de Pio Zirimu e Mário de Andrade

Oraliture, Dramatic Dances and Multicultural Pedagogies: Pio Zirimu and Mário de Andrade's Theories

Elizabete da Conceição Vieira
Marcelo Marinho

Resumo: Pio Zirimu é o linguista ugandense que, na década de 1960, concebeu o conceito de “oratura” e alguns de seus fundamentos constitutivos; por viés confluyente, “Danças dramáticas do Brasil” é o título de um ensaio de Mário de Andrade, publicado originalmente em 1944. O presente estudo destina-se a refletir sobre a convergência entre ambas categorias críticas, na perspectiva de que o escritor brasileiro antecipa, em suas abrangentes análises, muitas das características distintivas desse construto poético e aparato teórico que, sob os nomes de “oralitura” ou “oratura”, encontra-se sob acelerada constituição e ampla disputa, nos dias de hoje. Na perspectiva de estratégias formativo-pedagógicas de viés multicultural, as categorias conceituais acima mencionadas abrem espaço para abordagens inclusivas de manifestações culturais e linguagens estéticas de cunho popular, pluralizando a inclusão, nos currículos escolares, de visões de mundo marcados por ancestralidades e memórias coletivas próprias a segmentos populacionais subalternizados e ningueneados no conflituoso território da América Latina.

Palavras-chave: Oralitura; Danças dramáticas; Comunidades acústicas; Pio Zirimu; Mário de Andrade.

Abstract: Pio Zirimu is the Ugandan linguist who, in the 1960s, conceived the concept of “orature” and some of its basic constitutive principles; by confluent bias, “Danças dramáticas do Brasil” is the title of an essay by Mário de Andrade, originally published in 1944. The present study aims to reflect on the convergence between both critical categories, from the perspective that the Brazilian writer anticipates, in his comprehensive analyses, many of the distinctive characteristics of this poetic construct and theoretical apparatus that, under the names of “orality” or “orature”, is under accelerated constitution and broad dispute, nowadays. From the perspective of formative-pedagogical strategies with a multicultural bias, the conceptual categories mentioned above open space for inclusive approaches to cultural manifestations and aesthetic languages of a popular nature, pluralizing the inclusion, within school curricula, of specific cosmovisions marked by ancestry and collective memories belonging to subalternized populational segments upon the conflicting territory of Latin America.

Key words: Oraliture; Dramatic dances; Acoustic communities; Pio Zirimu; Mário de Andrade.

Considerações iniciais

Na África, quando morre um ancião,
é toda uma biblioteca que se queima”
(Amadou Hampâté Bâ)

A arte da narração acústica faz convergirem audição e performances espaço-temporais do corpo. Traço característico de comunidades prioritariamente acústicas, seus artefatos estéticos serão aqui tomados sob a denominação de “oralitura”, no curso de manifestações populares como, por exemplo, cantos e danças narrativas populares, saudações devotas, cortejos votivos, eventos performáticos, chistes, provérbios e jogos gregários infantis, em meio a uma miríade de outras possibilidades expressivas.

Nessa perspectiva, este ensaio tem por objetivo desenvolver e apresentar um abrangente panorama sobre a origem geográfica e a história do controverso surgimento do vocábulo, assim como sobre a conceituação dessa categoria estética a que se batizou como “oralitura”, na década de 1960. Tais artefatos verbo-acústicos integram o patrimônio hereditário coletivo, transmitido vocal e corporalmente por atores sociais investidos na função de fiéis depositários da memória social e de ágeis difusores de tradições ancestrais, saberes tácitos e conhecimentos compartilhados, sob forma de textualidades acústico-corporais que conformam conjuntos sistêmicos de informações, os quais solicitam recuperação e decodificação, tal como os textos grafados por meio da escrita alfabética, pictográfica ou ideográfica. Uma das múltiplas denominações conferidas a esses atores sociais é aquela de “griô”, que corresponde aos “contadores de histórias, genealogistas, mediadores políticos, contadores, cantores e poetas populares que vivem em alguns países africanos” (Brasil, 2014, p. 33). No presente estudo, portanto, buscaremos definir outras categorias de ativos praticantes da oralitura em tempos modernos, cuja atuação por vezes é mediada pelas correções e evolutivas tecnologias de informação e comunicação. Partimos do pressuposto de que a oralitura inscreve-se plenamente no contexto cognitivo e epistemológico assim analisado por Moreno e Sito (2019), em termos de:

(...) prácticas situadas de lectura y escritura articuladas al mundo social (escuela, universidad, trabajo, iglesia, comunidad, etc.), a partir de determinadas formas de actuar, sentir, creer y pensar. Es decir, se estudian las prácticas de literacidad en diferentes contextos culturales en relación a cómo se participa y cómo se usan los textos; se hace una aproximación a las prácticas letradas que involucran la acción, la interacción, los valores y las tecnologías. Igualmente, se preocupa por estudiar aquellas prácticas que son marginalizadas e invisibilizadas, de manera que se identifiquen relaciones de poder, subjetividades y modos de agencia que marcan las formas de uso del lenguaje en diferentes contextos socioculturales. (Moreno e Sito, 2019, p. 222)

Em leitura contrastiva complementar, propomos, destarte, um painel sobre as pioneiras ideias propostas por Mário de Andrade ao longo de sua trajetória de pensador rapsodo, interrompida por sua morte no ano de 1945. Como teremos talvez a ocasião de constatar em sua obra póstuma intitulada **Danças Dramáticas do Brasil**, o autor de **Macunaíma** tece abrangentes reflexões sobre as formas e meios de manifestação da oralitura, ainda que o termo seja ulterior a seu falecimento.

Oralitura: aspectos históricos e teóricos

A arte de narrar causos, lendas, histórias e relatos sagrados é uma prática pluri milenar, transcontinental, ancestral, ecumênica, pluri étnica e assume um lugar mais que privilegiado nas performances de manifestações culturais populares, que também incluem a recitação de fórmulas mágicas propiciatórias, rezas, saudações votivas, ditados e provérbios, anedotas, adivinhas, cantigas de ninar, coplas, quadrinhas, repentes, trava-línguas etc. Aedos, rapsodos, vates, troubadours, bardos, griôs, repentistas, cordelistas, cantadores, rappers, slammers, piadistas e contadores de caso são alguns entre os títulos atribuídos aos praticantes dessa arte pluri milenar, sempre viva, intensa e atual, confraria poética à qual poderíamos acrescentar os sacerdotes e pregadores de múltiplas orientações religiosas: padres, pastores, monges, ímanes, rabinos, xamãs, babalorixás, ialorixás, pajés, lamas, oradores kardecistas etc.

A esse amplo e diversificado grupo de praticantes da oralitura, seria possível ainda acrescentar rezadores, curandeiros e carpideiras, entre outros tantos celebrantes individuais de cerimônias ritualísticas de natureza encantatória, por vezes alheios a congregações e grupos religiosos socialmente instituídos. Trata-se de uma prática coletiva e gregária que contribui para a compreensão do mundo em que vivemos, da percepção do que está ao nosso redor e da função da linguagem que nos permite fruir e explicar esse mundo.

A arte de narrar integra as múltiplas manifestações da oralitura e tem importância fundamental no âmbito educacional, contribuindo para com a formação das relações sociais e das regras de convívio, do prazer da fruição poética, do respeito aos anciãos, na produção de novos conhecimentos, na reflexão e criatividade. Nas rodas de contação de histórias infantis e causos adultos, nas performances dos cantos coletivos como rodas de capoeira e cerimônias espirituais, nos cortejos religiosos ou danças dramáticas seculares, nas reuniões de família e de amigos em torno de adivinhas e chistes provocativos, crianças, jovens adultos e anciãos se juntam para compartilhar o prazer de celebrar o mágico som da voz humana e da sabedoria ancestral. Walter Benjamin (1892-1940) assim discorre sobre a natureza aberta da arte de narrar, em contraponto às técnicas protocolares de informar sucintamente o leitor apressado sobre fatos banais e desprovidos de qualquer transcendência:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte na narrativa está em evitar explicações (BENJAMIN, 1987, p. 203).

Nesse contexto, a tradicional e pluri milenar arte da narração acústica e melódica está viva, por exemplo, na herança dos griôs, em sua condição de “bibliotecas vivas da tradição oral de vários povos africanos”, fiéis depositários que assumem a honrosa incumbência de “guardar e transmitir a história do seu povo” (BRASIL, 2014, p. 33). O escritor e etnólogo malinês Amadou Hampâté Bâ (1901-1991) propõe a seguinte classificação para os griôs: cantores instrumentistas;

mediadores em caso de conflitos sociais; e, por fim, os “genealogistas, historiadores ou poetas (...), que, em geral, são igualmente contadores de história e grandes viajantes” (Hampaté Bâ, 2010, p.193).

Ao longo da última década, o termo “oralitura”, corrente em língua espanhola, vem se afirmando também em língua portuguesa, em detrimento de “oratura”, cuja origem, ainda que recente, é disputada por teóricos e poetas nos espaços em que se discorre sobre poéticas ágrafas de expressão popular, sobretudo de matriz africana ou ameríndia, cuja principal característica é o fato de serem transmitidas por meios acústicos e corporais. O termo “oratura” foi originalmente criado pelo linguista ugandês Pio Zirimu, na década de 1960, para contemplar as manifestações estéticas transmitidas de forma acústica na África. Note-se que aqui adotamos “transmissão acústica” para se evitar qualquer possibilidade de confusão com o termo “oral” ou “oralidade”, os quais, segundo relembra Houaiss, assim se definem, respectivamente: “que se propaga, se transmite pela boca”; “caráter ou condição de línguas ou povos ágrafos; parte oral ou uso falado de uma língua” (Houaiss, 2001). Esses termos, note-se, remetem ao ato da fala espontâneo, sem intento ou efeito estético. Destarte, para além das culturas ágrafas, José Miguel Lopes assim discorre sobre as “comunidades acústicas”:

Designamos por cultura acústica a cultura que tem no ouvido, e não na vista, seu órgão de recepção e percepção por excelência. Numa cultura acústica, a mente opera de um outro modo, recorrendo (como artifício de memória) ao ritmo, à música e à dança, à repetição e à redundância, às frases feitas, às fórmulas, às sentenças, aos ditos e refrões, à retórica dos lugares-comuns – técnica de análise e lembrança da realidade – e às figuras poéticas – especialmente a metáfora (Lopes, 1999, p. 69).

Com base nessa importante distinção conceitual, buscaremos, ao longo do presente estudo, articular argumentos em contraponto à espantosa aberração que se encontra na seguinte definição de “oratura” proposta por Houaiss:

Conjunto de saberes, fazeres e crenças retidos oral e mnemonicamente pelas **sociedades primitivas, como se de literatura se tratasse**, mas **antes do advento das**

letras e suas decorrências na história do homem (Houaiss, 2001. Grifo nosso).

“Sociedades primitivas”? “Como se de literatura se tratasse”? “Antes do advento das letras”? A oralitura corresponderia então a um mundo revoluto, ultrapassado? Um mundo obsoleto, antiquado, antigo, desatualizado, arcaico, passado, vetusto, cediço, atrasado, defasado, morto, superado, transposto, decorrido, excedido, sobrepujado? Uma sociedade falecida, defunta, cadavérica, extinta? Que dizer, por exemplo, das práticas em uso por parte de sacerdotes de diferentes profissões de fé, sejam eles pajés, babalorixás, ialorixás, rabinos, imames, padres, bispos, cardeais ou papas, gurus, lamas ou xamãs?

Por outro lado, o **Diccionario Electrónico de la Literatura Colombiana** (DELIC), que hoje já não mais se encontra disponível em linha, assim definia “oralitura”, no ano de 2014:

El término ‘oralitura’ se utiliza para referirse a las formas artísticas verbales de las comunidades afrocolombianas e indígenas, y el de tradición oral, más específicamente, para la de índole hispánica. Enrique Ballón Aguirre concibe ambas nociones como literatura ancestral, para el caso de la ‘oralitura’ y como literatura popular en lo que se reconoce como ‘tradición oral’. Se entiende como todas aquellas manifestaciones literarias no escritas, que han sido denominadas como oralitura y se presentan como leyendas, cuentos, cantos, coplas, romances, rimas, entre muchos otros géneros de carácter lírico, dramático, oratorio y narrativo. La oralitura se diferencia de la etnoliteratura en la medida en que esta última realiza una elaboración escrita con base en la expresión estética oral, es pues, una reelaboración; por su parte, lo ‘oraliterario’ se caracteriza por conservarse en la tradición como texto oral. No cualquier texto oral es literario, ni hace parte de la tradición oral, puesto que también se habla de historia oral que se compone por relatos de testigos. La tradición oral se caracteriza por transmitirse de generación en generación y se divide en diversos tipos: superficiales informales y formales como las genealogías, tradiciones de génesis, y tradiciones literarias, estas últimas privilegian un criterio estético que alude tanto al lenguaje como a los temas sobre los que versan los textos (apud Vieira, 2014, p. 10).

Optamos por retomar esta definição como ponto de partida para nosso estudo, ainda que tal texto já não esteja acessível em linha, em sua versão original. Ora, esse dicionário, agora extinto, recorre à

noção de “etnoliteratura”: se toda literatura é resultado do construto coletivo de um povo ou uma comunidade étnica ou idiomática, pode-se dizer, do ponto de vista da sociolinguística, que o termo “etnoliteratura” é redundante, tanto quanto “etnodesign” ou outros “etnos” que tendem a consagrar a ideia de supremacia hierárquica e hegemônica de uma suposta estética universal – eurocentrada, diga-se de passagem. E aqui caberiam “literatura oral” e “oralidade”, sem remissão... Na perspectiva das relações entre poesia, ancestralidades e hegemonia colonial, Ferrer assim discorre sobre a questão:

Del debate que se produjo en diversas universidades africanas sobre la hegemonía de las lenguas europeas y la problemática de la adaptación de los conceptos que se manejan en estas lenguas a la realidad africana, surgió el término oratura (orature en inglés y francés). El lingüista ugandés Pio Zirimu, el novelista keniano Ngũgĩ Wa Thiong’o, profesor de literatura comparada de la universidad de California en Irvine, y la profesora universitaria de arte Micere Mugo, también keniano, fueron los primeros que abogaron por el uso de esta palabra (Ferrer, 2010, p. 26).

Contudo, a origem e a precisão semântica do termo permanecem em disputa: por questões de uniformização de nomenclatura, ficaremos com “oralitura”. Como definir os múltiplos aspectos sócio-estéticos que essa prática ancestral implicaria? Leda Martins afirma que a oralitura, em sua performance vocal e corporal, “indica a presença de um traço cultural estilístico, mnemônico, significativo e constitutivo, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade” (2003, p. 77), razão pela qual ela poderia ser assim interpretada:

O evento encenado no e pelo corpo inscreve o sujeito e a cultura numa espacialidade descontínua que engendra uma temporalidade cumulativa e acumulativa, compacta e fluida. Como tal, a performance atualiza os diapasões da memória, lembrança resvalada de esquecimento, tranças aneladas na improvisação que borda os restos, resíduos e vestígios africanos em novas formas expressivas. Assim, a representação teatralizada pela performance ritual, em sua engenhosa artesanaria, pode ser lida como um suplemento que recobre os muitos hiatos e vazios criados pelas diásporas oceânicas e territoriais dos negros, algo que se coloca em lugar de alguma coisa inexoravelmente submersa nas travessias, mas

perenemente transcrita, reincorporada e restituída em sua alteridade, sob o signo da reminiscência. Um saber, uma sapiência (Martins, 2003, p. 77).

Em tal perspectiva, a oralitura resulta em uma performance da voz, do corpo, da memória, da espontaneidade ensaiada e do ritual improvisado, da capacidade criadora do ser humano, de um saber cultural e ontológico que emerge da memória coletiva. Analisando esse fenômeno, Ferrer (2010) lança a seguinte afirmação:

En la oralitura se requiere la presencia y la voz del emisor y el oído y la vista del receptor, puesto que la comunicación es directa y presencial; sucede en un momento preciso y su duración queda determinada por el hecho comunicativo. El proceso de recepción tiende a ser colectivo y participativo, con lo que el receptor de alguna manera determina la duración comunicación y obliga al emisor a adaptarla a las características del público (Ferrer, 2010, p. 26).

As manifestações da oralitura resultam em um acontecimento performático e artístico que, mesmo em reiteradas repetições, deságua num evento único e irrepetível, pois, na oralitura, cada sílaba pronunciada faz emergir um novo universo, que se reinventa e se reconstrói. A oralitura demarca-se da literatura pelo fato de ser um evento coletivo, no qual os cinco sentidos são convocados à fruição estética coletiva, a memória é perscrutada, o corpo se movimenta e a voz dos silenciados emerge, altíssima e ativa. Nesse contexto, Hampâté Bâ relembra que “os griots estão longe de ser seus únicos guardiões e transmissores qualificados”, pois a oralitura “é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 169). Em outros termos, Graciela Maglia (2016, p. 511) adota o princípio de que “la oralitura constituye sin duda una cardinal estrategia de resistencia y preservación de paradigmas ético-estéticos afrodiaspóricos que se instituirá en elemento de cohesión social y cultural”. Essa prática estética pode ser assim considerada:

Um elemento central na produção e manutenção das mais diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte e ludicidade. A palavra falada, para os povos africanos,

possui uma energia vital, capaz de criar e transformar o mundo e de preservar os ensinamentos (Brasil, 2014, p. 34).

Nesse contexto, Hampâté Bâ afirma que a herança cognitiva dos povos africanos, inclusive os diaspóricos, decorre de transmissões acústico-corporais consumadas de “boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos” (Hampâté Bâ, 2010, p. 167); por tal razão, tais formas de manifestação estética não poderiam, em hipótese alguma, ser rotuladas como “literatura oral” ou mera “oralidade”. Igualmente, essas manifestações não podem ser tomadas ou entendidas como um construto estético inferior à escrita ou às formas gráficas, artefatos hegemônicos da cidade letrada.

Se os espaços cúlticos, para além de sua condição de cenário de devoção e fé, concebem-se como um arcabouço físico e simbólico para memórias sociais de significação afetiva e transcendental, é preciso lembrar, com Jan Vansina, que a comunicação acústica é “uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade”, uma vez que “a palavra tem um poder misterioso, pois cria coisas” (VANSINA, 2010, p. 140), as quais se projetam verbalmente sobre o espaço-tempo coletivo. Isabel Gomes afirma ainda que a oralitura corresponde a “um saber ancorado na experiência de corpos em relação” mútua e espaço-temporal, uma vez que “todos os sentidos são convocados para este ato relacional de comunicação” (GOMES, 2019, s.p.), que ocorre em temporalidades kairológicas, oportunas e propiciativas (segundo o conceito de “kairós”).

As ideias acima articuladas nos conduzem aos estudos e práticas decoloniais de um admirável e prodigioso pensador brasileiro, em cujas linhas de atuação e reflexão é possível observar as indeléveis marcas ecumênicas de ancestralidades simultaneamente africanas, ameríndias e europeias: Mário de Andrade (1893-1945). **Danças Dramáticas do Brasil** é o título de uma coletânea póstuma, em primorosa edição organizada pela musicóloga, poeta e etnóloga Oneyda Alvarenga. Lançada em segunda edição no ano de 2002, em comemoração aos 80 anos da Semana de Arte Moderna, a coletânea traz aos leitores um extenso e abrangente aparato de estudos sobre as

culturas populares e um guia essencial para o percurso que traçamos nas páginas deste artigo, para melhor entendermos o universo da oralitura. Nesse quesito, cabe sublinhar que Andrade assim se posiciona no tangente ao conceito por ele adotado:

Reúno sob o nome genérico de “danças dramáticas” não só os bailados que desenvolvem uma ação dramática propriamente dita, como também todos os bailados coletivos que, junto com obedecerem a um tema dado tradicional e caracterizador, respeitam o princípio formal da Suíte, isto é, obra musical constituída pela seriação de várias peças coreográficas (Andrade, 2002, p. 71).

Eleonora Santos encontra as origens da expressão em publicação datada de 1915, de autoria do antropólogo William Ridgeway:

Tendo como foco a teatralidade presente nesses rituais e cerimônias, Ridgeway considera-os performances dramáticas: primeiras manifestações relativas ao teatro, campo para ele relacionado com a **(re)encenação dramática** da **emoção**, da **experiência**, da **crença**, do **mito**. O autor usa o termo *dramatic dances* para identificar a presença de **ações dramáticas** – características do drama grego – na encenação dos **rituais** dos povos não-europeus. Da p. 335 em diante, o autor analisa rituais existentes entre índios do Oceano Pacífico, nas regiões da Austrália, África e América, comparando-os com práticas gregas e **liturgias ritualísticas** da Índia, China e Japão, reconhecendo nelas a presença de *dramatic dances* (Santos, 2010, s.p. Grifo nosso).

Segundo essa pesquisadora, Ridgeway concebe essa forma de dramaturgia melódica e coreografada em convergência com elementos que também caracterizam a oralitura. A primeira dessas características seria a encenação espacial de uma récita acústica e corporal, tal como se define o “drama”, no sentido aristotélico do termo, ou seja, “forma de linguagem ou diálogo que se caracteriza pela ênfase na ação, sem a interferência do narrador, de tal modo que esta, movida a partir de um conflito, transcorre diante do espectador como se estivesse acontecendo pela primeira vez”, segundo relembra Houaiss (2001). A segunda seria a emergência da emoção e da afetividade. A terceira poderia ser vista no âmbito da memória empírica, da experiência coletiva socialmente compartilhada. A

quarta remeteria às crenças espirituais ou seculares comungadas pelo grupo de congraçantes. A quinta poderia ser vista no âmbito dos mitos que contribuem para estruturar a cosmologia e os investimentos ontológicos individuais no plano das questões sociais e problemas existenciais. A sexta se manifestaria no âmbito das liturgias ritualísticas, que pressupõem obrigatoriamente um tempo kairológico e um espaço votivo.

Ora, como veremos adiante, Oneyda Alvarenga reuniu os pioneiros estudos de Mário de Andrade a respeito das assim chamadas “danças dramáticas” brasileiras, parte integrante e essencial da cultura popular do país, em estudos que enfeixam pioneiras reflexões sobre as manifestações que hoje recebem o rótulo de “oralitura”. Num contexto em que esses ensaios poderiam contribuir para a análise de fenômenos estéticos homólogos no espaço da América Latina, seria interessante refletir em que medida tais estudos historiográficos de Mário de Andrade, assim as ilações que deles decorrem, tomam assento ao lado daqueles textos interpretativos que, nos dias de hoje, são categorizados como decoloniais, tais como os que fornecem a base teórica para o presente estudo, sobretudo pelas mãos de Aguirre, Ferrer, Hampâté Bâ, Martins, Mendizabal, Thiong'o e Zirimu, entre outros. Destarte e em perspectiva decolonial, a antropóloga Maria Laura Cavalcanti assim discorre sobre esse extenso trabalho de Mário de Andrade, focado na cultura de segmentos ninguneados da população brasileira:

O farto material coletado, acrescido de muitas notas e comentários, é precedido pelo ensaio do mesmo nome (...). Pela amplitude do impulso sistematizador e conceitual, esse texto ocupa lugar importante na caracterização de Mário de Andrade como um estudioso do folclore brasileiro. O corpo do texto, datado de 1934, sofreu revisões e significativos acréscimos até a publicação, em 1944, no VI Boletim Latino Americano de Música, sendo essa a versão publicada na coletânea sobre o tema. Alvarenga (1982, p. 21) assinala o fato de ser esse o único trabalho do autor sobre os bailados populares a apresentar uma “forma positivamente definitiva” (Cavalcanti, 2004, p. 61).

Esse compêndio póstumo se apresenta como um admirável material que perscruta performances corporais com múltiplas

denominações regionais, as quais Mário de Andrade mapeou sob nomes como Boi-Bumbá, Nau, Mouro, Navegação, Morte, Louvação, Portugal, Ressurreição, Marujada, Cortejo, bailado, Índio, Cantoria, Espanha, Reis, Caboclinhos, Pastoril, Congo, Maracatu, Chegança, Cordão, Pagé, Côco, Cantigas, Ranchos, entre outros. Nesse tocante e com o objetivo de melhor exemplificar as características que norteiam o entendimento do conceito de oralitura, exporemos nas páginas a seguir um breve panorama sobre alguns desses cortejos votivos, tais como foram descritos pelo modernista brasileiro. Vejamos aqui as “danças dramáticas”, em sua dimensão de manifestação performática ou de dramaturgia melódica e coreografada, tal como apresentadas por Andrade (2002):

- “Pastoril Palmares” é um espetáculo nordestino que se realiza especialmente nos estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas. Trata-se de um bailado no qual convergem teatro e música, cujo tempo kairológico corresponde ao período dos festejos votivos de Natal, no mês de dezembro, em razão de seu caráter religioso.
- “Bumba-meu-boi” (estados do Rio Grande do Norte, Pernambuco, Rio de Janeiro) ou “Boi-bumbá” (Ceará, Amazonas, Pará) é uma dança popular encontrada em várias regiões brasileiras, especialmente no norte e nordeste do nosso país. Animal sagrado ou oferenda espiritual votiva em diversas culturas, o boi aqui se concebe como um ser fantástico e transcendente, cuja devoção cültica remete ao mistério relativo à morte e à ressurreição, na perspectiva do cristianismo. A lúdica cerimônia articula-se em torno de uma narrativa coletivamente encenada, emoldurada por uma coreografia simultaneamente ensaiada e espontânea, aberta à participação e à criatividade dos congraçantes. Os participantes também se adornam com coloridas fantasias de boi, emprestando suas almas para o simbólico animal cültico, introduzido em nosso continente pelos conquistadores europeus.
- “Congada” de Mogi das Cruzes é uma manifestação cultural do estado de São Paulo, por cujo intermédio se escandem e se

cadenciam, sob o ritmo dos tambores de ancestralidade africana, os tempos de vida coletiva, tanto espiritual quanto secular, de uma comunidade confrontada à fragmentação social dos utilitários e reificantes tempos modernos. Por serem realizados em datas e espaços pré-determinados, tais cortejos votivos são de grande relevância para a energia viva da cidade, uma vez que memórias afetivas daí emergem e fornecem fibras imaginárias para o próprio tecido do sentimento de pertença territorial e de identidade compartilhada, fatores essenciais para se habitar o oikos terrestre, seja ele material ou espiritual.

- “Chegança” (ou Marujada, Barquinha, Fandango...) corresponde a uma forma de bailado baseado em tradições ibéricas, cuja coreografia narrativa e memorial remete ao passado coletivo, pois remonta às aventuras marítimas portuguesas e às lutas entre cristãos e mouros, com referências ao tráfico de escravizados e contrabando de mercadorias, assim como aos perigos enfrentados pelos navegantes em alto mar. Em meio a distintas e criativas variantes desse cortejo memorial, essa performance corporal cinestésica de cunho popular é assim apresentada pelo escritor paulista, com base em suas anotações de viagem pelo território brasileiro:

Aliás, tive ocasião na minha viagem ao Nordeste, de ver vários ranchos de dançadores de cheganças de Marujos, e deles recolhi farta documentação, que ainda guardo, por não haver editores para livros caros no Brasil. A nenhum desses homens do povo ouvi designar o seu “brinquedo” por “chegança”. No Rio Grande do Norte chamavam-lhe “Fandango”. E “Barca”, na “Paraíba”. E vários amigos meus me confirmaram esta ausência da designação “Chegança de Marujos” na boca do povo nordestino (Andrade, 2002, p. 95).

Para interpretação da passagem acima, retomemos, em glosa, minuciosa leitura e interpretação da obra de Mário, na qual a antropóloga Maria Laura Cavalcanti (2004) observa que o escritor manifesta, no próprio léxico e nas expressões verbais empregadas, um forte encanto pela diversidade criativa, plasticidade inovativa, ressignificação memorial, ludicidade afetiva, expressividade estética e sentido ontológico dessas dramaturgias narrativas coreografadas,

ao mesmo tempo em que se sente incomodado pela ausência de um aparato teórico que lhes dê unidade, agastado pela manifesta falta de interesse por parte de pesquisadores, editores, leitores e instituições públicas no que se refere a artefatos estéticos cuja pele seja enegrecida pelo sol tropical e por heranças ancestrais, ensombrecida pelo penoso ofício das tarefas laborais físicas, amorenada pela linguagem de expressão popular, tostada pelo cáustico sol na lida dos campos, tal como se constata nesta passagem do artigo de Cavalcanti:

O artista evidentemente lá está, fascinado pela dimensão expressiva das danças. Porém isso não lhe basta, e o estudioso é, também, fortemente atraído pela necessidade de lhes dar coerência conceitual, e de entender-lhes a origem. A expressão "danças dramáticas" foi cunhada, justamente, com o intuito de revelar a unidade subjacente a fatos culturais até então chamados por diferentes nomes. Muito da dificuldade do texto resulta do entrecruzamento desses diversos veios de indagação (Cavalcanti, 2004, p. 64).

Assim, o escritor modernista brasileiro parece bastante pessimista em relação à pervivência das danças dramatizadas por ele estudadas no primeiro quartel do Século XX, fadadas ao ninguneio sistêmico e ao silenciamento memorial, segundo se lê em seu compêndio, de sua própria voz: “Da maneira como as coisas vão indo, a sentença é de morte” (Andrade, 2002, p. 70). Ora, se o poeta previa um iminente e inevitável apagamento epistemicida dessas gregárias e sinestésicas manifestações do povo brasileiro, Roberta de Paula (2012) constata que, em princípios do Século XXI, essa “sentença de morte” parece se procrastinar e prolatar seus prazos de execução sumária e definitiva, em reiterado e iterativo “habeas corpus”, expressão latina que ilustra adequadamente o caso em questão, uma vez que significa “que tenhas o corpo”, como se observa na seguinte passagem sobre o agourado presságio do escritor:

Não se concretizou, pois mesmo persistindo as limitações, barreiras, dificuldades para que os brincantes perpetuem suas tradições, há algo que transcende, fazendo com que esses sujeitos persistam em brincar, dançar, cantar e nos encantar com sua arte (Paula, 2012, p. 45).

A transcendência desses artefatos lúdicos, corporais e acústicos, emoldurada por tradições memoriais ancestrais, seria o meio pelo qual, segundo Paula, esses sujeitos congraçantes superam desafios e transpõem limites. Ao que se infere, jamais ocorrerá o apagamento desses aparatos de preservação e ressignificação da história coletiva e dos problemas existenciais, pois, em sua condição de manifestações da oralitura, fornecem a energia medular e o impulso primordial à existência humana, sobretudo no tocante às formas de relacionamento entre os grupos sociais e o oikos terrestre, nossa morada coletiva.

Se Roberta de Paula ressalta que esses cortejos acústicos votivos são “a manifestação da vida festiva, do riso, da dimensão humana lúdica, e por fim, da ressignificação das identidades” (2012, p. 38), seria lícito reconhecer que tais relatos acusticamente corporificados caracterizam-se como eventos coletivos que convocam os cinco sentidos e o corpo para realocar e potencializar a voz dos silenciados, para instigar a memória histórica, fazer ressoar a memória afetiva, congregar pessoas em torno de ideias e ideais, coligir matéria e espírito, induzir a emergência de novos universos a cada ato performático, narrativizado, dramatizado, dançado e cantado.

Uma das “danças dramáticas” aqui escolhidas para melhor exemplificar as características da oralitura é, portanto, a “chegança” ou “fandango”, manifestação cultural coletiva que, registrada no amplo leque de variantes diatópicas por Andrade, corresponde a um cortejo popular itinerante e iterativo, organizado segundo um conjunto de passos de dança (ensaiados e abertos à improvisação), em torno de um enredo narrativo. Câmara Cascudo, em seu **Dicionário do folclore brasileiro**, define o fandango nestes termos:

Fandango é o bailado dos *marujos* ou *marujada* e ainda *chegança* dos marujos dos marujos ou barca nalguns Estados do Nordeste e Norte. No Sul (Paraná, Santa Catarina, S. Paulo e Rio Grande do Sul) fandango é baile, festa, função, em que se bailam várias danças regionais. Seria, nesta acepção, vindos das repúblicas do Prata, *fiesta gauchesca con baile*, como define Eleutério F. Tiscornia (*Poetas Gauchescos*, anotações, 321, Buenos Aires, 1940). Em São Paulo dizem fandango uma dança aproximada do *cateretê* e outras vezes sinônimo da chula (Cascudo, 2012, p. 291).

Câmara Cascudo (2012, p. 292) menciona ainda o fato de que esses festejos específicos ocorrem e são dramaturgicamente comemorados no período natalino, eminente tempo kairológico cristão, com personagens vestidos de marujos, cantando e dançando ao som de instrumentos de corda, majoritariamente, ainda que o ritmo seja marcado por instrumentos de percussão, com forte influência de elementos estéticos e expressivos de matriz africana, no mais das vezes. Por outro lado, cabe lembrar que esses cortejos respeitam um itinerário espacial previamente definido, cuja sacralidade decorre do próprio caráter votivo dessa celebração lúdica e festiva. Mário de Andrade (2002) enfatiza a ideia que os cortejos são um elemento de suma importância desses eventos, pois correspondem ao convite que se lança, aberto e lúdico, à ampla participação da população nos ritos de celebração gregária em torno de uma narrativa que se encena em local previamente definido e preparado para tanto:

Há mais um elemento importantíssimo de constituição e realização que é comum a todas as nossas danças dramáticas, e deriva de outros costumes. Me refiro à parte dos bailados, consistindo num cortejo que perambula pelas ruas, cantando e dançandinho, em busca do local onde vai dançar a parte propriamente dramática do brinquedo (Andrade, 2002, p.119).

Em relação à cenografia espacial e votiva dessas “Cheganças de Marujos”, aqui tomadas para explicação e exemplificação de características da oralitura, Mário de Andrade enfatiza a importância da “nau puxada no cortejo que segue em busca da casa em cuja frente vai cantar” (Andrade, 2002, p. 119). Em outros termos, o percurso do cortejo é previamente definido de forma a sacralizar lugares e recintos específicos, assim como sublinhar a importância memorial de espaços em que transcorre a vida coletiva, por meio de performance coreográfica, música e entoação reiterativa de sentenças verbais, com amparo cênico em objetos cúlticos (o esquife que se puxa, em sacrifício coletivo, por exemplo), adornos votivos e figurino simbólico. Memórias afetivas são assim convocadas para a gregária e acústica celebração da alegria, para a transmissão do conhecimento instituído e dos saberes tácitos, para o respeitoso trato da ancestralidade e das gerações primevas. Aqui, a expressividade

performativa dos gestos corporais fornece a plástica solução de continuidade com que se juntam indivíduos, grupos, famílias, comunidades... Sobre tais aspectos da prática ritualística de cortejos acústicos, veja-se o que dizem Marcia Valim (et al.), em glosa aos estudos do geógrafo Paul Claval:

Claval (2014) destaca que as festas são uma marca de ruptura com os dias comuns, em especial as que marcam os tempos com a vida coletiva, religiosa ou cívica de uma comunidade, que geralmente são organizadas em datas e espaços fixos que consistem em momentos relevantes da vida da cidade. Assim, por meio das danças, procissões, músicas etc., as festas possibilitam que “Cada um é ao mesmo tempo ator e espectador, e vive um momento de intensa emoção, comunhão e evasão. O sentimento de pertencimento coletivo é, então, muito forte” (Valim et al., 2018, p. 176).

Em convergência com as ideias acima desenvolvidas, passamos agora a analisar aspectos da oralitura que caracterizam o enredo narrativo da “dança dramática”, ou seja, o tecido verbal que estrutura esse evento estético como um todo coeso e único. Para tanto, tomaremos o enredo verbal do cortejo cinestésico intitulado “Chegança de Marujos”, o qual se divide em episódios sequenciais distintos que, por sua vez, recebem o nome de “jornada”, no âmbito dos “bailados”. Vejamos aqui a transcrição de alguns de seus versos, em evento testemunhado por Mário:

Sua Alteza, a quem Deus guarde,
Aviso mandou ao mar,
Que se aparelhasse o conde
Para de manhã largar.
O conde se aparelhou
De uma maneira tão bela
Que ao pino do meio-dia
Começou a largar as velas, etc. (Andrade, 2002, p. 119)

Esse pesquisador relembra que os fandangos ou cheganças, celebrados corporal e acusticamente pelo povo, estruturam-se em torno de versos de criação popular e coletiva, de autoria anônima ou indeterminada, os quais são cantados segundo melodias que, por sua

vez, são executadas com o imprescindível apoio de um conjunto de instrumentos, isto é, por um aparato musical que celebra práticas gregárias, lúdicas, coletivas e cooperativas, daí extraindo sua significância e relevância social.

Esse aspecto didático das “danças dramáticas” é reiterado por figurinos propensos à uniformidade ou homogeneidade visual, e também por coreografia destinada a ser sincrônica e coletivamente executada, ou seja, elementos constitutivos que reforçam um saber popular tácito e coletivo, ao celebrarem a vida em comunhão e as tarefas necessariamente cooperativas que são próprias à existência humana, em sua morada terrestre. Assim, o enredo narrativo espelha-se em todo um aparato multisensorial pedagógico, uma forma de paratexto especular e especulativo, do qual os participantes extraem ensinamentos veiculados pela memória coletiva, intensificados pela afetividade compartilhada e postos em prática em locais simbólicos e tempos propiciatórios, como bem cabe às manifestações da oralitura.

Se Câmara Cascudo (2012, p. 292) também relembra que o fandango corresponde a “um mosaico de temas, organizado anonimamente no Brasil”, veremos que, nos versos acima transcritos, é possível encontrar metafóricos elementos narrativos ou temas de cunho didático, tais como aqueles abaixo comentados por Mário, no tocante às cheganças:

São cantos de marinhagem, objurgatórias de mulheres incitando os marujos a ficar em terra, versos apreensivos lembrando corsários e mouros, e gostosas gauchadas de marinheiros orgulhosos de sua coragem. Já então se delineam os personagens em sua psicologia, ora heroica como do capitão da nau, ora cômica como do Ração e do Vassoura, ora mais ou menos comodista como a do Mestre, ora irreverente como a do Capelão (Andrade, 2002, p.119).

Andrade afirma que esses artefatos acústicos expressam um conjunto de ensinamentos exemplificados na figura de personagens e seus respectivos gestos, tal como mulheres que, nas entrelinhas do texto entoado, são repreendidas e censuradas por exortarem marujos, “orgulhosos de sua coragem”, a permanecerem em terra, a fugirem de suas obrigações coletivas. Segundo se depreende da explicação de Mário, o texto também celebra a humana diversidade de caráter e

personalidades (heroísmo abnegado, irreverência aquiescente, jocosidade receptiva, comodismo indiferente, obediência, elegância etc.), incitando os congraçantes à aceitação mútua das diferenças e qualidades. Por outro lado, a disciplina, a liderança e a autoridade, tão essenciais para o exercício do convívio social, são enaltecidas na figura de “Sua Alteza, a quem Deus guarde” e na pronta obediência do conde, que imediatamente aparelha o esquife e abre o velame para a grande navegação ao sabor dos ventos, ou seja, para a própria existência errante da humanidade. Igualmente, para muito além da existência comezinha e imanente, a referência ao divino vem aqui relembrar a possibilidade de uma experiência de vivência transcendente, mesmo nas imanentes temporalidades aquém-tumba.

Assim, a explicação de Andrade parece demonstrar que a memória afetiva e os saberes tácitos emergem desses artefatos estéticos, os quais instalam, no centro da narrativa, o medo experimentado por mulheres diante de marujos engajados na tripulação de frágeis embarcações, remetendo a anseios e temores de mães, esposas e filhas, assim como de familiares e amigos de todos os gêneros, face aos perigos da aleatória circunavegação existencial, para a qual é preciso força e coragem, “é preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte”, segundo entoam os músicos Gilberto Gil e Caetano Veloso, em tempos modernos.

Nos versos acima, a frágil nau suspensa sobre mares e oceanos, em cujo ventre embarcam corajosos marujos, poderia igualmente representar a suspensão do cotidiano cronológico em um espaço propiciatório e um tempo kairológico, um espaço votivo aberto a sacrifícios expiatórios e à celebração de navegantes que almejam encontrar emoção na faina marítima e nas arriscadas aventuras sobre abismos oceânicos, segundo podemos inferir da interpretação proposta por Andrade (2002, p. 114). O leitor terá observado a ambivalência da palavra “esquife”...

Caberia aqui retomar, sem reservas, as ideias de Moreno e Sito (2019), quando, em seus estudos sobre a literacidade na América Latina, afirmam:

Cuestiones como la educación de jóvenes y adultos, la formación docente, la migración, las identidades, el género discursivo, las escrituras especializadas, las comunidades (campesinas, palenqueras, quilombolas,

etc.) y las literacidades académicas hacen parte de la agenda de los nls [*New Literacy Studies*], mientras nociones como justicia sociolingüística y teoría decolonial vienen ganando espacio entre los investigadores. (Moreno y Sito, 2019, p. 227)

Essas reflexões aplicam-se plenamente às textualidades acústicas e corporais, Com tais referências críticas e teóricas, encerramos, provisoriamente, nossas reflexões sobre o conceito e a abrangência das práticas de oralitura, tão bem analisadas e exemplificadas por Mário de Andrade, ainda que sob a figura e o conceito de “danças dramáticas”.

Considerações finais

No presente estudo, discorremos sobre um conceito que, nas últimas décadas e sobretudo nos dias de hoje, vem recebendo atenção de poetas e estudiosos de múltiplas origens geográficas e áreas do conhecimento. A oralitura corresponde a um conjunto de práticas acústicas que recorrem à memória, à performance corporal, à boca e ao ouvido, para muito além de uma mera prática arcaica, desatualizada e revoluta, esteticamente atrasada ou intelectualmente superada. A oralitura evidencia formas de expressão acústica de natureza estética, por um viés decolonial, e permanecem vivas nos pontos de convergência das práticas sociais humanas, sejam elas sagradas ou profanas.

Leda Martins (2003) define a oralitura como inscrições performáticas do corpo e da voz, nas quais se manifestam os seguintes elementos constitutivos, tal como se compendiam no bojo das reflexões desenvolvidas por múltiplos autores, de distintas origens geográficas, extrações étnico-culturais e instituições de pesquisa: memória coletiva; afetividade compartilhada; saberes tácitos coletivos e ancestrais; criatividade renovada e resignificativa; expressividade corporal (visão, audição, tato, olfato e paladar); veiculação prioritariamente acústica (ênfatazada por meio dos cinco sentidos); prática gregária; protocolos rituais; autoria coletiva ou indeterminada; evento único e irrepetível; devoção cùltica; significação transcendental; espaços votivos; tempos propiciatórios

(ao longo do dia, da semana ou do ano); narrativas exemplares dramatizadas; socioleto popular e/ou regional; registro sociolinguístico popular; temas relativos aos segmentos sociais e invisibilizados, subalternizados e ninguneados.

Essas características são aquelas que poderiam se projetar sobre o objeto do brilhante e extenso ensaio de Mário de Andrade, no tangente àquilo por ele denominado como “danças dramáticas”, categoria estética que convergiria amplamente com o conceito de “oralitura”, abrindo um amplo horizonte para estudos de natureza decolonial em torno das manifestações estéticas acústico-corporais no espaço latino-americano.

O referencial teórico acima articulado abre múltiplas possibilidades para, em espaço escolar, ampliar e diversificar a abordagem dessas manifestações estéticas próprias aos silenciados de todos os lugares e todos os tempos, sobretudo no conflituoso território da América Latina, em termos de hierarquias epistemológicas excludentes, literacidades, culturas letradas e culturas de comunidades majoritariamente acústicas.

Referências

AGUIRRE, E. B. Etnoliteratura y literatura oral peruanas. **Mester**, v. 21, n. 2, p. 109–132, 1992. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/63q0v5b3>.

ANDRADE, M. **Danças dramáticas do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI; UFSCar; UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227009>.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1979.

CAVALCANTI-SCHIEL, R. Revisitando a cidade letrada latino-americana: do sonho de ordem à subversão das misturas. **Cult**, s.p., 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/revisitando-cidade-letrada-angel-rama/>. Acesso em: 11 maio 2024.

DEUS, L. P. **A língua é minha pátria: hibridação e expressão de identidades nas literaturas africanas de língua portuguesa**. 2012. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_DeusLPS_1.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

FERRER, J. J. P. Oralidad y oratura. In: **SIMPÓSIO SOBRE LITERATURA POPULAR**. Atas [...]. IE Universidad: Fundación Joaquín Díaz, p. 15–28, 2010. Disponível em: <http://www.funjdiaz.net/imagenes/actas/2010literatura.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2023.

GOMES, I. Oratura. **Dicionário Alice**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2019. Disponível em: <https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838>. Acesso em: 15 fev. 2024.

HAMPÂTÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (org.). **História Geral da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, v. 1, p. 167–212, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042767_por. Acesso em: 23 maio 2023.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LOPES, J. de S. Cultura acústica e cultura letrada: em busca de fundamentos para uma educação intercultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 67–87, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100006>. Acesso em: 23 fev. 2024.

MAGLIA, G. Oralitura y oratura palenquera: entre África, Europa y el Caribe. **Revista Iberoamericana**, Bogotá, v. 57, n. 255–256, p. 507–549, 2016. Disponível em: <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/7404>. Acesso em: jan. 2023.

MARTINS, L. M. Performances da oralitura: corpo, lugar de memória. **Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 63–81, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MAZZA, D.; SPIGOLON, N. Diálogos entre oratura, literatura e educação. In: **ÁFRICA: passado, presente, perspectivas**. Uberlândia: [s.n.], p. 89–104, 2020. Disponível em: https://sintepe.org.br/wp-content/uploads/2022/08/tema-reforma-ensino-africa_-passado-presente-perspectivas.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

MENDIZÁBAL, I. R. La lengua y lo afro: de la literatura oral a la oralitura. **Chasqui**, Quito, n. 120, p. 93–101, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/160/16057414020.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

MORENO MOSQUERA, E.; SITO, L. Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. **Íkala**, v. 24, n. 2, p. 219–229, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>.

NUNES, S. **A milenar arte da oratura angolana e moçambicana**. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2009. Disponível em: https://www.africanos.eu/images/publicacoes/livros_electronicos/EB015.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

PAULA, R. de. As danças populares na obra de Mário de Andrade. **Resgate**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 36-47, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645744>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SANTOS, E. C. A expressão danças dramáticas em textos acadêmicos. In: **ANAIS DO VI CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**. Campinas, 2010. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3523/3681>. Acesso em: 12 fev. 2024.

TORO, D. C. H. Oralitura y tradición oral colombianas: revisión de materiales sonoros. **Estudios de Literatura Colombiana**, Antioquia, n. 29, p. 267-284, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4983/498355934016.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2022.

VALIM, M. et al. Os impactos da globalização na preservação dos patrimônios culturais: a festa do divino de Mogi das Cruzes. **Interações: Cultura e Comunidade**, Belo Horizonte, v. 13, n. 23, p. 173-187, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/14349>. Acesso em: 12 maio 2024.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (org.). **História Geral da África**. Brasília: UNESCO, v. 1, p. 139-166, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042767_por. Acesso em: 23 maio 2023.

VERRI, V. Guimarães Rosa e uma visão sobre a oralidade. **Boitatá**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 1-11, 2006. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/30669>. Acesso em: 19 jan. 2022.

VIEIRA, E. da C. **Oratura e transculturação em *Los ríos profundos* (1958), de José María Arguedas**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras) — Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/457>. Acesso em: 7 abr. 2023.

WA THIONG'O, N. Notes towards a performance theory of orature. **Performance Research**, Aberystwyth, v. 12, n. 3, p. 4-7, 2007. Disponível em: http://www.performance-research.org/past-issue-detail.php?issue_id=41. Acesso em: 18 fev. 2024.

ZIRIMU, P. Oral power and europhone glory: orature, literature, and stolen legacies. In: WA THIONG'O, N. **Gunpoints and dreams: towards a critical theory of the arts and the state in Africa**. Oxford: Clarendon Press, 1998.

Sobre os autores

Elizabete da Conceição Vieira

Bacharelado em Letras, Artes e Mediação Cultural (UNILA); Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unoeste); Especialização em Educação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Mestre em Literatura Comparada pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Professora da Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu - Paraná.

Marcelo Marinho

Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Literatura Geral e Comparada pela Sorbonne-Nouvelle (Université de Paris III). Professor Visitante na Universidade Eötvös Loránd de Budapeste e na Université du Québec à Montréal. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

Relatos de experiência

DOI:

O que existe no seu smartphone? Aplicação de sequência didática investigativa para ensinar Microbiologia

What is on your smartphone? Application of an investigative didactic sequence to teach microbiology

Evelise Pereira Müller
Lucy Ono

Resumo: Ensinar Microbiologia mostra-se difícil, sendo muitas vezes realizado de forma exclusivamente teórica e não-contextualizada. Este trabalho teve como objetivo a aplicação de uma sequência didática investigativa (SDI) para quantificar microrganismos nos smartphones dos próprios alunos, utilizando incubadora adaptada de isopor e meio de cultura caseiro, com turma de 27 alunos do 2º ano do Ensino Médio de colégio da rede estadual do Paraná/BR. O conhecimento foi avaliado por meio de questionário dissertativo aplicado em 3 momentos: antes e após aula tradicional teórica, e após a aplicação da SDI, sendo também avaliada a impressão geral dos alunos. Os alunos puderam isolar microrganismos dos seus aparelhos celulares, bem como a diminuição da carga microbiana após limpeza. Além disso, verificou-se uma ótima aceitação das metodologias ativas aplicadas, bem como um aumento na complexidade das respostas às questões dissertativas sobre Microbiologia após a aplicação da SDI.

Palavras-chave: Microrganismos; Ensino Médio; Celular; Aula laboratorial.

Abstract: Teaching Microbiology is difficult, and is often carried out in an exclusively theoretical and non-contextualized manner. The following study aimed to apply an investigative didactic sequence (IDS) to quantify microorganisms on students' smartphones, using styrofoam adapted incubator and homemade culture medium, with a class of 27 students from the 2nd year of high school in the state school system of Paraná/BR. Knowledge was assessed through an essay questionnaire applied in 3 moments: before and after the traditional theoretical class, and after the application of the IDS, and the students' general impression was also assessed. Students were able to isolate microorganisms from their cell phones, as well as reduce the microbial load after cleaning. In addition, there was great acceptance of the applied active methodologies, as well as an increase in the complexity of the answers to the essay questions on Microbiology after the application of the IDS.

Keywords: microorganisms; high school; cell phone; practical laboratory class.

Introdução

Os dispositivos móveis, smartphones ou celulares constituem um dos principais meios de comunicação e esse uso se deve pela facilidade na troca de mensagens, bem como seu repertório de ferramentas e aplicativos para diferentes finalidades (Patriota, 2015). Em um estudo mundial sobre pessoas conectadas realizado em 10 países e com mais de 12 mil crianças e adolescentes entrevistados, levantou-se que no Brasil 96% das crianças e adolescentes utilizam o celular, 19% acima da média global para esta faixa etária (McAfee, 2022). O smartphone, para mais de 90% dos jovens que frequentam o ensino médio e estão inseridos em zonas urbanas, mostra-se como a principal ferramenta de acesso à internet, dentre todos os equipamentos tecnológicos disponíveis (Cetic, 2020).

Na prática docente diária, observa-se que é um aparelho comumente utilizado pelos estudantes no ambiente escolar. Esta utilização se estende a ambientes externos à escola e não costuma haver uma higienização adequada dos aparelhos móveis, constituindo potencial ferramenta de transmissão de doenças. Conforme Mendes *et al.* (2018) os celulares são objetos portadores de microrganismos potencialmente patogênicos, o que poderia, em tese, transmiti-los aos que os manipulam. Em outro estudo de Souza e Ferreira (2018), foram coletadas amostras da tela de smartphones, sendo detectadas, em mais de 70%, a presença de bactérias mesófilas como a *Escherichia coli*, além de bolores e leveduras; em 25% contaminação por enterobactérias e em 25% a presença de coliformes. Dentro desta percepção surgiu o objeto de estudo deste trabalho, com a proposição de atividades de aula que utilizem objetos do cotidiano dos alunos e que assim possam refletir em um melhor entendimento sobre os microrganismo e a importância da limpeza dos aparelhos celulares.

A Microbiologia costuma ser um conteúdo de difícil compreensão pelos alunos do Ensino Médio, por muitas vezes ser trabalhada apenas de forma tradicional expositiva. É um tema abstrato pela não visualização destes seres a olho nu, sendo que

geralmente ficam restritas a imagens ou documentários, e em poucas vezes a Microbiologia é analisada no formato prático-laboratorial.

Faz-se necessário buscar alternativas eficazes que auxiliem no processo ensino aprendizagem desta temática (Limberger, 2009). Por isso, buscou-se utilizar uma abordagem prática investigativa para proporcionar ao aluno aprendizagem por meio do levantamento de hipóteses a questões norteadoras dentro de uma situação problema, experimentação prática com observação dos resultados obtidos para confrontar as hipóteses iniciais, discussão e compartilhamento de suas vivências. A abordagem investigativa de ensino permite maior participação dos alunos, contribui para o desenvolvimento de significados, construção de conhecimentos, interpretação dos problemas levantados, construção de hipóteses, elaboração de verificações ou experimentos até chegar a uma possível solução (Teixeira *et al.*, 2015).

Já um estudo de Silva e Rico (2015), realizado sobre concepção de Ciência e cientista pelos estudantes de escola pública brasileira, constatou que a introdução de atividades de cunho investigativo nas aulas de Biologia promoveu uma mudança na concepção dos alunos acerca do que é Ciência, como é construído um saber científico, o que será importante para que os alunos adquiram habilidades e competências questionando, interpretando e compreendendo os fenômenos naturais. Bem como, para propiciar a conscientização deles em relação à higiene pessoal, à saúde, ao cotidiano e também ao meio ambiente, deixando de ser um tema restrito às salas de aula da Educação Superior ou laboratórios de pesquisa (Cassanti *et al.*, 2008).

Neste trabalho, desenvolvido em uma dissertação de mestrado profissional em ensino de Biologia, optou-se pela aplicação de prática experimental investigativa utilizando em sua maioria materiais de menor custo, primeiramente pela falta de estrutura física laboratorial, manutenções periódicas e/ou recursos disponíveis para este fim. Assim, utilizamos materiais mais acessíveis durante a aula prática, como estufa feita de isopor, meio de cultura caseiro preparado a partir de fermento biológico e o antisséptico comercial Violeta de Genciana 1% como corante. Com isso, buscou-se aproximar os estudantes do

processo científico, mostrando que a Ciência deve ser acessível ao cidadão para que possa ser questionada, verificada, e os resultados possam ser analisados com reflexão e criticidade.

Metodologia

Público-alvo: participaram do estudo 27 estudantes de uma turma da 2ª série do Ensino Médio matriculados no curso técnico em Administração no ano letivo de 2023, em um colégio estadual localizado no município de São José dos Pinhais, Paraná, Brasil. A execução do projeto foi autorizada pelo parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres humanos - CEP/SD CAAE 65657922.5.0000.0102 sob o nº 6.113.294 (de 13/06/2023), vinculado à instituição participante UFPR, e também pelo parecer consubstanciado do CEP/Unicesumar CAAE 65657922.5.3001.5539 sob o nº 6.135.785 (de 22/06/2023), vinculado à instituição coparticipante Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED PR).

Materiais acessíveis (de menor custo) utilizados nas aulas práticas laboratoriais investigativas: como incubadora, utilizamos uma caixa de isopor acoplada a um kit de chocadeira de ovos e, como meio de cultura, utilizamos o meio caseiro ágar ANC1 contendo extrato de fermento biológico, ágar Kantén e água mineral, de acordo com Ono *et al.* (2020).⁽¹⁾

Aplicação de sequência didática investigativa (SDI) com prática laboratorial: a sequência didática investigativa (SDI) com prática laboratorial foi composta de 5 aulas, além de momentos destinados para a sua avaliação. Neste trabalho são descritas as avaliações que foram realizadas com relação ao aprendizado por meio de aplicação de questionários de conhecimento de conteúdo, bem como de impressões por parte dos alunos sobre a prática laboratorial da SDI por meio de aplicação de questionário de avaliação da prática laboratorial investigativa.

A incubadora construída por Ono *et al.* (2020) usou um kit chocadeira (Digitle, modelo D1, adquirida no comércio eletrônico – Mercado Livre), regulado para 37,5 oC, parafusado à tampa de uma caixa de isopor de capacidade 40L. Os reagentes utilizados para o

preparo do ágar nutriente caseiro descrito por Ono *et al.* (2020), como o extrato de fermento biológico e o ágar Kantén, podem ser adquiridos em supermercados e lojas de produtos naturais ou orientais, respectivamente.

Relato de experiência

Aula teórica tradicional expositivo-dialogada: foi revisado com os alunos o conteúdo sobre Microbiologia, contemplando os seguintes assuntos: quais organismos são considerados microrganismos; um pouco da história da Microbiologia; a importância do seu estudo nos vários segmentos, como ecologia, saúde pública, na indústria alimentícia e nas relações biológicas; a diferença entre os diferentes tipos de microscópios e, por fim, alguns conceitos e terminologias importantes, tais como: virulência, patógeno e contaminação. Esta revisão teve o suporte de slides previamente preparados pela docente, a fim de relembrar conceitos, ilustrar o tema, contextualizar, elucidar dúvidas e acrescentar o entendimento como um todo sobre a temática. Durante a aplicação da aula teórica houve bastante diálogo entre discentes e docente, com discussão sobre a temática. O que era para ser uma aula de revisão acabou sendo de introdução, pois muitos dos alunos nunca tinham tido aquela temática durante a vida escolar. A maioria se mostrou participativa e interessada nas explicações e discussões levantadas, e realizaram anotações a respeito.

1ª aula (início da abordagem investigativa): foram disponibilizados, anteriormente a esta aula, dois textos sobre a contaminação microbiológica em smartphones, uma reportagem do site do jornal Bem Paraná (2018) e um artigo científico de Souza e Ferreira (2018) para leitura e problematização. Também foi disponibilizado manual com normas de uso do laboratório de ciências da SEED (2013), com os envios de todos os documentos sendo feito pela plataforma educacional (Google Classroom) da turma.

Após as sugestões de leitura, a aula foi iniciada com uma problematização do tema de forma dialogada, instigada pela docente.

A pergunta norteadora que iniciou a discussão foi: “*O que existe na superfície de seu celular?*”

As respostas dos alunos foram muito assertivas, tais como: “Micróbios, bactérias, fungos, microrganismos, germes, sujeira, digitais, marcas de dedos e restos de comida.”

A partir disto foi questionado: “Com que frequência e de que maneira vocês limpam esta superfície?”

Por unanimidade foi assumido que não havia limpeza dos aparelhos e mesmo que eventualmente pensassem em fazer, não sabiam a maneira correta de limpar. A partir disto, foi instigado sobre como eles poderiam verificar tais hipóteses levantadas, e algumas das respostas foram: “*Coletando o material do celular e observando em microscopia.*”; “*Pegando um durex e coleta da superfície do celular o material e coloca para crescerem algum lugar.*”; “*Pega com um cotonete este material, coloca pra crescer em um lugar quentinho e visualiza no microscópio.*”

Ao mesmo tempo que os estudantes propunham modos de coleta, a docente os levava a refletir se eram métodos de verificação eficazes. E, por fim, após essa conversa mediada, ficou determinada que a coleta seria realizada com Swab (material semelhante ao cotonete proposto pelos alunos, porém estéril e com haste longa) em toda a superfície de tela do celular. Também ficou determinado que a semeadura seria feita em um local sem contaminação anterior e que propiciasse o crescimento dos possíveis microrganismos ali presentes em grande quantidade, para que pudessem ver a olho nu, ou seja, em placas de Petri contendo meio de cultura. Durante toda discussão da melhor metodologia, os alunos além de proporem as possíveis maneiras de coleta e semeadura, ainda refletiram sobre a prática como um todo, antes de iniciá-la: como seria uma coleta ideal sem que tivessem falsos resultados e quais seriam as possibilidades de contaminações cruzadas durante a semeadura.

Durante o processo verificou-se uma assertividade nas respostas dadas pelos estudantes com as esperadas pela docente, inclusive com os alunos trazendo a ideia de que haveria necessidade de incubação em temperatura adequada para o crescimento ideal dos

microrganismos e a necessidade de um substrato nutritivo adequado para tal. Essa assertividade pode ter se dado pela vivência anterior da turma com metodologias ativas ou pela constante busca de informações externas e anteriores à aplicação da sequência didática, pois a turma estava visivelmente empolgada com a possibilidade de realizarem atividades práticas laboratoriais. Ou ainda, pela leitura dos termos de assentimento e consentimento para a presente pesquisa, realizada em momento anterior à aplicação da sequência, que tenham eventualmente dado pistas para as respostas às perguntas realizadas pela docente.

2º aula (simulação de prática laboratorial): para organizar o passo-a-passo da prática laboratorial, foi realizada uma simulação revisando procedimentos de segurança laboratoriais, assim como o uso dos EPIs, sua importância durante a prática; sobre as técnicas de manipulação asséptica para coleta e semeadura de microrganismos em meio de cultura e incubação em incubadora, ambos caseiros.

3º aula (prática laboratorial investigativa): os alunos coletaram com Swabs esterilizados amostras das superfícies dos seus celulares, totalizando 8 celulares analisados, sendo 7 celulares da turma e 1 da docente, utilizado como controle do experimento, conforme Figura 1.

Figura 1 – Alunos paramentados, agrupados para início da atividade prática e, ao centro do semi círculo, a educadora fica para orientar o passo-a-passo.



Fonte: As autoras (2023).

Anteriormente à chegada dos alunos na aula, as tampas das placas do meio caseiro ANC1 foram secas próximas à chama da lamparina acesa, com folhas de papel macio borrifados com álcool 70%, pois continham água condensada na superfície interna; a docente organizou 7 mesas ao redor da mesa controle, a partir da qual a mesma daria as instruções e faria o experimento juntamente com a turma, tendo como única diferença o uso de lamparina (os alunos trabalharam sem lamparina, de forma a diminuir eventuais riscos de acidentes). Todas as mesas foram higienizadas com álcool 70% e sobre cada uma havia 2 placas de Petri com meio de cultura ANC1, esterilizadas, além de 2 Swabs em envelope estéril (Figura 2).

Figura 2 – Materiais disponibilizados para cada equipe: EPIs individuais, Swabs, placas identificadas como antes (sujo) e depois da limpeza da tela do celular com álcool 70% (limpo).



Fonte: As autoras (2023).

Com a chegada dos alunos, estes foram divididos em grupos compostos por 4 integrantes cada, que de forma autônoma dividiram as tarefas de coleta e semeadura. Para cada um dos alunos foi disponibilizado um jaleco descartável, uma máscara e um par de luvas. Após a higienização das mãos com água e sabão e uso dos EPIs, cada grupo escolheu um celular entre seus integrantes para coleta de material e iniciou-se a experimentação. As placas fechadas foram datadas, nomeadas com o número do grupo e identificadas como “sujo” – coleta de material antes da limpeza com álcool 70% e “limpo” – coleta após a limpeza.

O primeiro integrante de cada grupo abriu cuidadosamente o envelope que continha o Swab, retirando-o sem encostar na parte de algodão, coletando a amostra ao longo de toda a tela do smartphone em movimento de estriar (zigue-zague) e ao mesmo tempo girando-o em torno da haste com uma certa pressão a fim de coletar a maior quantidade de material possível; foi instruído que todos contassem ao menos 20 repetições dos mesmos movimentos, assim todos teriam uma coleta semelhante. Já o segundo integrante, pegou o Swab

cuidadosamente da mão do(a) colega, abriu a placa de Petri e depositou o material coletado em toda a extensão do meio de cultura ANC1, também em movimento de zigue- zague e giratório, com pressão suficiente para depositar a amostra, mas sem que furasse ou rasgasse o próprio meio de cultura.

Uma vez realizada a semeadura, a placa de Petri escrita “sujo” foi tampada e deixada de lado para então realizar a limpeza do celular, borrifando uma pequena quantidade do etanol a 70% em uma folha de papel macia e a passando em toda a extensão da tela do aparelho. Todas as etapas foram realizadas novamente na placa escrita “limpo” igualmente pelos outros dois integrantes da equipe. Com as placas corretamente fechadas, foram colocadas em incubadora de isopor na posição invertida (com a base para cima e a tampa para baixo), a ~ 37 °C por 72 horas para futura visualização das colônias desenvolvidas. Algumas etapas estão ilustradas na Figura 3.

Figura 3 – Aula prática laboratorial investigativa: os grupos coletaram e semearam amostra da tela dos smartphones, antes e após a limpeza com álcool 70%, com a incubação a 37 °C por 72h em incubadora de isopor.



Fonte: As autoras (2023).

4º aula (observação das culturas produzidas): anteriormente à execução desta etapa, as tampas das placas foram devidamente secas pela docente com papel toalha e álcool a 70% (para limpar a água de condensação formada na parte interna delas durante a incubação na estufa de isopor) e também lacradas lateralmente com fita adesiva para que os alunos não pudessem abrir as placas para não se exporem aos microrganismos cultivados ali, possibilitando assim uma

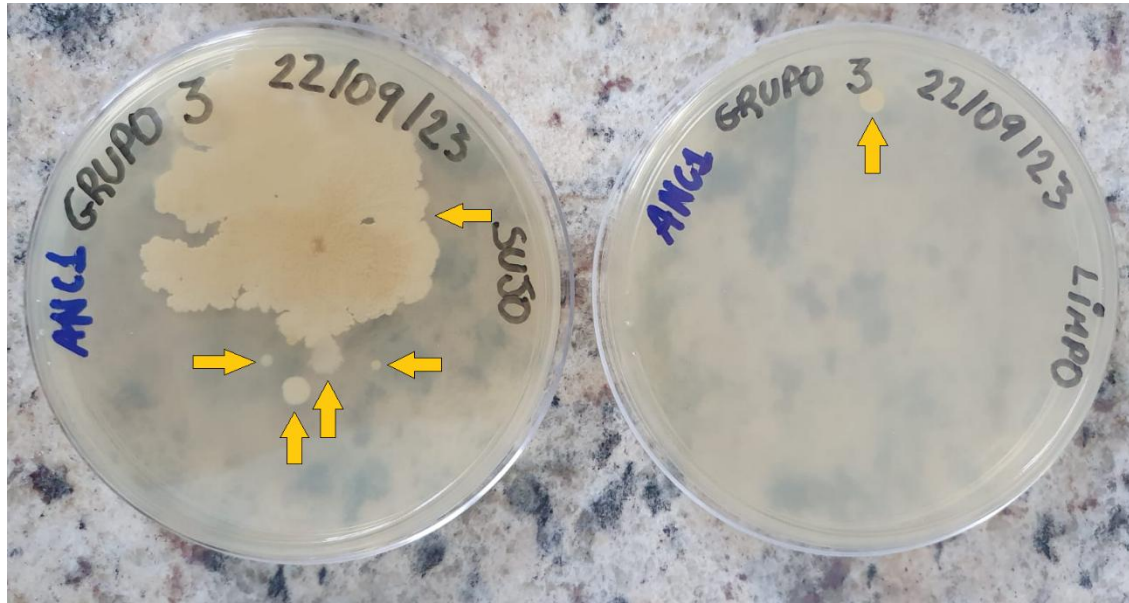
visualização adequada das colônias bacterianas em seu interior, de modo seguro. Esta aula iniciou-se com um breve debate sobre quais eram as expectativas dos alunos em relação ao crescimento microbiano nos meios de cultura e, por unanimidade, a expectativa era a de que tivessem mais colônias nas placas com o material coletado do celular não higienizado do que nas placas com material coletado do celular já higienizado.

A partir disso, foi realizada a visualização a olho nu das placadas vedadas por toda turma (Figura 4). Todos os grupos observaram redução da carga microbiana após a limpeza das superfícies dos smartphones (Tabela 1). Já no celular controle (da docente) não houve crescimento bacteriano nem antes e nem após a limpeza, sendo possivelmente um reflexo de uma higienização periódica e adequada do aparelho. Houve espaço para questionamentos por parte dos alunos, que perguntaram: “O que significavam aqueles pontinhos no meio de cultura?”; “Por que tinham pontinhos de cores diferentes?”; “Por que mesmo com a limpeza do smartphone haviam bactérias no meio?”; “Como saberíamos que aquilo ali crescido eram bactérias?”

Houve também discussão dos resultados e registro dos resultados obtidos por cada grupo e pelos demais. A análise foi feita com base na quantidade de colônias aparentes e a diversidade delas antes e depois da limpeza dos aparelhos, conforme Tabela 1.

Os dados citados anteriormente neste trabalho indicam que as superfícies dos celulares podem ser uma possível fonte de contaminação microbiana e que a limpeza com álcool 70% se mostrou eficaz na diminuição do número de colônias vistas. Apesar do número amostral utilizado na sequência ter sido pequeno, limitando-se a 8 celulares analisado durante a prática e ter sido utilizado um meio de cultura caseiro de menor custo, os alunos puderam observar a redução da carga microbiana após desinfecção dessas superfícies.

Figura 4 – Visualização de placas de Petri semeadas com amostras da superfície do smartphone antes (“sujo”) e após a limpeza com álcool 70% (“limpo”), após 72 h de incubação a 37 °C.



Fonte: As autoras (2023).

Tabela 1 - Quantidade de colônias antes e após a limpeza dos aparelhos escolhidos.

Grupos	Quantidade de colônias antes da limpeza	Quantidade de colônias após a limpeza
Controle	00	00
1	19	00
2	14	04
3	05	01
4	19	01
5	04	01
6	30	05
7	26	00

Fonte: As autoras (2023).

5º aula (análise de microrganismos não patogênicos em microscopia): Para a observação em microscópio óptico, foram fornecidas pelo Laboratório de Microbiologia Yasuyoshi Hayashi do Departamento de Patologia Básica, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, as seguintes culturas de microrganismos não patogênicos:

Levedura de fermento biológico seco comercial Dr. Oetker® para pão (*Saccharomyces cerevisiae*) – tubo contendo grânulos secos e 1 lâmina previamente preparada e corada com corante Violeta de Genciana 1% (antisséptico comercialmente disponível em farmácias);

Lactobacilos de probiótico comercial Leiba® (*Lactobacillus acidophilus*) – cultura pura em ágar ANC1 para observação e preparo de lâmina;

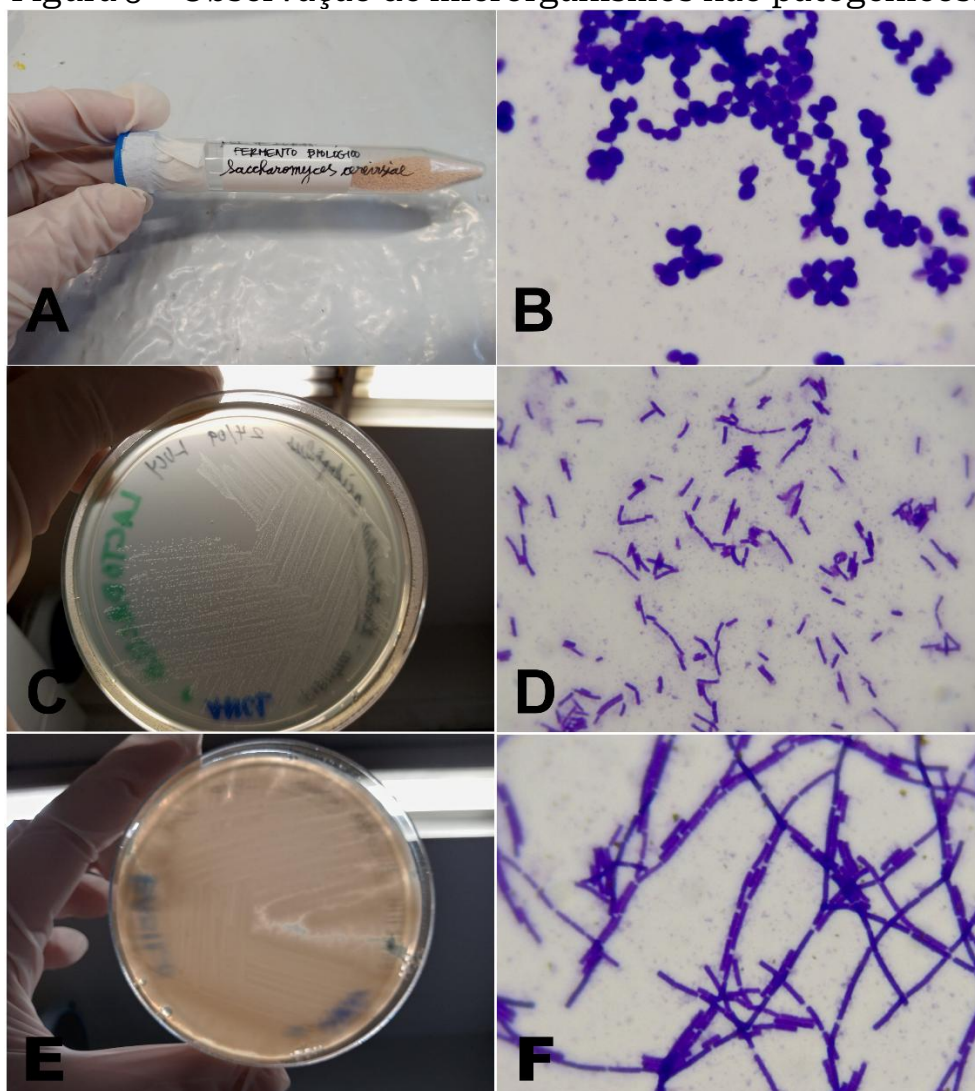
Bacilos esporulados de probiótico comercial Biovicerin® (*Bacillus cereus*) – cultura pura em ágar ANC para observação e 1 lâmina previamente preparada e corada com corante Violeta de Genciana 1%.

Devido ao tempo limitado em sala de aula, as placas contendo culturas puras de *L. acidophilus* e *B. cereus*, bem como um tubo contendo fermento biológico seco foram observados pelos alunos a olho nu e a docente confeccionou esfregaço e corou uma lâmina de *L. acidophilus* para demonstrar o preparo de lâmina e ainda mostrar que o que estava sendo visto em microscopia era proveniente do crescimento microbiano visto a olho nu (Figura 5). A coleta de *L. acidophilus* para preparo da lâmina foi realizada com materiais adaptados, nesse caso, palito de dentes e disposição do material coletado em uma lâmina de vidro devidamente limpa e seca, adicionada de uma gotícula de água depositada com o auxílio do palito de dentes molhado. A seguir, este material foi seco pelo contato da lâmina com a chama da lamparina, após isso adicionado o corante (antisséptico comercial Violeta de Genciana 1%) e, após 1 minuto, enxaguado com água filtrada, escorrendo-se o excesso de água e secando com papel toalha. Ao colocar a lâmina no microscópio óptico, focalizou-se com o aumento de 4x, depois com o de 10x, com o de 40x e por fim, foi adicionada uma gota de óleo de imersão em cima do esfregaço para que o aumento de 100x (com magnificação de 1000x total) fosse utilizado e, assim, observou-se em microscópio com o maior aumento disponível, observando-se bacilos corados de violeta. Os demais microrganismos, *S. cerevisiae* e *B. cereus*, foram observados em microscópio pelos alunos com objetiva de imersão a partir de lâminas previamente preparadas.

Era notória a interação e participação dos alunos durante esta etapa, tentando entender cada passo realizado e a função de cada um dos itens e materiais apresentados. Ao final, ficou evidente o entendimento por parte dos alunos de como ocorre a preparação de uma lâmina, sua coloração e suas etapas e que a análise microscópica era proveniente da coleta e do material macroscópico (colônias) visto nas placas.

E para a inativação de todo material biológico utilizado no trabalho, este foi acondicionado em sacos de autoclave e posteriormente autoclavado em autoclave do Departamento de Patologia Básica da Universidade Federal do Paraná para a inativação/esterilização por 30 minutos a 121 °C e descartados pela coleta de resíduo hospitalar da instituição. Uma alternativa possível para a inativação das placas contaminadas produzidas em aula é usando o protocolo de Kamiyama (1970), utilizando panela de pressão e fogareiro exclusivos apenas para essa finalidade.

Figura 5 – Observação de microrganismos não patogênicos.



Fermento biológico seco (*Saccharomyces cerevisiae*); B) Esfregaço de *S. cerevisiae* corado com Violeta de Genciana 1% (magnificação de 1000 x); C) Cultura de *Lactobacillus acidophilus* em meio ANC1; D) Esfregaço de *Lactobacillus acidophilus* corado com Violeta de Genciana 1% (magnificação de 1000 x); E) Cultura de *Bacillus cereus* em meio ANC1; F) Esfregaço de *B. cereus* corado com Violeta de Genciana 1% (magnificação de 1000 x).

Fonte: As autoras (2023).

Coleta de dados qualitativos: para avaliar a construção do aprendizado e o conhecimento dos alunos sobre a temática da Microbiologia, foi aplicado um questionário dissertativo antes e após a aula teórica tradicional expositivo-dialogada e após a aplicação da SDI com prática laboratorial investigativa. Esse questionário foi elaborado pelas autoras a fim de garantir a livre expressão dos alunos frente ao tema. E ao final da aplicação, mais um questionário foi aplicado a fim de avaliar a metodologia aplicada, as diferenças notadas entre os dois tipos de aulas (tradicional e investigativa), bem como sugestões ou observações sobre os possíveis pontos de melhoria.

No questionário anônimo de avaliação do conhecimento sobre Microbiologia havia 4 itens para direcionar e auxiliar a produção das respostas discursivas por parte dos alunos:

- a) O que são os microrganismos e sua importância de estudo;
- b) Microbiologia e sua importância;
- c) Importância da Ciência para os seres vivos, meio ambiente e seres humanos;
- d) O que o smartphone teria a ver com os microrganismos.

Com essas perguntas direcionadoras buscou-se comparar de forma coerente as respostas entre os participantes. Para analisar se houve diferença entre os três momentos reuniram-se todos os textos produzidos, esses foram lidos na íntegra e escolheu-se o texto julgado pelas pesquisadoras como o mais completo e o menos completo dentro de cada etapa e foram transcritos na íntegra. Já para avaliar diferenças da turma em geral foi produzida uma nuvem de palavras em programa específico chamado Mentimeter, encontrado no site: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>. Lá é criada uma pergunta chave para que pessoas que possuam o link da pergunta possam de forma ilimitada colocar palavras ou termos quantas vezes quiser. Para a criação da nossa nuvem de palavras, cada um dos itens pedidos foi analisado e colocado como termos ou palavras principais de cada resposta. As palavras ou termos mais utilizados ficaram mais

evidentes na nuvem e os menos utilizados ficaram menores, menos evidentes, evidenciando assim as diferenças entre as etapas supracitadas.

Seguem abaixo transcritas as respostas menos completa e a mais completa, respectivamente, na coleta de questionários de conhecimento antes da aula teórica tradicional expositivo-dialogada:

“Eles são organismos pequenos. Não sei. Não sei. Não sei. Ele tem alguns nele, assim como tudo.”

“Microrganismos são pequenos seres vivos dos quais não enxergamos a olho nu, eles podem ser comparados a bactérias. O estudo da Microbiologia serve para identificar se os microrganismos são de algum risco a nós seres humanos. A ciência é importante para estudarmos o mundo e descobrir coisas novas, como doenças e cura. Diariamente usamos o celular e com isso ele acaba acumulando os microrganismos por causa da sujidade que pode existir em nossas mãos.”

As palavras e termos mais utilizados nas dissertações do corpo discente constam em maior tamanho e destaque na Figura 6.

Figura 6 - Nuvem de palavras produzida em site Mentimeter com palavras e expressões mais utilizadas na 1ª resolução do questionário de aprendizagem, antes da aula teórica tradicional expositivo-



Fonte: As autoras (2023).

Na segunda etapa, o questionário de conhecimento foi aplicado após a revisão teórica sobre Microbiologia, de forma presencial e manuscrita, sem nenhuma consulta a qualquer material externo à aula.

Seguem abaixo transcritas as respostas menos completa e a mais completa, respectivamente:

“São seres presentes na nossa vida e que é essencial para a nossa saúde, alimentos e ecologia. Ver os organismos presentes.”

“Os micro-organismos são os estudos das bactérias, fungos, algas, protozoários e vírus. A Microbiologia é o estudo dos micro-organismos. A importância da Ciência para o meio ambiente para saber e descobrir novas espécies, para os seres humanos, saúde pública, indústria alimentícia, ecologia e relações biológicas e a dos seres vivos é pra saber como eles são. O meu smartphone tem relação é com as bactérias que ele tem por causa do contato.”

Os termos mais utilizados nas dissertações dos estudantes após a aula teórica constam em maior tamanho e destaque na Figura 7.

Figura 7 - Nuvem de palavras produzida em site Mentimeter com palavras e expressões mais utilizadas na 2ª resolução do questionário



de aprendizagem, após a aula teórica tradicional expositivo-dialogada

Fonte: As autoras (2023).

Já na terceira etapa, após a SDI com prática laboratorial, as duas respostas menos e mais completa foram, respectivamente:

“Os microrganismos são importantes para o nosso conhecimento e termos a consciência de que eles têm uma função para cada coisa. A Ciência estuda sobre tudo e todas as coisas possíveis sobre o corpo humano. Nosso celular tem nossas digitais e lá se encontram os microrganismos.”

“Microrganismos são bactérias que podem ser encontradas no ar e estão presentes em nossas vidas o tempo todo, o conhecimento de tudo isso é importante. A Microbiologia é importante para ajudar a pesquisar e ter conhecimento sobre microrganismos. É importante saber sobre a ciência, para o meio ambiente e para ajudar na natureza e nas nossas vidas. Meu celular tem muito a ver com os microrganismos porque ele tem contato com nossas mãos sujas e quando encostamos na tela liberamos a sujeira que está presente em nossas mãos e a tela fica toda cheia de bactérias.”

As palavras, expressões ou termos mais utilizados nas respostas dos estudantes após a SDI com prática laboratorial constam em maior destaque na Figura 8.

Figura 8 - Nuvem de palavras produzida em site Mentimeter com palavras e expressões mais utilizadas na 2ª resolução do questionário



de aprendizagem, após a SDI com prática laboratorial
Fonte: As autoras (2023).

Sobre a avaliação do aprendizado nas mesmas três etapas (pré-teórica, após teórica e após prática investigativa), é possível ver diferenças nas expressões utilizadas pelos estudantes com a aplicação da SDI. As expressões se mostraram de uma maneira geral mais contextualizadas, técnicas, vinculadas ao aprendizado a cada etapa cumprida. De início os quatro termos mais utilizados eram o “*não sei*”, “*celular com microrganismo*”, “*organismos pequenos*” e “*celular sujo*”, sendo que as demais expressões usadas se mostraram mais genéricas, sem aprofundamento, como por exemplo: “*seres minúsculos*”, “*invisíveis*” ou “*doenças*”.

Após a aula teórica os quatro termos mais utilizados nas dissertações dos estudantes foram: “*bactérias*”, “*celular com microrganismo*”, “*estudo dos microrganismos*” e “*protozoários*”, evidenciando um aumento de complexidade dos termos e maior aprofundamento destes, vinculando sua importância às várias áreas desde as relações biológicas, saúde pública, indústria alimentícia e ecologia, por exemplo.

Ao final da aula prática, os quatro termos e/ou expressões mais utilizados nas respostas dos estudantes foram: “*microbiologia*”, “*celular contaminado*”, “*bactérias*” e “*prevenir doenças*” o que indica o entendimento e vinculação da Microbiologia com seu cotidiano, como no caso da nossa aula prática laboratorial onde foram analisadas as colônias de bactérias nos próprios celulares e a importância da higienização de sua superfície para uma possível prevenção a doenças. Reforçando o estudo de Cassanti *et al.* (2008), em que se aplicaram variadas práticas laboratoriais simples, sem muitos recursos disponíveis, e se constatou que houve um aumento na apropriação dos conteúdos abordados sobre Microbiologia e ao final souberam vincular os saberes aprendidos com o cotidiano, assim como a importância da higiene para a prevenção de doenças.

Os questionários de avaliação da SDI foram aplicados após terem sido ministradas todas as aulas e teve com o intuito os alunos avaliarem de forma anônima a proposta didática executada e o conteúdo lecionado. Para avaliar a sequência aplicada os alunos responderam a 3 questões norteadoras:

a) O que você achou da metodologia utilizada pela professora? Ela foi diferente das metodologias convencionalmente utilizadas? Explique o que foi igual e o que foi diferente no seu entendimento;

b) O que mais lhe chamou atenção nestas aulas? Em relação ao aprendizado e atividades executadas;

c) O que você mudaria nestas aulas para que seu aprendizado fosse melhor ao que é hoje.

Para a primeira questão, em 100% das respostas houve contentamento na sequência desenvolvida e demonstração de compreensão do conteúdo, pois julgavam ser *“diferente do convencional”, “divertido” “não imaginava que os microrganismos se criavam com o tempo”, “interessante de aprender, porque consegui me focar” e “aprendemos muitas coisas novas”*. Porém, poucos (em torno de 18%) se referiram ao ensino investigativo como algo diferenciado, mas 54% citaram a aula prática no laboratório da instituição (atualmente desativado) como diferencial. Dentre as respostas, foram escolhidas as 5 que mais chamaram a atenção foram estas:

“Eu gostei. A metodologia foi bem diferente, prestei atenção na aula e no conteúdo porque quis (se tornou interessante) e não por obrigação.”

“Gostei, pois os métodos que ela utiliza são muito eficazes, o jeito que ela nos explica parece que nos prende de um jeito (provavelmente por que (porque) eu gosto muito das aulas de Biologia principalmente quando é a professora que explica.”

“Eu achei uma metodologia muito intrigante e interativa, a diferença foi a autonomia que ela nos disponibilizou sem nos deixar perdido.”

“Foi uma forma de ensino muito diferente, foi divertido aprender de forma prática. Os pontos diferenciais foram que tivemos ajuda o tempo todo e pudemos fazer com as próprias mãos.”

“Achei incrível! Foi bem diferente e prático, nós nos sentimos como se estivéssemos mesmo em um laboratório, nessa experiência não imaginava que os microrganismos se criavam com o tempo.”

E as duas menos positivas (ou menos entusiasmadas) em relação à sequência:

“O igual foram as anotações, e o diferente foi a prática, o contato que a gente teve com as bactérias.”

“Usamos avental, luva e também álcool em gel.”

Já para a segunda pergunta sobre o que mais havia chamado a atenção em relação ao aprendizado e às atividades, as respostas foram diversas, desde a *“coleta e semeadura”*, *“ir ao laboratório”*, *“diversidade de atividades”*, *“importância da limpeza do celular”* ou a *“preparação de lâmina”*. Dentre elas, as mais comentadas foram a *“utilização de prática laboratorial”*, em 30% das respostas; *“observação dos microrganismos após o crescimento”*, também em 30%. Dentre as respostas, foram escolhidas as 5 que mais chamaram atenção, foram estas:

“Vimos a evolução daquilo que nós mesmos fizemos na prática.”

“O estilo que a professora explicou o conteúdo, como fizemos etc.”

“Eu acho o assunto em si bem interessante, mas o que mais me chamou a atenção foi a prática e como foi legal aprender algo de um modo diferente.”

“Concerteza (com certeza) o tanto de bactérias nos nossos celulares.”

“O que mais chamou atenção foi o final da experiência, onde nós vimos o que tinha nos nossos celulares.”

E para a terceira e última questão norteadora sobre qual mudança gostariam de propor para melhorar o aprendizado nestas aulas, as respostas foram também diversas, as que mais se destacaram foram, em 60 % delas, que os estudantes “não mudariam em nada do que foi realizado”, 18 % citaram que gostariam de “mais aulas assim”, 15 % gostariam de “mais tempo para desenvolver projetos desse porte” e 11 % gostariam de “melhorias no laboratório da instituição”. Aqui também foram escolhidas as 5 que mais chamaram atenção:

“Tivéssemos mais equipamentos profissionais e mais tempo!”

“O que eu mudaria com certeza é ter mais aulas como essa, pois essa foi uma das aulas que nunca vou esquecer.”

“Um laboratório melhor, mais tirando isso foi muito bom.”

“Não mudaria nada, a metodologia que a professora usou foi muito boa, e eu consegui entender coisas que eu não entendia e, aprender coisas novas.”

“Eu a implementaria no ano letivo completo, mas nela em si, diminuiria um pouco dos portfólios e questionários.”

“Ter mais materiais no laboratório, para conseguirmos aprender mais.”

Em última na análise, sobre a avaliação dos discentes em relação à sequência didática aplicada, houve aceitação e contentamento em sua totalidade pois era algo dito diferente do convencional vivido por eles. A maioria citava a prática na sala onde seria o laboratório de Ciências como algo diferenciado, pois normalmente as práticas são realizadas em sala de aula convencional, devido à desativação atual do laboratório da escola. O ensino investigativo em si não foi referido como algo inovador, pois como citado também anteriormente, já vivenciavam esta metodologia. Sobre a observação dos microrganismos cultivados ser algo muito chamativo a eles, pois como não costuma haver recursos na instituição para possibilitar práticas como esta, a experiência foi inédita e provavelmente a única que terão contato na Educação Básica. A boa aceitação pelos estudantes pela aplicação da sequência é reforçada quando a maioria deles responde que não mudaria nada do que foi aplicado e que gostariam de mais aulas assim e ainda, que almejavam melhorias no laboratório do colégio.

Na pesquisa de Melo (2020), em que foram realizadas quatro práticas investigativas sobre Microbiologia e, ao final delas, os estudantes argumentaram que estas ajudaram a aprender melhor ou que aumentou muito o interesse deles sobre o assunto, ou seja, essas declarações demonstraram que houve aceitação desta ferramenta metodológica, sendo observado pela pesquisadora a motivação dos alunos com a utilização da mesma, da mesma forma que os depoimentos dos alunos coletados após a aplicação desta sequência didática investigativa afirmaram. Bem como, no estudo de Souto *et al.* (2015), em que se utilizou a abordagem investigativa com prática laboratorial, verificaram que os alunos se mostravam mais motivados

e participativos e ainda, percebeu-se uma mudança significativa no entendimento dos conteúdos.

Finalmente, conforme trabalho de Araújo *et al.* (2023) o estudo da Microbiologia não acontece de forma adequada nas escolas, pois há uma estrutura inadequada, e ausência de recursos laboratoriais, ausência de manutenção dos poucos recursos existentes para uma aprendizagem significativa dos conteúdos ministrados, além da falta de habilidade, formação adequada e tempo dos professores para execução de uma boa prática em sala de aula. O que se aplica em nossa realidade, pois não temos nenhum suporte por parte da mantenedora para a promoção do uso e a manutenção do laboratório de Ciências/Química/Biologia/Física, nem recursos disponíveis para a execução de qualquer prática que se queira, muito menos profissionais capacitados para dar o devido suporte no ambiente laboratorial, como técnicos laboratoriais. Sendo assim, a falta de políticas públicas adequadas para este fim, impede que muitos dos educadores realizem práticas laboratoriais e as limitem a pequenos experimentos dentro de uma sala de aula comum, muitas vezes adquiridos com recursos financeiros próprios.

Considerações Finais

Fundamentado no trabalho aplicado, podemos concluir que a SDI sobre Microbiologia foi realizada com sucesso, bem como, sua experimentação com a semeadura da tela do aparelho de telefonia móvel em meio de cultura bacteriano e incubadora caseiros, utilizando microscópio óptico para a observação dos microrganismos cultivados; podendo ser constatada uma diminuição de crescimento bacteriano nos celulares com higienização adequada. Sendo possível também o isolamento de colônias dos microrganismos presentes na tela dos smartphones e quantificação dessas. Foram utilizados microrganismos não patogênicos comercialmente disponíveis para serem corados com produto antisséptico comercial e observados por meio de microscopia óptica pelos alunos.

Sobre a avaliação do aprendizado nas mesmas três etapas (pré-teórica, pós teórica e pós prática investigativa) foi possível ver

diferenças nas expressões utilizadas pelos estudantes com o desenvolvimento da sequência didática aplicada, evoluindo de expressões mais superficiais para mais complexas e contextualizadas.

Houve a promoção do uso do laboratório de Ciências, da instituição de ensino de educação básica, durante as atividades laboratoriais. Porém, ainda o mesmo se encontra desativado para fins laboratoriais e é utilizado atualmente como sala de aula para o Programa Mais Aprendizagem do Estado do Paraná e para aulas de robótica.

Sendo assim, é importante evidenciar que políticas públicas adequadas que permitam ao professor a utilização de uma prática associada a uma sequência didática investigativa possibilitaria a este profissional desenvolver melhor vários conceitos científicos com seus alunos, enriquecendo suas aulas.

E por fim, é válido salientar que toda essa sequência didática proposta pode ser aplicada em qualquer escola e caso não seja possível aplicá-la na sua totalidade, seja por falta de recursos, tempo dos docentes para preparo prévio dos materiais, por exemplo, podem-se aplicar partes dela. A intenção das autoras é de proporcionar novos olhares, dando ideias, sugestões para a aplicação prática deste tema em sala de aula, bem como mostrar que é possível realizar uma prática laboratorial utilizando metodologias ativas e com alguns materiais adaptados e caseiros a fim de enriquecer as aulas sobre Microbiologia na educação básica.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo financiamento do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO), código de financiamento 001, bem como à professora Stella Maris de Queiroz Bello, professora de Inglês da rede estadual de ensino do Paraná, pela revisão deste presente artigo.

Referências

ARAÚJO, M.C.; CALLOU, M.J.A.; SOUZA, J.C.S.; ALIANÇA, A.S.S.; MIRANDA, R.C.M. Percepção acerca do ensino de Microbiologia nos anos finais em escolas de educação básica. **Cuadernos de Educacion**

y **Desarrollo**, v. 15, n. 07, p. 5718-5738, 2023. Disponível em: <https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/1432>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BEM PARANÁ. **Celular pode ter mais bactérias que a sola de um sapato** (reportagem), 2018. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/bem-estar/saude-e-beleza/celular-pode-ter-mais-bacterias-que-a-sola-de-um-sapato/#.YpUe26jMLIU>. Acesso em: 30 mai. 2022.

CASSANTI, A.C.; CASSANTI, A.C.; ARAUJO, E.; URSI, S. Microbiologia democrática: estratégias de ensino aprendizagem e formação de professores. **Enciclopédia Biosfera**, [S. l.], v. 4, n. 5, 2008. Disponível em: <https://conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/4929>. Acesso em: 29 ago. 2023.

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. TIC. **Domicílios**, 2020. Disponível em: https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=7&unidade=Alunos%20de%20escolas%20urbanas. Acesso em: 18 mai. 2022.

KAMIYAMA, Y. Experiências sobre a utilidade da panela de pressão como autoclave. **Revista da escola de Enfermagem da USP**, v. 4, p.1-2, p.55-79, 1970. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0080-623419700041-200055>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LIMBERGER, K.M.; SILVA, R.M.; ROSITO, B.A. Investigando a contribuição de atividades experimentais nas concepções sobre microbiologia de alunos do ensino fundamental. **X Salão de Iniciação Científica**, p. 228-230. PUC/RS, 2009.

MCAFEE. **A vida por trás das telas de pais, pré-adolescentes e adolescentes. Estudo de 2022 da McAfee® sobre famílias conectadas** - Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.mcafee.com/blogs/pt-br/family-safety/vida-detras-das-telas-de-pais-e-adolescentes-estudo-mcafee-sobre-familias-conectadas/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MELO, E.F.P. **Uma proposta de sequência didática no ensino de Microbiologia para alunos do 2º ano do Ensino Médio**. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MENDES, A.B.G.; PEREIRA, V.R.; REZENDE, C. Aparelhos celulares: importante instrumento de transmissão de patógenos na comunidade. **NewsLab**, 15 p., 2018. Disponível em: https://www.newslab.com.br/wp-content/uploads/yumpu_files/APARELHOS%20CELULARES%20IMPORTANT%20E%20INSTRUMENTO%20DE%20TRANSMISSÃO%20DE%20PATÓGENOS%20NA%20COMUNIDADE.pdf. Acesso em: 13 mai. 2024.

ONO, L.; LOPES, J.M.K.; FOLLADOR, S.M.; MARQUES, R.J.; DIAS, D.A.T. Confecção e avaliação de incubadora e meios de cultura de

baixos custos como materiais didáticos para práticas de microbiologia no ensino médio. **Educação, Ciência e Saúde**, v. 7, n. 2, p. 121-130, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ces.ufcg.edu.br/periodicos/index.php/99cienciaeducacaosaud/e25/article/view/301>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PATRIOTA, M.E.P.R. **O impacto da tecnologia móvel no relacionamento interpessoal da geração Z**. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Comunicação Social com habilitação em Comunicação e Marketing - Centro Universitário de Brasília - UNICEUB. Brasília, 2015. Disponível em <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6981/1/21054687.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SEED/PR - Secretaria Educação e Esporte do Paraná. **Caderno de orientações para utilização do laboratório escolar de Ciências da Natureza da Rede Estadual de Ensino do Paraná**, 44 p., 2013. Disponível em: http://www.biologia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/PDF/cadern_lab_2013.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

SILVA, V.M.; RICO, E.P. Impacto do uso de estratégias investigativas sobre as emoções e a motivação dos alunos e as suas concepções de ciência e cientista, **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.14, n° 1, 17-34, 2015.

SOUTO, E.K.S.; SILVA, L.S.; NETO, L.S.; SILVA, F.C.L.S. A utilização de aulas experimentais investigativas no ensino de Ciências para abordagem de conteúdos de Microbiologia, **Experiências em Ensino de Ciências** v.10, n. 2, p. 59-68, 2015. Disponível em: https://www.if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID275/v10_n2_a2015.pdf . Acesso em: 17 mai.2024.

SOUZA, L.L.B.; FERREIRA, L.C. Contaminação microbiológica em smartphones. **Vértices**, Campos dos Goitacazes, v. 20, n. 2, p.3-6, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6257/625767156002/html/#:~:text=Do%20total%20de%20smartphones%20analizados,de%20alto%20risco%20de%20contamina%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 23 mar. 2023.

TEIXEIRA, A.L.S.; ARAÚJO, K.C.C.; MAGALHÃES, R.B. A importância do trabalho investigativo no cotidiano escolar do Ensino de Ciências. **Anais II CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2015**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15207>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Sobre as autoras

Evelise Pereira Müller

evelise.muller@escola.pr.gov.br

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná (2008) e Mestrado em Ensino de Biologia em Rede Nacional

(PROFBIO) pela UFPR (2024). Atua na rede Estadual de ensino do Paraná como professora de Ciências e Biologia desde 2010.

Lucy Ono

lono@ufpr.br

Possui graduação em Farmácia - habilitação em Indústria pela Universidade Federal do Paraná (1999) e doutorado em Ciências (Bioquímica) pela UFPR (2004). É Professora Titular do Departamento de Patologia Básica, Setor de Ciências Biológicas da UFPR e docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO) na UFPR desde 2017, atuando no desenvolvimento e avaliação de materiais de baixos custos para ensino-aprendizagem de Microbiologia em colaboração com docentes da Rede Pública de Ensino da Educação Básica.

O Bullying no Ambiente Escolar

Bullying in the school environment

Adriele Bomfim Santos

Cristiane Pereira de Oliveira Costa

João Pedro da Conceição Pacheco

Kimberly Barcelos de Oliveira

Resumo: Neste artigo, trabalhamos a questão do Bullying no ambiente escolar, visitamos três escolas do Ensino Fundamental sendo uma do Município de Cariacica e duas do Município de Serra. Foi elaborada uma pesquisa de campo com questionários para crianças do 5º ano em Cariacica e 7º e 9º anos da escola A e 7º e 8º anos da escola B, ambas do município de Serra. Através dos questionários os alunos tinham livre escolha para responder ou não as perguntas. Aos Diretores e Pedagogos foram feitas também três perguntas abertas para também responderem ou não sobre o tema bullying e o envolvimento do corpo docente sobre o assunto. Nesse contexto, visualizamos que os alunos estão conscientes do bullying e suas consequências, sabem identificar o agredido, o agressor e os espectadores. Em relação ao corpo docente há trabalhos relacionados com o tema. Logo observamos que a família, a escola e o corpo docente ainda carecem de mais aproximação.

Palavras-Chave: Bullying; Ambiente Escolar; Ensino Fundamental.

Abstract: We visited three elementary schools, one in the municipality of Cariacica and two in the municipality of Serra. A field study was carried out with questionnaires for 5th graders in Cariacica and 7th and 9th graders in school A and 7th and 8th graders in school B, both in the municipality of Serra. Through the questionnaires, the students had free choice as to whether or not to answer the questions. The Principals and Pedagogues were also asked three open-ended questions to answer or not about bullying and the involvement of the teaching staff on the subject. In this context, we can see that the students are aware of bullying and its consequences, and know how to identify the victim, the aggressor and the bystanders. The teaching staff have done work on the subject. We therefore observed that the family, the school and the teaching staff still need to come closer together.

Keywords: Bullying; School Environment; Elementary Education

Introdução

Este artigo tem como tema o “Bullying no ambiente escolar”. Nosso interesse pelo tema “bullying” surgiu no intuito de descobrir se os alunos pré-adolescentes e adolescentes de faixas etárias diferentes (5º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano) tinham noção sobre o bullying, suas consequências, se já tinham praticado ou praticam sabendo de suas consequências em outros indivíduos e o papel da escola em relação a esse tema, com questionário para o diretor(a) e pedagogo(a) das

escolas, visto que esse é um tema recorrente no ambiente escolar, evidenciando a relevância desse tema ser tratado.

A escola é, depois do ambiente familiar, um lugar onde se consolidam as interações sociais entre as crianças, lugar de descobertas, de convívio com pessoas de diferentes classes sociais, culturais, étnicas, raciais, etc. Mas também vem se transformando num palco de situações conflituosas e de demonstração de atitudes violentas entre alunos, dentre os quais se destaca o bullying, que é caracterizado como uma variedade de comportamentos de maus-tratos adotados por um ou mais indivíduos em relação ao outro, podendo ser de caráter físico e/ou psicológico.

Bullying é uma palavra inglesa que identifica praticamente todos os maus comportamentos, não havendo termo equivalente em português. Bully é traduzido como brigão, valentão, tirano; como verbo, significa tyrannizar, oprimir, amedrontar, ameaçar, intimidar, maltratar (Lopes Neto, 2011, p.21).

As consequências causadas pelo bullying vão desde reações de estresse, baixo rendimento escolar, baixa auto-estima, pensamentos destrutivos, ideia de vingança contra à própria instituição escolar, pensamentos e ações suicidas que temos visto nas mídias, como redes de televisão e redes sociais. Mas, infelizmente:

É consenso mundial que não há escola sem bullying, e mesmo que todos os recursos sejam aplicados e que todos se empenhem a combatê-lo, o comportamento agressivo e prepotente não será “zerado” jamais. Portanto, se alguém afirmar que em determinada escola não há casos de bullying, esse indivíduo não conhece o que é bullying ou quer negar a sua existência (Lopes Neto, 2011, p.81).

Mas isso não quer dizer que nenhuma atitude deve ser tomada, muito pelo contrário. O bullying é um tema muito subestimado pela sociedade, pelas escolas, pelas famílias, o que dificulta o desenvolvimento de projetos de ações anti-bullying nas escolas. O bullying é um tipo de violência e deve ser tratado como um ato de violência e não como uma “simples brincadeira”. Projetos devem ser feitos, com o envolvimento de todos integrantes da escola, desde os

professores, diretores e pedagogos até os alunos, sendo importante o envolvimento das famílias.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas (Leis e Diretrizes de Base da Educação Nacional, 1996).

Por isso, utilizamos questionários formulados com perguntas objetivas e uma pergunta aberta sobre o tema bullying, totalizando 7 (sete) ao todo, sendo essas perguntas dirigidas aos alunos e três perguntas direcionadas aos diretores e pedagogos das três escolas em que foram feitas as pesquisas, com o objetivo de analisar como os estudantes e o corpo docente estão lidando com a questão do bullying no ambiente escolar.

Referencial teórico

Nosso principal referencial teórico foi Dan OLWEUS(1996), da Universidade de Bergen-Noruega, ele é citado como o primeiro pesquisador a realizar pesquisas específicas sobre o bullying.

Aqui no Brasil buscamos pela pesquisadora Cleo Fante, que junto com Aramis. A. Lopes Neto e Lúcia Helena Saavedra coordenaram as primeiras pesquisas referentes ao fenômeno feitas pela Associação Brasileira de Proteção à Infância e ao Adolescente-ABRAPIA. Nas pesquisas feitas, revelaram que o bullying está presente nas escolas brasileiras independente de sua localização, tamanho, séries atendidas, se são públicas ou privadas e o lugar indicado de maior incidência do fenômeno foi a sala de aula (Lopes Neto & Saavedra, 2003; Fante, 2005).

A forma mais frequente de violência contra crianças e adolescentes é a que ocorre entre eles próprios, conhecida como bullying. Trata-se do conjunto de comportamentos agressivos e repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de uma pessoa

ou grupos sobre outra pessoa ou grupos, subjugados pela força dos primeiros.

Note que o bullying apresenta três elementos fundamentais: são atos repetitivos, comportamentos danosos e deliberados, existindo sempre uma assimetria imprópria de poder entre o agressor e a sua vítima (Lopes Neto, 2011).

O bullying só ocorre se houver um contexto social onde os indivíduos estejam envolvidos em relacionamentos duradouros, como acontece no ambiente escolar, quando a convivência é cotidiana. Sem esse cenário, a caracterização dos atos agressivos repetitivos torna-se improvável. Mesmo em condições em que a forma de contato seja virtual (Internet, celulares etc.), deve ser entendido que se trata de uma forma de relacionamento estabelecida em um determinado espaço de tempo e com uma frequência também definida. O bullying não é um fenômeno isolado, exclusivo de culturas específicas, mas, sim, prevalente no mundo todo, encontrado em todas as escolas independente das características sociais, culturais e econômicas de seus usuários (Lopes Neto, 2011, p.22).

As vítimas podem apresentar características diferenciadas que, segundo Fante (2008) podem ser classificadas em:

Vítima típica: são aqueles que apresentam pouca habilidade de socialização, são retraídos ou tímidos e não dispõem de recursos, status ou habilidades para reagir ou fazer cessar as condutas agressivas contra si. Geralmente apresentam aspecto físico mais frágil ou algum traço ou característica que os diferencia dos demais.

Vítima provocadora: São aqueles alunos que agem impulsivamente, provocando os colegas e atraindo contra si reações agressivas, contra as quais não conseguem lidar com eficiência. Por isso acabam vitimizados. Pode apresentar características de hiperatividade ou ser inquieta, dispersiva e ofensora.

Vítima agressora: São aqueles alunos que são ou foram vitimizados e que acabam reproduzindo os maus-tratos sofridos. Integram-se a grupos para hostilizar seu agressor ou elegem uma outra vítima como “bode expiatório”. Adotam atitudes de intimidação das quais foram vítimas ou apoiam explicitamente os que assim procedem. Em casos extremos, são aqueles que se munem de armas e explosivos e vão até a escola em

busca de justiça. Matam e ferem o maior número possível de pessoas e dão fim à própria vida.

Agressor: São aqueles que se valem de sua força física ou habilidade psicoemocional para aterrorizar os mais fracos e indefesos. São prepotentes, arrogantes e estão sempre metidos em confusões e desentendimentos. Utilizam várias formas de maus-tratos para torna-se populares, dentre elas as “zoações”, os apelidos pejorativos, expressões de menosprezo e outras formas de ataques, inclusive os físicos. Podem ser alunos com grande capacidade de liderança e persuasão, que usam de suas habilidades para submeter outro(s) ao seu domínio.

Espectador: Os espectadores representam a maioria dos alunos de uma escola. Eles não sofrem e nem praticam bullying, mas sofrem as suas consequências, por presenciarem constantemente as situações de constrangimento vivenciadas pelas vítimas. Muitos espectadores repudiam as ações dos agressores, mas nada fazem para intervir. Outros as apoiam e incentivam dando risadas, consentido com as agressões. Outros fingem se divertir com o sofrimento das vítimas, como estratégia de defesa.

“Esse comportamento é adotado como forma de proteção, pois temem tornar-se as próximas vítimas” (Fante, 2008, p.59-61).

Em nosso país, a bibliografia sobre o tema é escassa. São poucos livros disponíveis no mercado nacional, mas existem nos meios de comunicação, principalmente na internet, uma série de artigos e reportagens sobre o tema. Quando os professores são treinados para a identificação, o diagnóstico e o encaminhamento do problema, tornando-se aptos a desenvolver estratégias psicopedagógicas de prevenção, fundamentados nos princípios de educação para a paz, são capazes de intervir de forma adequada em tais circunstâncias (Fante, 2008, p.54).

Diante das dificuldades de identificar o bullying em sala de aula, Fante(2008) cita alguns comportamentos próprios de alunos vítimas, formuladas por Olweus (1996), que podem ajudar a identificar quando um aluno está sendo vítima do bullying na escola, os professores devem ficar atentos se:

O aluno está constantemente isolado dos demais, especialmente no horário de recreio; se nos trabalhos em grupo ou jogos em equipe é sempre o último a ser escolhido; se é alvo de “zoações”, caçoadas,

apelidos pejorativos em decorrência do seu aspecto físico, psicológico ou cognitivo; se apresenta aspecto triste, deprimido, aflito, ansioso, irritado ou agressivo; se no decorrer dos meses há súbita queda no rendimento escolar e desinteresse pelos estudos; se falta às aulas frequentemente, sem justificativas convincentes; se apresenta arranhões, ferimentos ou danificação de seus materiais escolares constantemente; se é intimidado, perseguido ou maltratado fisicamente. Além dessas observações, o professor deve também ater-se às reações da vítima quando atacada, especialmente por meio da resposta que manifesta pela expressão fisionômica (Fante, 2008, p.107-108).

Os estudantes devem saber que uma das primeiras coisas a fazer quando surgem problemas de bullying é buscar a ajuda de um adulto em quem confiam e envolvê-lo no processo rapidamente. A melhor defesa é com certeza, a intervenção precoce. (Lopes Neto, 2011, p.88).

Existe um distanciamento das famílias com as escolas, motivado pelo entendimento de que a relação das crianças e adolescentes com seus colégios seja restrita ao ensino e ao aprendizado. Portanto, os meios pelos quais os pais avaliam o desempenho escolar de seus filhos dão a verificação das notas nos boletins, a frequência e os cadernos de anotações. Raramente existe a preocupação sobre o que sentem ao estar na escola, as amizades, o ambiente, o comportamento de seus filhos e dos colegas etc. Quando surge o sentimento de que seja necessário discutir sobre a ocorrência de bullying nas escolas, o envolvimento familiar é fundamental, tanto para a elaboração e execução das ações antibullying, como para a formalização do papel de orientador e do apoio para seus filhos. Esse movimento de aproximação deve ter mão dupla, contando também com iniciativa da própria escola [...]. Na grande maioria das vezes, os pais e professores são os últimos a saber dos casos de bullying. Os alvos tendem a manter-se em silêncio e aparentar calma, isolando-se ou modificando o seu modo de agir, em casa ou na escola. Os adultos, portanto, devem estar cientes de que os estudantes hesitam em envolver os adultos por causa do medo e da vergonha que sentem, podem temer por possíveis

críticas de seus pais ou recear por intervenções que piorem a situação (Lopes Neto, 2011, p.86-87).

É muito difícil atribuir responsabilidades ao professor quando a maioria desconhece o fenômeno, seus critérios de identificação e suas implicações. É necessário, acima de tudo, políticas públicas emergenciais que proporcionem às escolas o conhecimento desse tipo de comportamento. Entretanto, mesmo não reconhecendo o fenômeno, é dever de todo professor zelar pela qualidade da convivência pacífica em sua aula e na escola como um todo. Sabemos que quando os professores atuam com competência profissional e responsabilidade os comportamentos inadequados ficam restritos a poucos alunos, além de ser inibida a ação dos autores de bullying (Fante, 2008)

Metodologia

Este estudo teve como objetivo ser realizado no campo da Educação e da Pedagogia; ele é caracterizado como descritivo e teve como meta alcançar a familiarização e explicitação da questão investigativa e também estabelecer relações entre as diversas variáveis propostas pelo objetivo geral da pesquisa (GIL, 2009).

A pesquisa descritiva, usa técnicas de coletas de dados de forma padronizada a fim de descrever os atributos do público ou dos fenômenos selecionados pelo pesquisador para seu estudo (GIL, 2009).

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 2009, p. 28).

Quanto aos procedimentos, recorreu-se ao desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica e um estudo de campo. A pesquisa bibliográfica é principalmente fundamentada nos artigos e livros pesquisados em bases de dados que sejam relacionados aos temas que se planejam serem pesquisados (Gil, 2009).

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2009, p. 50).

A pesquisa bibliográfica foi realizada com base na produção dos artigos e livros baseados na área da educação em sua maioria buscando-se encontrar informações que estejam de acordo com os temas pesquisados, que nesse caso são definidos como: “Educação infantil” e “Bullying”.

Já a pesquisa de campo, foi necessária para melhor entender os fenômenos que cercam os temas estudados, seria de suma importância os pesquisadores estarem presentes nos ambientes pesquisados.

No estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação (Gil, 2009, p. 57).

Como durante a pesquisa ocorreu um caso específico, foi decidido que seria de suma importância também utilizar o método do estudo de caso. Este método pode ser feito de maneira exaustiva e profunda, tendo como objeto um ou mais casos presentes na coleta de dados. Seu propósito é descrever e explorar casos verídicos, conjecturar hipóteses e criar teorias baseadas a partir dos fenômenos que aconteceram durante o estudo de campo (Gil, 2009).

A ferramenta de coleta que foi utilizada para o colhimento dos dados necessários foi o questionário. Devido ao trabalho de campo que já foi citado acima, se faz necessário uma forma para quantificar e organizar tudo aquilo que foi observado em campo.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (Gil, 2009, p. 121).

Já a abordagem usada se define como caráter qualitativo. O objetivo dela é analisar de maneira subjetiva o objeto de pesquisa em foco. Ou seja, ela vai buscar decifrar os comportamentos daquele objeto estudado e entender as suas especificidades a partir de experiências e afins (Gil, 2009).

Tendo posto todas estas informações, se torna visível de que forma a pesquisa foi estruturada e espera-se os melhores resultados para que assim através desta produção científica seja possível construir novos conhecimentos que possibilitem o crescimento de materiais acerca dos temas escolhidos e contribuir mesmo que com uma pequena parcela de conhecimento para a área da educação.

Análise de dados

Entre os estudantes, há quatro tipos de participação que podem ser identificados: agressores ou autores, alvos ou vítimas, alvos/autores e testemunhas ou observadores (Lopes Neto, 2011).

Com base nas análises das respostas dadas aos questionários pelos alunos, observamos todos esses tipos de participações.

Na primeira pergunta, perguntamos aos alunos se eles já praticaram bullying. No 7ºano da escola A, dos 32 alunos em sala, só 30 responderam ao questionário. Destes 30, dois responderam que “sim”, um menino e uma menina, e os 26 restantes responderam que “não” e outros dois não responderam. No 9ºano da mesma escola, todos os 23 alunos presentes responderam ao questionário. Destes 23 alunos, 8 (oito) responderam que já praticaram bullying, duas meninas e seis meninos e os 15 alunos restantes responderam “não”. Na segunda escola, escola B, no 7ºano, dos 30 alunos presentes, 28 responderam ao questionário. Destes 28, 7 (sete) responderam que já praticaram bullying, cinco meninos e duas meninas, e os 21 restantes responderam que não. No 8ºano da mesma escola, todos os 14 (quatorze) alunos presentes responderam ao questionário. Destes 14 (quatorze), três responderam que já praticaram bullying, dois meninos e uma menina, e os 11 (onze) restantes responderam que “não”. Já na terceira escola, escola C, não obtivemos respostas para essa pergunta por ser uma faixa etária menor, de 5ºano.

Houve uma resposta que nos chamou atenção: “O bullying é algo vergonhoso e depressivo para quem sofre e eu já fiz e não faria mais” (DEPOIMENTO DO ALUNO 1 DO 9ºANO, 2022, grifo nosso). Aqui, observamos um autor/agressor que hoje, é consciente do que fez e se arrepende. Com isso, identificamos os autores/agressores nas duas escolas.

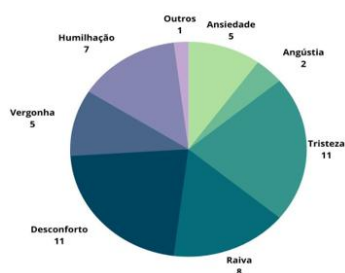
Na segunda pergunta, perguntamos a respeito de quem já sofreu bullying. Na escola A, na turma de 7ºano, 18 alunos afirmaram já ter sofrido bullying, 9 (nove) meninas, 7 (sete) meninos e dois alunos que se identificaram como não-binário, e os 9 (nove) restantes responderam que não sofreram bullying. No 9ºano da mesma escola, 18 alunos afirmaram já terem sofrido bullying, 9 (nove) meninas, 8 (oito) meninos, e os 17 restantes responderam não terem sofrido bullying. Na escola B, na turma de 7ºano, 18 alunos afirmaram já terem sofrido bullying, 10 (dez) meninas e 8 (oito) meninos, e os 13 restantes responderam não terem sofrido bullying. Na turma de 8ºano da mesma escola, cinco alunos afirmaram já terem sofrido bullying, quatro meninos e uma menina, e os 9 (nove) restantes responderam não ter sofrido bullying. Já na escola C, na turma de 5ºano, 11 afirmaram já ter sofrido bullying, 6 (seis) meninas e 5 (cinco) meninos, e os 5 restantes responderam não ter sofrido bullying. Nessa pergunta, identificamos os alvos/vítimas.

A terceira pergunta nós elaboramos baseado no livro de Fante e Pedra (2008) “Bullying escolar: perguntas e respostas”, pois, segundo eles:

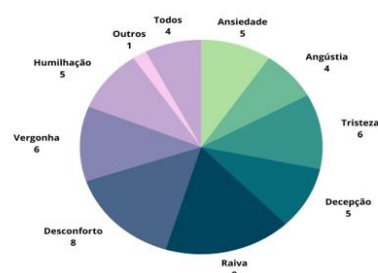
O bullying poderá mobilizar ansiedade, tensão, medo, raiva reprimida, angústia, tristeza, desgosto, sensação de impotência e rejeição, mágoa, desejo de vingança e pensamento suicida, dentre outros (Fante; Pedra, 2008, p.41).

Com isso, elaboramos a pergunta: “O que você sentiu ao sofrer bullying?”. As respostas que obtivemos, foram:

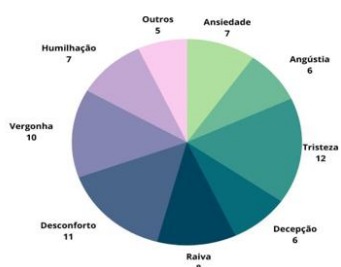
Escola A: 7º ano



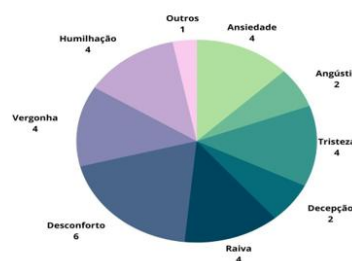
Escola A: 9º ano



Escola B: 7º ano



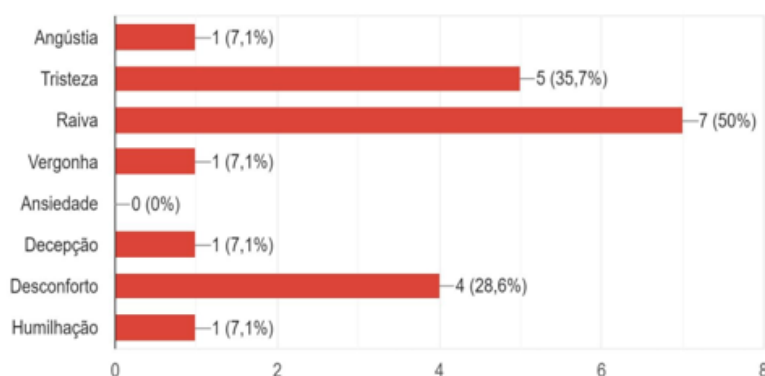
Escola B: 8º ano



Escola C: 5º ano

O que você sentiu ao sofrer Bullying?

14 respostas



Observamos que os sentimentos que mais apareceram foram: raiva, tristeza e desconforto.

Bullying traz ansiedade, tristeza, faz você querer ficar sozinho, com vergonha de sair de casa. Bullying

machuca muito o coração (DEPOIMENTO DO ALUNO 2 DO 7ºANO, 2022, grifo nosso).

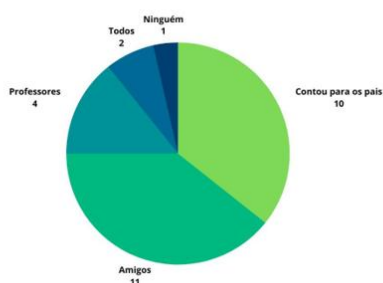
Bullying é uma coisa que não deve ser praticado com ninguém, pois causa depressão, raiva, angústia e etc (DEPOIMENTO DO ALUNO 3 DO 7ºANO, 2022, grifo nosso).

O bullying é uma coisa desconfortável, ninguém gosta (DEPOIMENTO DO ALUNO 4 DO 5º ANO, 2022, grifo nosso).

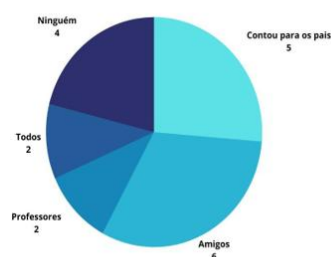
Na quarta pergunta, perguntamos se os alunos já tiveram vontade de faltar a aula por conta do bullying. Na escola A, na turma de 9ºano, 7 (sete) alunos responderam que sim, cinco meninas e dois meninos, os oito alunos restantes responderam que não, e uma aluna disse que não se recorda, pois era muito nova. No 9ºano da mesma escola, 9 (nove) alunos responderam que sim, 6 meninas, duas meninas e um aluno que não quis se identificar. Na escola B, na turma de 7ºano, 7 (sete) alunos responderam que sim, cinco meninas e dois meninos, enquanto os 20 restantes responderam que não. No 8ºano da mesma escola, quatro alunos responderam que sim, duas meninas e dois meninos, e os 10 (dez) restantes responderam que não. Já na escola C, na turma de 5ºano, 13 alunos responderam que sim, 6 meninas e 7 meninos, e os três restantes responderam que não. Podemos observar que um número considerável dos alunos de cada sala que sofreram bullying, pensaram em não frequentar as aulas por conta do bullying.

A quinta pergunta, perguntamos a quem eles contaram que sofreram bullying.

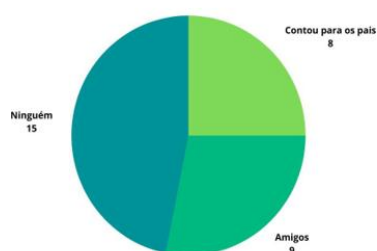
Escola A: 7ºano



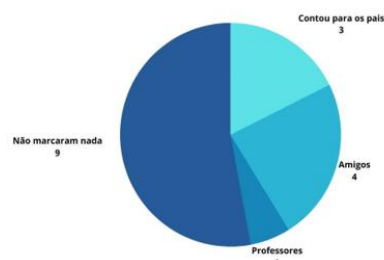
Escola A: 9ºano



Escola B: 7ºano

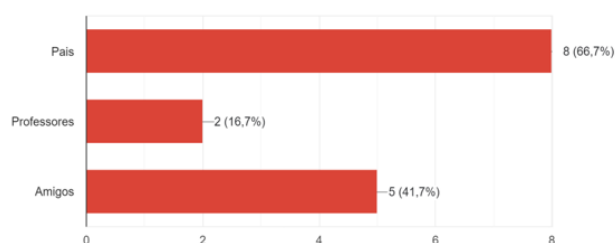


Escola B: 8ºano



Escola C: 5ºano

Você contou para alguém que sofreu Bullying? se sim, para quem?
12 respostas



Podemos observar, que, o que afirma Lopes Neto em seu livro “Bullying: saber identificar e como prevenir”, está certo, pois a maioria dos alunos contaram aos amigos que sofreram bullying, com exceção da turma de 5ºano da escola C.

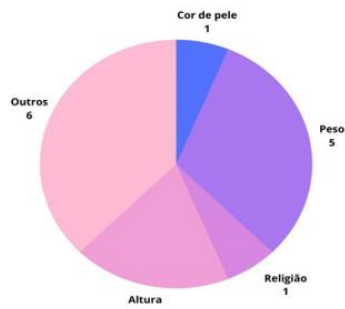
Na grande maioria das vezes, os pais e professores são os últimos a saber dos casos de bullying. Os alvos tendem a manter-se em silêncio e apresentar calma, isolando-se ou modificando o seu modo de agir, em casa ou na escola [...] podem temer por possíveis críticas de seus pais ou recear por intervenções que piorem a situação (Lopes Neto, 2011, p.87).

Na sexta pergunta, perguntamos a respeito da característica que foi usada pelo agressor como alvo de “zoação”, as respostas que obtivemos foram:

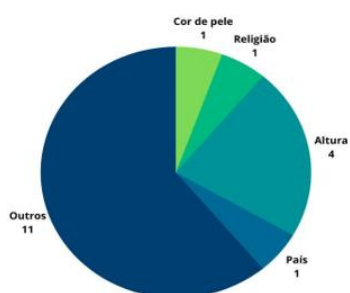
Escola A: 7ºano



Escola A: 9ºano



Escola B: 7ºano

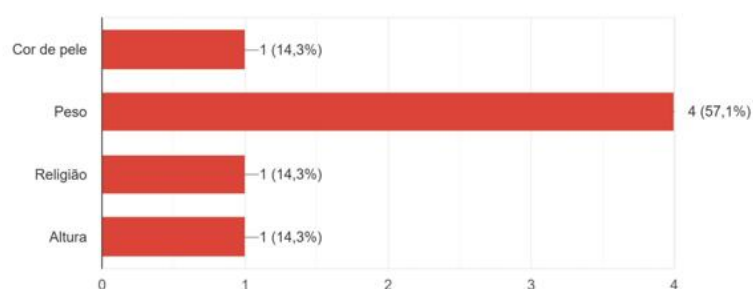


Escola B: 8ºano



Escola C: 5ºano

Você já sofreu Bullying por causa de alguma característica abaixo?
7 respostas



Podemos observar que a característica que mais se repete é “peso”, o que podemos associar ao “padrão de beleza” imposto pela sociedade que acaba afetando também as crianças, pré-adolescentes e adolescentes.

A sétima pergunta, que foi a última, foi uma pergunta aberta, no qual instruímos os alunos a escreverem o que quisessem sobre bullying. Obtivemos algumas respostas muito importantes:

“O bullying é um ato que conseqüentemente traz traumas à vítima. Obs: a palavra bullying vem de bully, que significa “apanhar, agredir” (DEPOIMENTO DA ALUNA 5, 7º ANO, 2022, grifo nosso).

“O bullying é algo simples. Você não gosta de uma característica em alguém e começa a zoar/ tirar sarro disso. A pessoa cansada disso, tenta mudar isso. Viu só? Não é nada complexo” (DEPOIMENTO DA ALUNA 6, 9º ANO, 2022, grifo nosso).

É pesado e muito tudo o que se fala para alguém pode gerar atitudes drásticas. Sobre mim, desde o 6º ano fui a pessoa mais zoadada da turma, fizeram “nerd” virar algo ruim, o que “não pega ninguém” e tudo vira piada. Por ser gordo e ter os peitos relativamente grandes, pelo sobrenome: frases como “e aí Hupp, tá piscando hoje em”. Já abaixaram minha bermuda no 6º ano e zoaram absolutamente tudo, até minha cueca samba-canção (DEPOIMENTO DO ALUNO 7, 9º ANO, 2022, grifo nosso).

O relato do aluno 7 foi o que mais nos chamou atenção, pelo fato de ele ter nos procurado pessoalmente para contar seu relato após o questionário e ao dizer que aparecemos como “anjos” para ele, por tratar desta temática que tanto atormenta ele. Ele já recorreu à coordenação de sua escola e eles já tentaram de tudo a respeito do agressor, desde chamar os pais até advertências, mas nada adiantou. Ele se sente silenciado pelo agressor, pois quando levanta a mão para fazer algum comentário nas aulas, fica sujeito à agressões. A situação familiar do agressor é complicada, o pai mora longe e ele “desconta” isso no colega, fazendo comentários maldosos a respeito do pai do colega. O aluno (vítima) nos relatou fazer acompanhamento psicológico e psiquiátrico por conta dos traumas do bullying e observamos algumas cicatrizes de cortes nos braços. Nessa situação, é importante alguma atitude ser tomada junto à escola e à família do agressor e da vítima, pois o agressor também passa por problemas pessoais e merece devida atenção e cuidado.

Ato covarde que infelizmente ataca os mais fracos e que sim é acobertado pela escola. O autor que praticou bullying comigo diversas vezes, me ameaçou de morte e de me bater até não conseguir mais.

Esse ato está saindo impune. Eu não posso fazer nada, e a escola? (DEPOIMENTO DO ALUNO 8, 9ºANO, 2022, grifo nosso).

Observamos com relato desse aluno que eles sentem uma falta de segurança na escola, ambiente em que eles passam a maior parte do tempo. Por isso, reafirmamos que deve ser feitas ações anti-bullying nas escolas, junto aos alunos, pais e toda a equipe pedagógica, para assim, oferecer a ajuda e segurança que eles precisam.

"Acho uma coisa brega e legal" (DEPOIMENTO DA ALUNA 9, 7ºANO, grifo nosso).

Assim como também observamos relatos de alunos que sabem o que é bullying e acham algo "normal".

"Acho uma completa falta de respeito. Ao invés das pessoas se preocuparem com a vida delas, se preocupam com as dos outros. Como eu disse: Cuida da sua vida!" (DEPOIMENTO DA ALUNA 10, 7º ANO, grifo nosso).

"Me fez muito mal,e também fez mal pro meu psicológico. As pessoas deveriam pensar nas outras antes de fazer isso. Isso pode tirar vidas."(DEPOIMENTO DA ALUNA 11, 7º ANO, grifo nosso).

"Bullying é uma coisa ruim que machuca o coração, faz ver o pior de si. Só."(DEPOIMENTO DA ALUNA 12, 8ºANO, 2022, grifo nosso).

"O Bullying é uma forma baixa de ofender pessoas melhores que você"(DEPOIMENTO DA ALUNA, 8º ANO, 2022, grifo nosso).

"Eu não tenho nada a dizer sobre o bullying, mas se eu visse alguém sofrendo por causa disso, eu ajudaria com certeza" (DEPOIMENTO DA ALUNA, 5ºANO, 2022, grifo nosso).

"Eu tenho medo de sofrer bullying de novo" (DEPOIMENTO DO ALUNO, 5ºALUNO, 2022, grifo nosso).

"Bullying é realmente muito chato e agonizante, não faça bullying" (DEPOIMENTO DO ALUNO, 5ºANO, 2022, grifo nosso).

Quanto às respostas dos pedagogos e diretores, perguntamos a respeito de como o corpo pedagógico lida com a problemática e as três escolas foram em uma linha de raciocínio parecida, afirmando ter um diálogo com o agressor e suas respectivas famílias e no máximo uma suspensão de dois dias. Nessas conversas com a família, a escola

procura orientar os pais ou responsáveis das vítimas e dos agressores a respeito do bullying e como agir.

Considerações finais

Ao analisar o conteúdo que foi apresentado ao longo deste artigo, é notório que os adolescentes sabem o que é bullying e suas consequências na vida do aluno agredido. Fazendo a comparação das respostas dos questionários, vemos a crescente no número de adolescentes que tiveram contato com o bullying, seja praticando ou sofrendo, sendo mais comum entre os meninos a prática do bullying é mais comum as meninas sofrerem bullying segundo os resultados que obtivemos.

O questionário aponta para algumas características físicas que muitas vezes é usada pelo agressor para a prática do bullying, como por exemplo: a altura e o peso, que são bastante citados na pesquisa, provocando sentimentos como tristeza, humilhação e vergonha. No questionário para diretores(as) e pedagogos(as) das escolas onde foram realizadas as pesquisas, há uma semelhança nas ações anti-bullying do corpo pedagógico, tendo como método conversa com os alunos, as famílias, orientação aos estudantes, advertência verbal e escrita.

Portanto, observa-se que as "escolas A, B e C, têm o entendimento da gravidade do bullying e que ele se faz presente no ambiente escolar, sendo de grande importância o olhar para esse problema, para desenvolver ações, em conjunto com a família e alunos para conscientizar e diminuir o percentual de Bullying nas escolas, trazendo benefícios para a sociedade e escola.

A contribuição que este artigo pode deixar é a conscientização, a sensibilização e ainda a convicção de que não é possível “dar um tempo” nas ações ou realizá-las esporadicamente. O trabalho de prevenção precisa ser contínuo e de responsabilidade de todos, pois na maioria das vezes o problema é deixado de lado e só é retomado quando surgem episódios envolvendo violência física ou virtual, só então são realizadas as intervenções.

Referências

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre, RS: Aritmed Editora S.A, 2008.

LOPES NETO, Aramis Antonio. **Bullying**: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed.- São Paulo: Atlas, 2009.

OLWEUS, Dan. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 1998.

Sobre os autores

Adriele Bomfim Santos

adriele360bomfim@gmail.com

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Cristiane Pereira de Oliveira Costa

cristianecahu@gmail.com

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

João Pedro da Conceição Pacheco

joao.p.pacheco22@gmail.com

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Kímberly Barcelos de Oliveira

kimberlybarcelos49@gmail.com

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Anexos

PERGUNTAS CONTIDAS NO QUESTIONÁRIO DO ALUNOS

Você já praticou Bullying?

Você já sofreu Bullying?

O que você sentiu ao sofrer Bullying?

() Angústia () Ansiedade

() Tristeza () Decepção

() Raiva () Desconforto

() Vergonha () Humilhação () Outros

Você já pensou em faltar aula por medo de sofrer bullying?

☐ Sim ☐ Não

Você contou para alguém que sofreu Bullying? Se sim, para quem?

☐ Pais ☐ Professores ☐ Amigos

Você já sofreu bullying por causa de alguma característica abaixo? ☐ Cor de pele ☐ Peso ☐ Religião ☐ Altura

Escreva o que quiser sobre o Bullying

PERGUNTAS CONTIDAS NO QUESTIONÁRIO DOS(AS) PEDAGOGOS(AS) E DIRETORES(AS)

Como vocês lidam com o Bullying aqui na escola? Poderia me explicar quais medidas são tomadas nos casos mais alarmantes? (Exemplo: os pais são contactados? Os alunos recebem advertência e/ou suspensão? Etc.)

De que forma o corpo pedagógico, em conjunto com os docentes, busca tratar do assunto de maneira didática com alunos dentro e fora da sala de aula?

O corpo pedagógico promove conversas com os pais sobre o assunto e oferece sugestões de como instruir as crianças a não praticarem Bullying com os colegas?

"Alimentação saudável" no programa residência pedagógica: uma jornada dialética em sala de aula

"Healthy Eating" in the Pedagogical Residency Program: A Dialectical Journey in the Classroom

Felipe Augusto Fernandes Borges

Amanda Tizott Bonfim

Ana Luiza Taborda da Paixão Ribeiro

Tatiana Bottega Pauloski

Resumo: Este artigo analisa a experiência do projeto "Alimentação Saudável" desenvolvido por residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Pitanga (PR). Fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013) e na Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2007), o projeto integrou conhecimentos científicos sobre nutrição às vivências cotidianas dos alunos por meio de estratégias lúdicas, como montagem de pirâmides alimentares 3D, jogos de classificação e produções artísticas. A metodologia seguiu os cinco passos dialéticos de Gasparin (2012), evidenciando o papel central da mediação docente na superação de desafios como diversidade cognitiva e conflitos interpessoais. Os resultados revelaram a transformação de percepções ingênuas dos alunos em consciência crítica sobre processamento de alimentos e desigualdades nutricionais, com impactos tangíveis como mudanças de hábitos familiares e incorporação dos materiais produzidos ao acervo pedagógico da escola. Conclui-se que a experiência consolidou-se como laboratório de práticas transformadoras, reforçando a alimentação como eixo transversal para discussão de justiça social e autonomia, além de validar o potencial formativo da residência pedagógica na articulação teoria-prática.

Palavras-chave: Alimentação Saudável; Pedagogia Histórico-Crítica; Ludicidade; Mediação Docente; Programa Residência Pedagógica.

Abstract: This article analyzes the experience of the "Healthy Eating" project developed by teaching residents of the Pedagogical Residency Program (PRP) with 1st to 5th-grade Elementary School classes in Pitanga, Paraná, Brazil. Grounded in Historical-Critical Pedagogy (Saviani, 2013) and Cultural-Historical Psychology (Vygotsky, 2007), the project integrated scientific knowledge about nutrition with students' daily experiences through playful strategies such as 3D food pyramid assembly, classification games, and artistic productions. The methodology followed Gasparin's (2012) five dialectical steps, highlighting the central role of teacher mediation in overcoming challenges like cognitive diversity and interpersonal conflicts. Results revealed the transformation of students' naïve perceptions into critical awareness about food processing and nutritional inequalities, with tangible impacts including changes in family habits and incorporation of produced materials into the school's pedagogical collection. The experience solidified as a laboratory for transformative practices, reinforcing food as a cross-cutting axis for discussing social justice and autonomy while validating the formative potential of pedagogical residencies in theory-practice integration.

Keywords: Healthy Eating; Historical-Critical Pedagogy; Playfulness; Teacher Mediation; Pedagogical Residency Program.

Introdução

A alimentação saudável, para além de seu caráter biológico, configura-se como uma janela para discutir questões sociais, econômicas e ambientais no espaço escolar. Este relato descreve a implementação do projeto homônimo no âmbito do Programa Residência Pedagógica, realizado em escolas municipais de Pitanga (PR), entre 2022 e 2024. Fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2013), o projeto nasceu da necessidade de romper com abordagens fragmentadas, propondo uma sequência didática que articulasse o senso comum dos alunos — como preferências alimentares e hábitos familiares — ao conhecimento científico sobre nutrição. Como afirma Saviani (2013), o processo educativo só se completa efetivamente quando supera a mera aparência dos fatos e alcança sua essência no contexto histórico.

Nesse sentido, o projeto "Alimentação Saudável" buscou transformar merendas e refeições em objetos de análise crítica, utilizando estratégias lúdicas para engajar crianças em processo de alfabetização. A escolha do tema justifica-se ainda pela urgência social: dados do Ministério da Saúde (2022) apontam que, no Brasil, mais de 340 mil crianças entre 5 e 10 anos enfrentam problemas de obesidade, cenário agravado por desigualdades no acesso a alimentos nutritivos. Essa realidade ecoa na observação de que a alimentação inadequada é um dos principais problemas a serem enfrentados no país (Brasil, 1997), reforçando o papel da escola na promoção de hábitos alimentares conscientes.

Partindo dessa contextualização, o artigo estrutura-se em quatro seções interligadas. Inicialmente, apresenta-se o contexto formativo do Curso de Pedagogia do IFPR — Campus Pitanga e sua articulação com o Programa Residência Pedagógica, destacando os pressupostos teóricos que fundamentaram a ação. Em seguida, detalha-se a metodologia dialética desenvolvida em sala de aula, baseada nos cinco passos de Gasparin (2012), com ênfase nas estratégias lúdicas e processos de mediação docente. A terceira seção analisa os desafios e conquistas observados durante a implementação das atividades, incluindo a adaptação às particularidades do contexto

escolar e a internalização dos conceitos pelos alunos. Por fim, as considerações finais sintetizam como a experiência consolidou-se como laboratório de práticas pedagógicas transformadoras, evidenciando a alimentação como eixo estruturante para a formação cidadã e a efetividade da residência pedagógica na articulação entre teoria e prática.

O curso de Pedagogia no IFPR – Campus Pitanga

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR - Campus Pitanga foi idealizado a partir de 2018, como resposta a uma demanda do município de Pitanga e região. À época, a demanda ao IFPR pelo curso foi articulada por atores locais, tais como a Secretaria Municipal de Educação, o Núcleo Regional de Educação e organizações da sociedade civil. A primeira turma do curso foi implementada em 2019, e desde então o curso vem consolidando-se como um importante espaço formativo na região do centro do Paraná. O curso já formou dezenas de pedagogos até 2025, com colações de grau regulares que atestam seu impacto na qualificação docente regional. Egressos do curso já estão presentes na rede municipal de educação, tanto em Pitanga quanto em outros municípios ao redor. Seu Projeto Pedagógico (IFPR, 2022) estrutura-se em três eixos interligados: docência, gestão educacional e pesquisa, ancorados em pressupostos teóricos que dialogam com a tradição crítica da educação brasileira. Inspirado em Freire, Saviani e Vigotski, o curso assume a pedagogia como prática social transformadora, enfatizando a relação dialética entre teoria e prática, a educação inclusiva como princípio e o compromisso com a qualidade da educação pública.

Além disso, a trajetória do curso tem sido marcada pela participação ativa e contínua nos programas de formação docente. Desde 2020, o curso integra regularmente o PIBID, com atuação nos editais CAPES de 2020, 2022 e, atualmente, no edital de 2024 – este último com um núcleo focado, especificamente, em alfabetização. Em 2022, o curso também fez parte do Programa Residência Pedagógica, o que aprimorou as oportunidades de inserção dos licenciandos em escolas públicas municipais. Desta forma, entendemos que o curso de

Pedagogia do IFPR – Campus Pitanga tem cumprido um importante papel como locus de formação de educadores críticos, aptos a atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e em espaços não escolares, atendendo assim à sua missão institucional, ou seja, de responder às necessidades educacionais da região em que se insere.

Programa Residência Pedagógica

Criado em 2018 pela Portaria CAPES nº 38, o Programa Residência Pedagógica surgiu como política complementar ao PIBID, com foco na imersão profunda de licenciandos em escolas públicas durante a parte final de sua formação. Concebido como resposta às críticas sobre a fragmentação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, o programa se inspirou no modelo médico das residências universitárias, adaptando-o à realidade educacional brasileira. Seu edital inaugural priorizou áreas com déficit histórico de docentes, como matemática, física e língua portuguesa, estabelecendo ciclos de 18 meses que combinavam regência supervisionada, pesquisa-ação e acompanhamento sistemático por professores preceptores.

A consolidação do programa deu-se por meio de sucessivas normativas que ampliaram seu escopo. Na edição de 2022, o IFPR Campus Pitanga participou do Residência Pedagógica por meio do seu curso de Pedagogia, quando foi possível articular residências no Ensino Fundamental – Anos Iniciais com os eixos do Projeto Pedagógico do Curso, especialmente no que concerne à profunda imersão escolar que o programa permitiu aos residentes.

Atualmente, o Residência Pedagógica não tem edital vigente, e suas bolsas foram incorporadas ao PIBID na edição de 2025, quando o programa passa a contemplar todos os estudantes das licenciaturas, independentemente de seu status de progressão no curso. Como herança, acreditamos que o Programa Residência Pedagógica demonstra que modelos formativos baseados na imersão contextualizada, na corresponsabilização entre instituições formadoras e escolas-campo, e na articulação entre pesquisa e prática

podem efetivamente qualificar o exercício profissional docente, especialmente em contextos de vulnerabilidade educacional. Por este motivo é que entendemos, também, ser importante publicizar algumas ações que ocorreram ao longo do Programa, esforço a que este relato de experiência se dedica.

Fundamentação e Planejamento: da Teoria à Práxis

Fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013), bem como na Psicologia Histórico-cultural (Vygotsky, 2007), o planejamento seguiu os cinco passos propostos na didática de Gasparin (2012). Essa escolha fundamentou-se na capacidade da abordagem de articular a realidade social com a sala de aula, promovendo um processo dialético de trabalho pedagógico.

A Prática Social Inicial, neste planejamento, deu-se por meio de rodas de conversa iniciais que revelaram que os alunos associavam alimentação saudável predominantemente a "*frutas e verduras*" (especialmente aqueles advindos de comunidades rurais), mas desconheciam conceitos como processamento de alimentos ou balanceamento nutricional. Uma criança resumiu: "*Comida boa é a que não dá dor de barriga*". Esse senso comum, longe de ser obstáculo, tornou-se o alicerce do projeto, pois, como apresenta Gasparin (2012), os conhecimentos prévios dos alunos devem ser considerados como o ponto de partida para o desenvolvimento do saber científico. Essa etapa alinhou-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apontam que os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes (BRASIL, 1997).

Já a Problemática emergiu de questões como "*Por que batata frita é gostosa mas faz mal?*" e "*Quem decide o que é saudável?*". Libâneo (2006, p. 222) fundamentou subsidiariamente a Gasparin (2012) essa etapa, ao defender que "o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar com a problemática do contexto social". Assim, discutiu-se não apenas nutrientes, mas o acesso

desigual a alimentos frescos — realidade próxima dos alunos, já que uma parte considerável afirmava em conversas com as bolsistas o que entendíamos ser uma limitada oferta de hortifrútis em sua alimentação familiar. A problematização foi concebida como "um desafio, ou seja, a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento" (Gasparin, 2012, p. 33).

Na instrumentalização deste projeto de ensino, foram planejadas pelas residentes, acompanhadas pelo docente orientador, três aulas interconectadas com atividades lúdicas, a fim de desenvolver o processo de ensino por meio de diferentes meios para aprendizagem.

Por exemplo, uma das atividades foi o trabalho com a “Pirâmide Alimentar”. Em uma das aulas, foi montado junto aos alunos um modelo tridimensional para classificar alimentos. Nesta atividade, as crianças manipulavam figuras recortadas de panfletos de mercados, enquanto debatiam por que *"chocolate não pode virar almoço"*. A pirâmide 3D, montada e terminada com participação dos alunos facilitou a assimilação, pois, ao atuar sobre o material, a aprendizagem se desenvolveu de forma mais direta. Devemos destacar que, posteriormente, o material foi exposto no pátio da escola, e outros alunos puderam ter acesso ao material.

Para trabalhar conceitos referentes ao processamento de alimentos foram usados jogos de cartas com imagens de alimentos *in natura* e ultraprocessados. Os conceitos didáticos científicos foram detalhados e, como exemplo ao questionamento de uma residente sobre *"De onde vem o suco de caixa?"*, uma aluna concluiu: *"É fruta, mas tem química!"* — evidência de catarse em processo de consolidação.

Por fim, uma das últimas atividades da sequência tratava-se de uma “Montagem de pratos saudáveis”. Com a utilização de arroz, feijão e recortes, as crianças criavam combinações, feitas com colagens e pratos de papel, enquanto refletiam sobre as escolhas, como excluir refrigerante por *"estragar os dentes e o crescimento"*.

A Catarse materializou-se em sínteses como cartazes com frases criadas pelos alunos (*"Comida colorida é saúde garantida!"*), definida

por Gasparin (2012, p. 124) como *"a síntese do cotidiano e do científico [...] marcando a nova posição do educando em relação ao conteúdo"*. A Prática Social Final envolveu famílias relatando mudanças de hábitos em casa, como *"Meu filho agora pede banana em vez de salgadinho"*, cumprindo o propósito de *"desenvolver ações reais e efetivas"* (Gasparin, 2012, p. 140).

Ao longo das intervenções, cabe ressaltar, as residentes envolvidas mantiveram registros detalhados em seus diários de campo (denominados no contexto do Programa como “Diários de Bordo”) o que permitiu posterior avaliação das ações, bem como a escrita deste material.

Descrição das atividades: desafios, conquistas e mediações

A aplicação da atividade da “Pirâmide alimentar” revelou desafios pedagógicos significativos. Na atividade, um percentual das crianças confundiam grupos, colando *"hambúrguer no lugar de verduras"*. Esses erros tornaram-se oportunidades dialéticas: ao invés de correções imediatas, questionava-se *"O que acontece se comermos só carne?"*, levando uma criança a responder *"Ficamos fortes, mas doentes por dentro"*. Essa internalização exigiu mediação recursiva, alinhada à Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski (2007), onde o professor atua como facilitador da construção ativa do conhecimento. Como observado nos relatos, *"o educador promove a formação integral do aluno em todos os seus aspectos"* (Libâneo, 2001, p. 9), indo, assim, muito além da simples transmissão de conteúdos.

Já os jogos lúdicos deflagraram conflitos interpessoais. Durante um bingo alimentar, disputas surgiram quando um aluno acusou outro de *"roubar figurinhas de morango"*. A mediação transformou o episódio em debate sobre *fair play* e saúde: *"Morango é saudável, mas brigar por ele nos deixa doentes"*. Libâneo (2006, p. 253) reforça que *"a aprendizagem não é uma atividade que nasce espontaneamente dos alunos"*, e os combinados de sala revisados diariamente tornaram-se pilares para equilibrar ludicidade e ordem. Essas situações evidenciaram que *"o lúdico é parte integrante do mundo infantil e da*

vida de todo ser humano" (Ribeiro, 2013, p. 1), mas exigem estruturação intencional.

Além destes momentos desafiadores, outras adaptações se mostraram necessárias quando emergiram da realidade escolar, demonstrando a flexibilidade exigida pelo planejamento. Entre tais questões, destacamos a presença de turmas grandes, que contavam entre 24 a 30 alunos. Estas turmas numerosas exigiram divisão em pequenos grupos para atividades como a montagem de cartazes, onde cada grupo recortou alimentos de folhetos de supermercado, impedindo, por exemplo, uma produção que envolvesse a turma como um todo.

Outrossim, termos e conceitos abstratos, como "ultraprocessados" demandaram recursos visuais para compreensão. Foi preciso apresentar conceitos e, concomitantemente, apresentar os exemplos concretos. Como observou Meirieu (1998, p. 58), "quando o professor apresenta documentos, exemplos, objetos, não pode esperar estar fazendo a organização de um conjunto de representações disparates".

A avaliação, tanto no que se refere à aprendizagem por parte dos estudantes, quanto da efetividade do planejamento desenvolvido, seguiu princípios formativos, baseando-se em "atividades, produções, circuitos e rodas de conversa" (LUCKESI, 2013, p. 24-25). Na montagem de pratos saudáveis, observou-se como as crianças organizavam os alimentos, tanto de acordo com critérios de saúde quanto de seus gostos pessoais individuais, explicando suas escolhas. Essa abordagem alinhou-se, além das teorias de avaliação e aprendizagem mencionadas, também à BNCC, que preconiza "procedimentos de avaliação formativa que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem" (Brasil, 2018, p. 17).

Considerações Finais

Ao fim das intervenções e da subsequente avaliação do que foi desenvolvido, compreendemos que o projeto transcendeu a transmissão de conteúdos nutricionais. Ao articular pirâmide alimentar, processamento de alimentos e escolhas conscientes,

revelou-se uma ferramenta para discutir justiça social e autonomia — pilares da Pedagogia Histórico-Crítica. Os desafios, como heterogeneidade cognitiva e gestão de conflitos, reforçaram que o planejamento, ainda que essencial, "não pode ser um documento rígido e absoluto" (Libâneo, 2006, p. 223), pois "as coisas nem sempre ocorrem exatamente como foram planejadas".

Para as residentes, a experiência foi fundante na identidade docente. Ao mediar debates sobre "*por que verduras são caras*", compreenderam que, como afirma Saviani (2013, p. 91), "*o professor é um intelectual transformador*". O legado tangível incluiu a incorporação dos jogos criados ao acervo pedagógico da escola atendida e a possibilidade de replicação da sequência didática por professores, demonstrando sua viabilidade.

A alimentação saudável mostrou-se metáfora da própria educação: como um prato balanceado, exigiu combinações harmoniosas entre rigor teórico e criatividade, organização e escuta sensível. O projeto confirmou que a atividade lúdica é um sempre instrumento pedagógico muito significativo e formativo (Kishimoto, 1996), capaz de aprimorar as possibilidades de desenvolvimento corporal e intelectual quando articulada à intencionalidade educativa. Assim, esta experiência consolidou-se como um laboratório de práticas pedagógicas transformadoras, permitindo aplicar, na prática os conceitos que se desenvolveram durante estudos e planejamentos.

Referências

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Saúde** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campus Pitanga, 2022. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/pitanga/wp-content/uploads/sites/23/2023/09/PPC-Pedagogia-novo-2022.pdf>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7a ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11ª ed. Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes, 2007.

Sobre os autores

Felipe Augusto Fernandes Borges

Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá. É líder do Grupo de Pesquisa História, Educação e Cultura – GPHECULT (IFPR) e participa do grupo de pesquisa: Laboratório de Estudos do Império Português (LEIP) da Universidade Estadual de Maringá. Foi Docente Orientador do Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia no IFPR – Pitanga entre 2022 e 2024. Atualmente é Coordenador de Área do PIBID, no mesmo curso e instituição.

Amanda Tizott Bonfim

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga e aluna da Especialização em Interdisciplinaridade e Docência na Educação Básica, na mesma instituição. Professora da Educação Básica.

Ana Luiza Taborda da Paixão Ribeiro

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga. Professora da Educação Básica.

Tatiana Bottega Pauloski

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga e aluna da Especialização em Interdisciplinaridade e Docência

na Educação Básica, na mesma instituição. Professora da Educação Básica.

Resumos de Teses e Dissertações

A leitura de infográficos sob a luz dos multiletramentos e da abordagem multimodal

Leiliany Aparecida de Souza Rolim¹
Záira Bomfante dos Santos

Resumo: O crescente uso de textos multimodais nos livros didáticos reflete as transformações nas práticas de leitura e interpretação da sociedade contemporânea. Entre esses textos, o infográfico se destaca por integrar elementos verbais e visuais de maneira complementar, apresentando informações de forma dinâmica e acessível. Esta pesquisa investigou como os infográficos, presentes em um livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, articulam e incorporam os recursos semióticos por meio da abordagem multimodal, além de analisar seu potencial para a prática dos multiletramentos. A metodologia adotada foi bibliográfica e qualitativa, baseada na análise dos infográficos do livro didático, com foco na interação entre os elementos semióticos da composição e na forma como os textos foram inseridos no material didático. Para isso, a pesquisa fundamentou-se nos estudos de autores como Paiva (2009, 2013, 2021), Gualberto e Santos (2019) e Kress e van Leeuwen (2021) com a Gramática do *Design Visual* (GDV). A GDV forneceu ferramentas que possibilitaram a análise dos aspectos composicionais, como o valor da informação, a saliência, o uso das cores, a tipografia, a moldura, o *layout* e a rima visual dos infográficos. Os resultados encontrados indicam que, apesar da estrutura multimodal dos infográficos, sua exploração pedagógica é limitada. Muitos infográficos não estão integrados às atividades do capítulo e, em alguns casos, aparecem apenas como um elemento de síntese-resumo, um recurso temático, sem promover efetivamente a leitura crítica e a prática dos movimentos pedagógicos dos multiletramentos. Além disso, a quantidade reduzida de infográficos no material analisado contrasta com sua relevância para o desenvolvimento de habilidades leitoras multimodais. Concluiu-se que há a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a leitura integrada dos textos multimodais e aproveite com maior efetividade os infográficos como ferramentas didáticas. A pesquisa contribui para os estudos sobre multimodalidade e multiletramentos ao evidenciar lacunas na exploração desses recursos no livro didático analisado.

Palavras-chave: Multiletramentos; Multimodalidade; Infográfico.

Abstract: The increasing use of multimodal texts in textbooks reflects the transformations in reading and interpretation practices in contemporary reading. Among these texts, infographics stand out by integrating verbal and visual elements in a complementary manner, presenting information dynamically and accessibly. This research investigated how infographics in a Portuguese Language textbook for high school articulate and incorporate semiotic resources through a multimodal approach, in addition to analyzing their potential for fostering multiliteracies. The methodology adopted was bibliographic and qualitative, based on the analysis of the textbook's infographics, with a focus on the interaction among the semiotic elements of the composition reading how these texts were embedded within the material. To this end, the study was grounded in the works of authors such as Paiva (2009, 2013, 2021), Gualberto and Santos (2019), and Kress and van

¹ Bolsista FAPES.

Leeuwen (2021) through the Visual Design Grammar (GDV). The GDV provided tools that enabled the analysis of compositional aspects such as the value of information, salience, use of colors, typography, framing, layout, and visual rhyme in the infographics. The results indicate that, despite the multimodal structure of the infographics, their pedagogical exploitation is limited. Many infographics are not integrated into the chapter activities and, in some cases, appear solely as a summary reading or thematic resource, without effectively promoting critical reading and the practice of multiliteracy pedagogical movements. Furthermore, the reduced number of infographics in the analyzed material contrasts with their relevance for developing multimodal reading skills. In conclusion, there is a need for a more effective pedagogical approach that values the integrated reading of multimodal texts and makes greater use of infographics as teaching tools. This research contributes to studies on multimodality and multiliteracies by highlighting gaps in the exploitation of these resources in the analyzed textbook.

Keywords: Multiliteracies; Multimodality; Infographic.

Introdução

As interações sociais e as formas de comunicação têm passado por profundas transformações, impactando diretamente as práticas de leitura e produção textual. Com essas mudanças, os textos contemporâneos passaram a incorporar novos recursos e linguagens, exigindo que os leitores desenvolvessem e aprimorassem suas habilidades para decodificar esses novos modos textuais e a construção de sentidos através dos diferentes modos semióticos e de práticas sociais.

Segundo Tiburtino (2019, p. 16), o “sujeito social” contemporâneo, precisa ser capaz de “[...] apropriar-se do processo de significação das palavras, dos sentidos, da cultura do outro – e, ao mesmo tempo, da sua própria cultura – ampliando seus espaços de circulação social e suas possibilidades como sujeito no/do mundo”. Nesse contexto, os textos multimodais tornam-se cada vez mais presentes no cotidiano escolar, exigindo dos estudantes habilidades de leitura que vão além do modo verbal.

Além disso, a construção dos gêneros textuais por diferentes modos de linguagem, caracteriza-os como textos multimodais. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) evidenciam, através da abordagem multimodal, que a escrita, antes vista como o modo mais eficiente de construção de sentidos, vem cedendo espaço a outros modos comunicacionais e representacionais. Santos e Tiburtino (2021)

destacam que na era da informação, em uma sociedade repleta de textos e interfaces semióticas, não é suficiente que nos comuniquemos apenas por meio da leitura e da escrita; “[...] é imprescindível a capacidade de lidar com outros modos de comunicação, além de desenvolver consciência crítica em relação ao que ouvimos, lemos e vemos” (Santos, Tiburtino, 2021, p. 172).

Rojo (2012) argumenta que a leitura de textos multimodais, compostos por múltiplas linguagens demanda a prática dos multiletramentos como ferramenta essencial para a compreensão e produção de significados, ou seja, “[...] é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos” (Rojo, 2012, p. 19).

Sabendo que o livro didático é um dos principais locais de acesso aos textos pelos estudantes, surgiu o questionamento: **os livros didáticos exploram adequadamente os recursos semióticos e multimodais dos textos inseridos em suas propostas ensino?**

Para investigar essa questão, optei por analisar o gênero infográfico presente no livro didático de Língua Portuguesa utilizado no Ensino Médio. O infográfico, definido por Paiva (2009, p. 14) como “informação mais gráfico”, é um gênero multimodal que combina, escrita e imagem de forma complementar, visando transmitir informações complexas de forma resumida, clara e visualmente atrativa.

As análises se orientam pela abordagem multimodal e pela prática dos multiletramentos, valendo-se das ferramentas oferecidas Gramática do *Design Visual* (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2021). O infográfico, por sua capacidade de articular elementos verbais e visuais, emerge como um gênero significativo no ensino, especialmente nos livros didáticos. Contudo, observa-se que seu uso nem sempre é explorado de forma pedagógica e crítica.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como os infográficos presentes no livro didático de Língua Portuguesa utilizado no Ensino Médio incorporam e articulam os modos e recursos semióticos, investigando a forma como a multimodalidade é utilizada para o ensino. Já os objetivos específicos são: analisar como o livro didático

integra os infográficos em suas propostas pedagógicas, investigando as atividades de leitura e compreensão associadas a esse gênero e destacando suas potencialidades e limitações no contexto educacional; identificar e descrever os aspectos dos infográficos voltados para a metafunção composicional: *layout*, moldura, saliência, uso das cores, tipografia, rima visual e o valor da informação.

A pesquisa fundamentou-se nos conceitos de multiletramentos, multimodalidade, Gramática do *Design* Visual (GDV) e infográficos. Apresentamos os multiletramentos a partir das perspectivas de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Rojo (2012) e Tiburtino (2019). A prática dos multiletramentos amplia-se ao reconhecer que a competência comunicativa não se restringe aos elementos verbais do texto, mas envolve a habilidade de interpretar e produzir significados em diversos formatos e contextos.

A multimodalidade foi explorada com base nos estudos de Ribeiro e Coscarelli (2023), Gualberto e Santos (2019) e Kress (2010). Ribeiro e Coscarelli (2023, p. 64) afirmam que “[...] a multimodalidade é uma característica de todos os textos [...]”, pois envolve a articulação de diferentes recursos semióticos na construção de sentidos. Sua integração no contexto educacional possibilita a exploração de diferentes formas de representação, preparando os alunos para interagir de maneira mais eficaz com a diversidade textual presente na sociedade contemporânea.

Para aprofundar essa discussão sobre a abordagem multimodal, foi analisada a Gramática do *Design* Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2021) com foco nos aspectos composicionais. Ao reconhecer que a comunicação não se limita ao modo verbal, a GDV oferece ferramentas para otimizar a compreensão de que os elementos visuais (como imagens, cores e formas) se organizam e interagem de forma ativa na construção de significados. Essa abordagem se destaca no contexto educacional ao proporcionar uma análise mais aprofundada dos textos, ampliando as possibilidades interpretativas dos leitores.

Analizamos os infográficos, com base em Paiva (2009, 2013, 2021), Assunção e Araújo (2015) e Vírsida (2019). Para Paiva (2009, p. 14), o infográfico trata-se de “[...] um texto de uso relevante na sociedade atual [...]”, que tem sido amplamente utilizado para comunicar dados complexos em espaços reduzidos, refletindo uma mudança significativa nas práticas comunicativas contemporâneas.

Quanto as aparições dos infográficos no livro didático, investigamos de que forma o material incorpora e explora esses textos multimodais em suas atividades. Para Gualberto (2016, p. 25), os livros didáticos “[...] desempenham um papel importante, já que propagam definições sobre texto e também são responsáveis pela maioria dos textos que serão lidos em sala de aula”. Dessa forma, sua presença influencia diretamente as práticas de leitura e escrita dos alunos.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica. Inicialmente, foi realizado um levantamento teórico sobre os conceitos de multimodalidade, multiletramentos, da Gramática do *Design* Visual, dos infográficos e do livro didático. Em seguida, seguiu-se para a análise do livro didático “Se liga nas linguagens – Português” (volume único, Ensino Médio, Moderna, 2020), utilizado no contexto escolar da pesquisadora. O material faz parte do PNLD, publicado em 2020 pela editora Moderna, porém, como relatado na página de introdução do manual do professor, só chegou às salas de aula a partir de 2022.

Produzido por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, esse livro didático é um volume que traz conteúdos de Literatura e Análise linguística/Semiótica, podendo ser adotado para todos os alunos do EM, independentemente do ano ou do itinerário.

Foi realizado um mapeamento dos infográficos presentes na obra, encontrando apenas seis propostas do gênero, distribuídas entre os conteúdos de Literatura e Análise Linguística-Semiótica. A análise dos infográficos baseou-se nos critérios da GDV, considerando

²<https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/obras-especificas/lingua-portuguesa/se-liga-nas-linguagens-portugues>

aspectos como a organização visual, o *layout*, a moldura, a saliência, o uso de cores e tipografia, bem como a articulação dos modos verbais e visuais.

Análise geral dos infográficos

O Quadro a seguir sintetiza os resultados das análises dos infográficos presentes no livro didático, considerando diferentes aspectos estruturais e pedagógicos. Foram considerados três eixos principais: o **contexto histórico e capítulo**, que situa o infográfico dentro da proposta do material; os **aspectos composicionais**, que incluem elementos como *layout*, tipografia, cores, moldura, saliência e rima visual; e a **relação verbo-visual**, que avalia como os modos escrito e imagético interagem para a construção de sentidos.

Essa sistematização permite identificar padrões e limitações na exploração dos textos multimodais pelo material didático, fornecendo subsídios para reflexões sobre como os infográficos podem ser utilizados com mais efetivamente na construção do conhecimento e no desenvolvimento da leitura crítica dos alunos.

No Quadro abaixo apresenta-se uma análise geral dos infográficos.

Quadro - Análise geral dos infográficos

Infográfico	Contexto histórico e capítulo	Aspectos Composicionais	Relação Verbo-visual
Vanguardas Artísticas	O capítulo aborda os movimentos artísticos do início do século XX, explorando o impacto das vanguardas na arte e literatura. Contextualiza as mudanças culturais e as inovações estéticas	Cores vibrantes para destacar os movimentos artísticos; <i>layout</i> distribuído em três páginas; tipografia mista com negrito para títulos; e saliência nas obras artísticas.	Ilustrações das obras de arte e os trechos escritos contextualizam os movimentos oferecendo ao leitor uma visão do impacto histórico e estético das vanguardas.

Literatura dos Séculos XX e XXI	O capítulo aborda os períodos literários do século XX ao contemporâneo e contextualiza os movimentos literários e os autores marcantes.	Cores vibrantes para destacar títulos dos períodos literários; <i>layout</i> em colunas; tipografia hierarquizada com negrito para títulos e fontes menores para textos explicativos; saliência em imagens de autores importantes.	Imagens de autores e obras complementam a informação verbal, permitindo ao leitor associar o conteúdo histórico às representações visuais específicas.
Por Dentro da Variação Linguística	O capítulo explora conceitos de linguagem e variação linguística; destaca como a língua se adapta a diferentes contextos sociais, históricos e regionais.	Cores organizam informações em blocos; <i>layout</i> centralizado, mas com mapas nas margens; tipografia variada para criar contraste e proximidade; saliência em blocos centrais com maior destaque visual.	Mapas estilizados complementam conceitos verbais ao representar diferenças regionais de forma visual. Textos explicativos reforçam a compreensão das imagens.
Figuras de linguagem	O capítulo aborda como as figuras de linguagem são usadas para construir sentidos; explora a criatividade e a intencionalidade na comunicação.	Uso de cores neutras (azul, cinza e branco) para destacar informações essenciais; <i>layout</i> em blocos categorizados; tipografia simples e hierarquizada; saliência em exemplos visuais que ilustram as figuras de linguagem.	Textos verbais explicam cada figura enquanto imagens exemplificam sua aplicação em contextos reais, criando complementaridade e facilitando a compreensão.
Sexo, Etnia e Posição dos Personagens	O capítulo reflete sobre a representatividade e social na literatura. Explora como as narrativas refletem desigualdades de gênero e raça.	Cores contrastantes para as barras do gráfico (vermelho e roça); <i>layout</i> horizontal que facilita as comparações entre as categorias; tipografia funcional e clara.	Gráfico de barras destaca os dados quantitativos enquanto o texto verbal contextualiza os números apresentados, oferecendo múltiplas formas de análise.

Água no Mundo	Capítulo explora questões ambientais e sociais relacionadas ao uso e distribuição da água, conectando-as a conteúdos gramaticais como numerais e artigos.	Cores vibrantes (azul, branco e laranja) para organizar blocos de dados; <i>layout</i> sequencial e visualmente fluido da esquerda para a direita e de cima para baixo; tipografia funcional para destacar informações-chave; saliência em dados numéricos representados visualmente.	Modo imagético complementa o modo verbal, oferecendo ao leitor múltiplos modos para compreender os dados apresentados.

Fonte: Elaboração própria (2025)

A análise revelou que muitos infográficos são inseridos sem uma conexão efetiva com as atividades do capítulo, funcionando apenas como reforço temático. Em termos composicionais, alguns infográficos demonstraram organização visual consistente, com uso estratégico de cores, tipografia e moldura. Contudo, a proposta didática, em geral, não direciona o aluno para uma leitura crítica ou integrada dos modos. Por exemplo, o infográfico “Vanguardas Europeias” apresentou uma disposição em blocos laterais, exigindo leitura simultânea e comparativa - característica típica dos layouts multimodais (Kress; van Leeuwen, 2021), mas não foi acompanhado de atividades que explorassem essa estrutura.

Outro exemplo significativo foi o infográfico “Literatura dos Séculos XX e XXI”, que combinava imagens de autores e informações históricas em uma linha do tempo. Apesar do potencial para promover a leitura crítica, o livro didático não propunha atividades que incentivassem a análise da relação entre texto e imagem, ou a reflexão sobre as escolhas visuais feitas na composição.

A baixa quantidade de infográficos também se destacou como uma limitação do material, considerando a importância desses textos para a formação de leitores multimodais. Conforme Paiva (2009), a leitura e a produção de infográficos exigem habilidades específicas de letramento, fundamentais para o exercício da cidadania crítica na sociedade contemporânea.

Conclusão

As análises revelaram que, apesar da presença de elementos composicionais típicos da multimodalidade - como saliência, valor da informação, moldura, *layout*, uso das cores e tipografia, esses recursos não foram devidamente mobilizados para fins pedagógicos. Em vez de favorecerem leituras críticas e aprofundadas, os infográficos aparecem, em sua maioria, como recursos visuais acessórios ou ilustrativos, com pouca ou nenhuma articulação com as atividades didáticas subsequentes. O gênero, portanto, não é tratado como uma prática significativa de leitura, mas como um complemento visual, um resumo, sem função dialógica com o estudante.

A materialidade dos infográficos, seus elementos imagéticos e verbais, sua disposição espacial e seus contrastes cromáticos, quando explorados intencionalmente, podem conduzir o aluno à construção de sentidos complexos e à percepção crítica do texto. No entanto, o livro didático analisado não oferece aos docentes orientações que possibilitem esse tipo de leitura, tampouco atividades que convoquem os estudantes a interpretar os múltiplos modos semióticos presentes.

Diante dessas constatações, defende-se que a presença de textos multimodais no livro didático precisa vir acompanhada de um projeto pedagógico claro, que considere o potencial desses gêneros como mediadores da aprendizagem e da criticidade. A leitura de infográficos, por exemplo, deveria ser conduzida a partir de perguntas orientadoras, análise de escolhas de *design*, comparação com outros gêneros, e, sobretudo, como ponto de partida para práticas de autoria que permitam aos estudantes recriar sentidos e produzir seus próprios textos multimodais.

Essa dissertação, ao evidenciar as lacunas na exploração dos infográficos no LD, oferece contribuições relevantes tanto para a área dos estudos sobre multiletramentos e multimodalidade quanto para a prática docente. Ao mesmo tempo, aponta a necessidade urgente de se investir em formação continuada de professores, especialmente no que diz respeito à leitura de textos multimodais e à utilização crítica dos recursos gráficos disponíveis nos materiais didáticos. A GDV,

nesse sentido, surge como uma ferramenta potente que precisa ser apropriada pelos docentes, para que possam atuar de forma mais crítica e intencional no processo de ensino.

Como desdobramento desta pesquisa, pretende-se, em futuras publicações, aprofundar a discussão sobre as estratégias didáticas que favorecem a leitura crítica de infográficos, bem como elaborar sequências didáticas baseadas nos movimentos dos multiletramentos. Além disso, desenvolver oficinas com alunos da educação básica e com professores da rede pública, nas quais os infográficos sejam tratados como instrumentos de autoria, expressão e intervenção no mundo - e não apenas como recursos ilustrativos ou informativos.

Referências

ASSUNÇÃO, Fábio Nunes. ARAÚJO, Antônia Dilamar. **ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM INFOGRÁFICOS IMPRESSOS NA LÍNGUA INGLESA**. Acta Semiótica et Lingvistica. v. 15, n.1, 39, Ed. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/27886>>. Acesso em 23 abr. 2024.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte - 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/MGSS-A8KNM8>>. Acesso em 20 de dezembro de 2024

GUALBERTO, Clarice Lage. SANTOS, Záira Bomfante dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **Revista DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. V. 35, n. 2, 2019: Publicação continuada. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45274>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

KALANTZIS, M. COPE, B. PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A social Semiotic Approach o Contemporary Communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther. van LEEUWEN, Theo. **Reading images. The grammar of visual design**. 3 ed. London: Routledge, 2021.

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. **Se liga nas Linguagens: Português. Ensino Médio**. Obra específica: Língua Portuguesa. Área do

conhecimento: Linguagens e suas tecnologias. Manual do professor. 1ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

PAIVA, Francis Arthuso. **A leitura de infográficos da revista Superinteressante: procedimentos de leitura e compreensão.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte – 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-8SUQRL>> . Acesso em: 20 out. 22.

PAIVA, Francis Arthuso. **HABILIDADES DE LEITURA E LETRAMENTOS: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte – 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/MGSS-9BHNYR>>. Acesso em: 30 abr. 23.

PAIVA, Francis Arthuso. Práticas de letramento e produção de sentido de layouts na multimodalidade. **Revista Texto Digital**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 98-127, jan./jun. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1807-9288.2021.e81241>>. Acesso em 21 out. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística Aplicada: Ensino de Português.** São Paulo: Editora Contexto, 2023.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola.** In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Zaira Bomfante dos; TIBURTINO, Vanessa. Multiletramentos e Multimodalidade: diálogos e dimensões para o ensino. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v.12, n. 23, 2018, p. 163-182. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/23178>> Acesso em 05 out. 22.

SANTOS, Zaira Bomfante dos; TIBURTINO, Vanessa. As contribuições da Semiótica Social Multimodal para apreciação de infográficos digitais no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Texto Digital.** 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2021.e81351> . Acesso em: 12 mai. 2024

TIBURTINO, Vanessa. **O ensino de leitura em língua inglesa sob a ótica dos gêneros, multiletramentos e da multimodalidade: do livro didático à prática de professores da escola pública.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica. São Mateus – 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/9ae847c9-21bc-48a8-a00c-ea7c16a979a1/content>> . Acesso em: 25 jan. 2023

VÍRSIDA, Gonzalo Enrique Abio. **Infográficos para o ensino de LE/LA? Análise de materiais didáticos, design e desenvolvimento de um curso para a formação de professores de espanhol no contexto brasileiro da educação básica.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte – 2019. Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/tese_defesas_detalhes.php?aluno=1467> . Acesso em: 20 out. 2023.

Raízes, tambores e frutos: a escola de arte do instituto cultural tambor de raiz, Conceição da Barra/ES

Roots, drums and fruits: the art school of the instituto cultural
tambor de raiz, Conceição da Barra/ES

Letícia Giuberti Borghi
Ailton Pereira Morila

Resumo: A dissertação traz como objeto de estudo uma escola de arte no município de Conceição da Barra, localizada no Norte do Espírito Santo e comporta o território conhecido como Sapê do Norte. A partir do território, da cultura local e da história, analiso as motivações para a existência de uma escola de arte no município, bem como o público atingido pelas atividades da Instituição que abriga a escola. A pesquisa de face qualitativa utiliza a escola e componentes do Instituto Cultural Tambor de Raiz como fonte de coletas de dados segundo os pressupostos de Meihy (2015). Os conceitos importantes para essa pesquisa giram em torno da memória e história, para isso, nos debruçamos em referenciais teóricos Ecléa Bosi (1994), Halbwachs (2003) e Le Goff (1990). Tendo em vista que tratamos de questões de comunidades ancestrais, usamos como suporte Kabelenge Munganga (2004) e Inaicyra dos Santos (2008). A partir dos materiais coletados e da pesquisa estruturada, alguns fatores se mostram importantes nesse estudo. A memória coletiva se forma a partir de interesses em comum, de relações e lembranças, a identidade que é formada a partir do reconhecimento entre as pessoas e a transmissão de conhecimentos pelos saberes populares. Esses pilares dão base para esse estudo e também para a formação da Escola de Arte do Instituto Cultural Tambor de Raiz, e não menos importante, a resistência, que permeia todos os âmbitos de formação da escola. Resistência essa que é histórica na região, simbolizada pela gramínea Sapê e pelos tambores, na luta contínua contra o apagamento cultural e a apropriação territorial, contextualizando a Escola de Artes como um espaço de resistência e construção de identidade.

Palavras-chave: Memória e História Oral; Sapê do Norte (ES); Comunidades Quilombolas; Educação Não-Formal; Escola de Artes do Instituto Cultural Tambor de Raiz.

Abstract: This dissertation focuses on an art school in the municipality of Conceição da Barra, located in the north of Espírito Santo and encompassing the territory known as Sapê do Norte. Based on the territory, local culture and history, I analyze the motivations for the existence of an art school in the municipality, as well as the target audience for the activities of the institution that houses the school. The qualitative research uses the school and components of the Tambor de Raiz Cultural Institute as a source of data collection according to the assumptions of Meihy (2015). The important concepts for this research revolve around memory and history, for this, we focus on theoretical references by Ecléa Bosi (1994), Halbwachs (2003) and Le Goff (1990). Given that we are dealing with issues of ancestral communities, we use Kabelenge Munganga (2004) and Inaicyra dos Santos (2008) as support. Based on the materials collected and the structured research, some factors appear to be important in this study. Collective memory is formed from common interests, relationships and memories (Roots); identity is formed from recognition among people and the transmission of knowledge through popular wisdom. These pillars provide the basis for this study and also for the formation of the Art School of the

Tambor de Raiz Cultural Institute, and no less important, resistance, which permeates all areas of the school's formation. This resistance is historical in the region, symbolized by the Sapê grass and the Drums, in the ongoing fight against cultural erasure and territorial appropriation, contextualizing the School of Arts (Frutos) as a space for resistance and identity construction. **Keywords:** Memory and Oral History; Sapê do Norte (ES); Quilombola Communities; Non-Formal Education; School of Arts of the Tambor de Raiz Cultural Institute.

Introdução

A dissertação Intitulada Raízes, Tambores e Frutos: a Escola de Arte do Instituto Cultural Tambor de Raiz, Conceição da Barra/ES traz a história de resistências do Sapê do Norte, região que tem esse nome segundo Oliveira (2006) em referência a uma gramínea resistente, que se relaciona com o povo que resistiu e resiste às amarras da escravidão. Território palco de batalhas entre colonizadores, indígenas e quilombolas, abriga a Escola de Arte do Instituto Cultural Tambor de Raiz, que tem início em 2022, idealizada por um artista, natural do município.

Além da Escola de Arte, o Instituto Cultural Tambor de Raiz é responsável pelo Pocar Festival de Cultura e pelos espetáculos Memórias à Venda (2016) e Caburé (2019). A dissertação buscou compreender as motivações para existência de uma escola de arte no município de Conceição da Barra, bem como as razões de sua fundação, os propósitos e o público que ela atinge.

Para pensar a escola, é preciso pensar sobre memória, em razão disso, trazemos Le Goff (1990) e Halbwachs (2003) para pensar principalmente a memória coletiva, levando em consideração a sabedoria ancestral, que tornam as histórias e narrativas orais vivas, sendo necessário que haja identidade, interesse em comum e a importância do ancestral, para além dos registros escritos. Além disso, Bosi (2003) é um suporte para pensar a memória e colocar a escola de arte como uma comunidade de destino, onde pessoas com interesses em comum se encontram para traçar caminhos para formação de uma identidade e memória coletiva. Ademais, o corpo e a ancestralidade são termos que visitamos para construir esse trabalho, trazendo Munanga (2004; 2009), Diana Taylor (2013) e Inaicyra Falcão dos Santos (2008).

Para introduzir o território, falamos de Raízes, a cidade de Conceição da Barra e seu contexto histórico, com batalhas travadas desde o período colonial até o fim da escravidão, compreendendo os atores que fazem parte da constituição do município. Enquanto nas outras cenas, trazemos a memória viva, a partir da oralidade, com base em Meihy (2015), Danilo Lopes, Didito Camillo e Fabiola Guimarães dão voz a sua própria história e ancestralidades, se relacionando com o território e com o Instituto Cultural Tambor de Raiz.

Adentrando Tambores, o terceiro ato, traz de forma breve, mas essencial, as produções realizadas pela instituição, que semeiam o caminho para chegar à escola de arte. Na primeira cena, tratamos sobre o Pocar, festival realizado há mais de 10 anos, que comporta diversas linguagens artísticas e surge como comemoração ao processo de tombamento da praça central do município, durante um processo de luta e resistência contra a descaracterização dos monumentos que a compõe. O primeiro espetáculo, Memórias à Venda (2016) abre as portas da segunda cena desse ato, com histórias das comunidades quilombolas, coletadas na feira de Conceição da Barra, fala sobre identidade e o preconceito racial enfrentado pelo povo preto do Brasil. E o segundo espetáculo, Caburé (2019) traz de forma mais intensa, a história de luta do quilombo do Negro Rugério e a luta pela libertação dos escravizados na região norte do Espírito Santo.

O quarto ato, intitulado Frutos, finaliza nosso percurso pelo Instituto Cultural Tambor de Raiz adentrando a Escola de Arte, sendo esse fruto das sementes das produções anteriores. Buscamos nesse ato final analisar o tipo de educação pensado para escola, bem como as linguagens e metodologias trabalhadas para compor o corpo da escola. Fundada em 2022, podemos observar os objetivos nas entrevistas feitas com os professores de cada linguagem, todos eles buscam mostrar que a arte é um caminho de transformação. Quando buscamos compreender a metodologia de ensino, observamos que cada professor segue suas vivências e métodos que tem por base, compreendendo também que a escola de arte ainda está se construindo e isso pode ser visto tanto na metodologia, quanto na forma de funcionamento e experimentações, para que as crianças

aprendam ao menos um pouco das linguagens oferecidas. São elas: violino, capoeira, canto, dança afro, teatro e jongo. O público inicial para compor o corpo de alunos foram crianças de comunidades quilombolas, com objetivo de oportunizar novas experiências para essas crianças que por muitas vezes são inacessíveis a elas.

Se aproximando de Gohn (2015), a escola de Artes se relaciona à educação não formal, baseando-se na criatividade, aquisição de saberes que não se restringem as normas institucionais, sendo importante mais o processo do que o produto final. Por fim, dividimos esse ato em 6 cenas, que por meio dos relatos orais dos professores, conseguimos conhecer as metodologias e as experiências em cada linguagem trabalhada, compreendendo os processos educativos.

Considerações finais

Falar da Escola de Arte do Instituto Cultural Tambor de Raiz não é possível sem passar por toda trajetória da Instituição, principalmente ao observarmos que a escola é voltada em sua maioria para um público negro, remanescente de quilombolas. Halbwachs (2003) atribui à memória a missão de formar a identidade e a história. Falamos de um território de muitas lutas, com registros formados pela oralidade, por meio da memória coletiva, e essa forma de registro é importante tanto para as comunidades quanto para o Instituto Cultural Tambor de Raiz.

A busca de construção de uma memória coletiva e da identidade, numa posição de resistência, traz as respostas que buscávamos, ao pensar a necessidade de uma escola de arte nos moldes oferecidos pelo Instituto Cultural Tambor de Raiz.

Desse modo, a resposta para tudo, do porquê de existir uma escola de arte, voltada para crianças de comunidades quilombolas, do porquê trabalham essas linguagens mencionadas, porque são realizados tais espetáculos e festival: RESISTIR.

Resistir, cheio de entremeios é a resposta para tudo, para o Pocar, para os espetáculos. Resistência da memória, resistência africana, resistência das festas tradicionais, da praça, da musicalidade, da dança. Crianças experienciando essas culturas

rodeiam o estímulo de continuidades. Continuidades essas das manifestações populares de Conceição da Barra, da história local e da memória. O conhecimento dessas práticas culturais que eles consomem ao longo dos anos, constrói a partir da memória coletiva o dia a dia das gerações seguintes.

Referências

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular** – Leituras de Operárias. 10^a Edição. Petrópolis: Vozes, 1972. 192 páginas. GOHN, M. G. M. Educação Não Formal no Campo das Artes (Org) 1a. ed. São Paulo, Ed Cortez, 2015.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 19. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2^a ed. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7^a. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: Como fazer como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MUNANGA, Kabelenge. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia** . 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação (PENESB), Rio de Janeiro, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Projeto Político de um Território Negro: Memória, cultura e identidade quilombola em Retiro, Santa Leopoldina - ES**. Vitória, 2019.

SANTOS, Inaicyra Falcão. **Corpo e ancestralidade: uma configuração estética afro-brasileira**. Salvador, 2015.

Construção de jogos Pedagógicos sobre funções orgânicas aplicando a abordagem STEAM

Construction of pedagogical games on organic functions applying the STEAM approach

Thayara Vieira Tellaroli Pandolfi

Ana Nery Furlan Mendes

Resumo: O ensino de Química, muitas vezes considerado abstrato e difícil, pode tornar-se mais atrativo com o uso de metodologias ativas e jogos pedagógicos. Este estudo analisou como a construção de jogos baseados na abordagem STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) pode favorecer a aprendizagem de funções orgânicas entre alunos da 3ª série do ensino médio. A pesquisa qualitativa, desenvolvida em uma escola estadual de Linhares-ES com 26 estudantes, envolveu planejamento conjunto com a professora regente e o trabalho colaborativo em grupos. Os alunos criaram quatro jogos — Roleta das Funções Orgânicas, Dominando a Química, Liga Química e Caminho das Funções Orgânicas — aplicando princípios da criatividade, resolução de problemas e cooperação. A análise, apoiada em observação participante e triangulação metodológica, demonstrou que a abordagem STEAM estimulou o pensamento crítico, a curiosidade e o protagonismo dos estudantes, tornando o ensino de Química mais dinâmico e significativo. Como conclusão, a integração entre jogos pedagógicos e a abordagem STEAM se mostra eficaz para tornar o ensino de Química mais atrativo, contextualizado e centrado no protagonismo dos alunos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Jogos Pedagógicos; Abordagem STEAM.

Abstract: Chemistry teaching, often considered abstract and difficult, can become more engaging with the use of active methodologies and educational games. This study analyzed how developing games based on the STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) approach can promote the learning of organic functions among third-grade high school students. The qualitative research, conducted at a state school in Linhares, Espírito Santo, with 26 students, involved joint planning with the teacher and collaborative group work. The students created four games—Organic Functions Roulette, Mastering Chemistry, Chemical League, and Organic Functions Path—applying principles of creativity, problem-solving, and cooperation. The analysis, supported by participant observation and methodological triangulation, demonstrated that the STEAM approach stimulated critical thinking, curiosity, and protagonism among students, making chemistry teaching more dynamic and meaningful. In conclusion, the integration of educational games and the STEAM approach proves effective in making chemistry teaching more engaging, contextualized, and focused on student empowerment.

Keywords: Active Methodologies; Educational Games; STEAM Approach.

Introdução

A educação enfrenta o desafio constante de tornar conteúdos complexos mais acessíveis e interessantes para os estudantes. Nesse

contexto, a Química, especialmente o estudo das funções orgânicas, muitas vezes apresenta dificuldades para a aprendizagem devido à sua natureza abstrata e detalhada. A construção de jogos pedagógicos surge como uma estratégia para favorecer o engajamento dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Ao aplicar a abordagem STEAM, que integra Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, é possível desenvolver recursos educacionais que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a interdisciplinaridade. Essa pesquisa tem como objetivo a construção de jogos pedagógicos realizados pelos alunos da 3ª série do ensino médio e que abordem as funções orgânicas, buscando facilitar a compreensão dos conteúdos e promover o interesse dos estudantes pela química por meio da abordagem STEAM. Assim, pretende-se contribuir para o aprimoramento do ensino e aprendizagem, alinhando conhecimentos científicos com práticas educacionais inovadoras. Silva e Silveira (2020) afirmam que a maneira como o professor atua em sala de aula interfere no cotidiano do aluno, que deixa de ser apenas um receptor de informações e passa a atuar ativamente em todo o processo da aprendizagem.

Finger e Bedin (2019) relatam que o ensino da Química vem enfrentando muitos desafios pelos estudantes, no que diz respeito à sua compreensão e aos seus significados diante dos saberes científicos. Portanto, trazer novos métodos de ensino pode resgatar o interesse do aluno, fazendo com que a aula se torne atrativa, dinâmica e, principalmente, que ocorra o maior aproveitamento possível do saber.

Sendo assim, apresenta-se este estudo, inserido no contexto educacional do Ensino Médio, em que se observa a dificuldade dos estudantes em assimilar os conceitos relacionados às funções orgânicas. A justificativa do estudo está na necessidade de inovar as metodologias de ensino para melhorar o interesse, a motivação e o desempenho dos alunos em Química. Assim, por meio da construção de jogos pedagógicos que incorporam a abordagem STEAM, busca-se oferecer uma alternativa pedagógica capaz de auxiliar no aprendizado e contribuir para a formação de estudantes mais críticos e engajados.

A pesquisa, de natureza qualitativa e com delineamento de pesquisa participante, foi desenvolvida em uma escola da rede estadual localizada no município de Linhares-ES, contando com a participação de 26 alunos da 3ª série do ensino médio. O projeto foi planejado em parceria com a professora regente de Química e estruturado em etapas que envolveram o planejamento, o desenvolvimento e a análise dos jogos pedagógicos produzidos pelos estudantes. A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, registros fotográficos e anotações em diário de bordo, possibilitando à pesquisadora acompanhar de forma sistemática as interações e o envolvimento dos grupos durante a construção dos jogos.

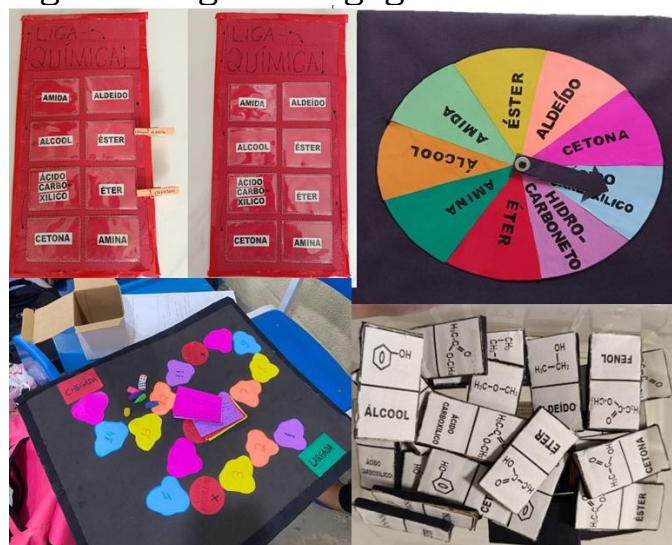
As etapas de desenvolvimento envolveram desde o levantamento das regras e materiais necessários até a elaboração dos protótipos e a explicação da prática em sala de aula. A abordagem STEAM foi incorporada em cada fase, incentivando a integração entre conteúdos científicos e expressões artísticas, o uso de raciocínio lógico e criativo, e a construção colaborativa do conhecimento.

Resultados e Discussão

A prática do projeto de construção de jogos pedagógicos com os alunos da 3ª série do Ensino Médio, resultou na criação de 4 diferentes tipos de jogos educativos, desenvolvidos em grupo a partir dos conteúdos sobre funções orgânicas trabalhados em sala. Os jogos produzidos abordaram temas como hidrocarbonetos, álcoois, ácidos carboxílicos, cetonas, éteres, aldeídos, entre outros, com destaque para a criatividade nas mecânicas propostas, incluindo jogos de tabuleiro, cartas temáticas, desafios de perguntas e respostas, entre outros.

Durante a aplicação, os alunos foram organizados em quatro grupos, cada um responsável pela criação de um jogo sobre funções orgânicas. Como resultado, foram produzidos os seguintes jogos pedagógicos: Roleta das Funções Orgânicas, Dominando a Química, Liga Química e Caminho das Funções Orgânicas (Figura 1).

Figura 1: Jogos Pedagógicos construídos.



Fonte: Autoras, 2025.

As observações da pesquisadora relatam elevado engajamento, cooperação e autonomia durante o processo por parte dos participantes. Muitos alunos relataram que o aprendizado se tornou mais claro e divertido, afirmando que *“a Química ficou mais fácil quando a gente começou a jogar”* e que *“fazer o jogo ajudou a entender para que servem as funções orgânicas”*.

A análise dos dados indicou que a integração entre jogos pedagógicos e a abordagem STEAM potencializou significativamente a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e criativas. Também se observou que a participação ativa dos alunos fortaleceu habilidades como resolução de problemas, comunicação, cooperação, pensamento crítico, trabalho em equipe (Figura 2).

A professora regente participou do processo de avaliação dos jogos e destacou que a atividade despertou interesse e permitiu analisar as dificuldades de forma evolutiva, observando avanços na compreensão conceitual e na expressão verbal dos estudantes. Os alunos se mantiveram constantemente focados nos trabalhos a serem desenvolvidos, contribuindo para a aplicação da abordagem STEAM, que necessita da colaboração coletiva para que seu aproveitamento seja eficaz.

Figura 2: Momento de interação dos alunos.



Fonte: Autoras, 2025.

Analisando a utilização da abordagem STEAM nos jogos construídos pode-se confirmar que o jogo favoreceu o reconhecimento das funções orgânicas. Resende (2022) relata que os jogos proporcionam o meio ideal para desenvolver nas disciplinas as dimensões intelectuais, motoras, dimensões relacionadas com o equilíbrio pessoal e as capacidades de vínculo e integração social. Portanto, apresenta-se como um desafio poder abordar a educação a partir da abordagem do jogo, em que as experiências nas quais os sujeitos estão imersos são carregadas com o componente lúdico.

De acordo com Maia, Carvalho e Appelt (2021), a STEAM não é apenas mais uma ferramenta de ensino, mas uma abordagem pedagógica que se articula com metodologias ativas e coloca o aprendiz como protagonista no processo educativo. Esses autores destacam que as práticas STEAM envolvem atividades investigativas, criativas e colaborativas, as quais favorecem o desenvolvimento da autonomia, pensamento crítico e criatividade dos estudantes, exatamente o que se busca ao criar jogos pedagógicos em Química, por exemplo.

Além disso, o estudo de Mendes et al. (2025) revela que a adoção da abordagem STEAM na educação tem promovido ganhos expressivos no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, como inovação, resolução de problemas e trabalho em equipe. Os autores apontam que, apesar dos desafios como a falta de formação docente e recursos, o uso de jogos e protótipos lúdicos

possibilitam aprendizagens contextualizadas e significativas, ampliando o acesso à STEAM, o que reforça a importância de investir nessa estratégia pedagógica.

Considerações Finais

Conclui-se que a aplicação da abordagem STEAM, associada à construção de jogos pedagógicos, representa uma estratégia inovadora e eficaz para o ensino de Química. A proposta rompe com o modelo tradicional de ensino e evidencia a importância de práticas que envolvam o estudante em situações reais e desafiadoras. Além de favorecer a aprendizagem das funções orgânicas, a experiência possibilitou o desenvolvimento de valores essenciais à formação cidadã, como colaboração, responsabilidade e criatividade. Assim, o trabalho contribui para a ampliação das discussões sobre metodologias ativas e o uso de jogos educativos na Educação Básica, reafirmando que o aprendizado pode ser significativo quando se alia conhecimento, ludicidade e inovação pedagógica.

Referências

FINGER, I; BEDIN, E. A contextualização e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem da ciência química, **RBECM Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 8-24, 2019. Disponível em: <https://sl1nk.com/AYrPI>.

RESENDE, A. F. L. C. **A abordagem STEAM em um jogo educativo para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação Mestrado profissional em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 91 f, Nilópolis, 2022. Disponível em: <https://encr.pw/5P94F>. Acesso em: 30 jan. 2025

SILVA, E. G. R.; SILVEIRA, H. M. V. da. Capacidade ou deficiência: o que olhar no aluno incluso? **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 2, p. 1-3, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/capacidade-ou-deficiencia-o-que-olhar-no-aluno-incluso>. Acesso em: 16 out. 2024.

MAIA, D. L.; CARVALHO, R. A.; APPELT, V. K. Abordagem STEAM na educação básica brasileira: uma revisão de literatura. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 17, n. 49, p. 68-88, 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/13536/8538>.

MENDES, A. A.; NAPIVOSKI, P. T.; MACHADO, C. C.; PEREIRA, E. C.; ANTIQUEIRA, L. S. Mapeamento da abordagem STEAM na educação básica: analisando impactos e desafios atuais. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista - ENCITEC**, v. 15, n. 2, p. 305-319, 2025. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/encitec/article/view/1853>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Educação em Tempo Integral: possibilidades das práticas pedagógicas em Educação Física na Escola Estadual Professor José Jório em São João do Manteninha/MG

Full-Time Education: Possibilities for Pedagogical Practices in Physical Education at Professor José Jório State School in São João do Manteninha/MG

**William Vieira Carrijo
Andrea Brandão Locatelli**

Resumo: Este artigo, fruto de uma dissertação de mestrado, investigou as relações entre as orientações da Educação em Tempo Integral (ETI) e a produção da prática pedagógica em Educação Física (EF) na Escola Estadual Professor José Jório, no município de São João do Manteninha, interior de Minas Gerais. A partir do referencial da formação integral, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais, culturais e cidadãs, analisou-se em que medida a ampliação dos tempos e espaços escolares qualifica as experiências de aprendizagem. Ancorado em abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, o estudo utilizou observação, questionário e entrevistas, analisados por procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2016; Tracy, 2020; Braun; Clarke, 2021; Minayo, 2022). Os resultados evidenciaram um conjunto de práticas coerentes com a ETI, como metodologias ativas, inclusão orientada por critérios de participação e progressão, integração de tecnologias digitais e mediações ético-pedagógicas voltadas à convivência democrática. Apesar dos avanços, persistem desafios estruturais que limitam a diversificação das práticas corporais e demandam políticas de investimento e formação docente continuada. Conclui-se que, quando sustentada por um projeto pedagógico claro e políticas de apoio, a EF na ETI amplia repertórios culturais, fortalece vínculos e qualifica os sentidos de aprender e conviver no cotidiano escolar.

Palavras chave: Tempo Integral; Educação Física; Práticas Pedagógicas.

Abstract: This article, derived from a master's dissertation, investigated the relationships between the guidelines of Full-Time Education (ETI) and the production of pedagogical practice in Physical Education (PE) at Escola Estadual Professor José Jório, located in the municipality of São João do Manteninha, in the state of Minas Gerais. Based on the framework of integral education, articulating cognitive, socio-emotional, cultural, and civic dimensions, the study analyzed the extent to which the expansion of school time and spaces qualifies learning experiences. Anchored in a qualitative approach, with bibliographic, documentary, and field research, the study employed observation, a questionnaire, and semi-structured interviews, which were analyzed through content analysis procedures (Bardin, 2016; Tracy, 2020; Braun & Clarke, 2021; Minayo, 2022). The results revealed a set of practices consistent with Full-Time Education, such as active methodologies, inclusion guided by criteria of participation and progression, integration of digital technologies, and ethical-pedagogical mediations aimed at democratic coexistence. Despite the advancements, structural challenges persist that limit the diversification of bodily practices and demand investment policies and ongoing teacher development. The study concludes that, when supported by a clear pedagogical project and adequate policies, Physical Education within Full-Time Education broadens

cultural repertoires, strengthens social bonds, and enhances the meanings of learning and living together in the school context.

Key-words: Full-Time Education; Physical Education; Pedagogical practices.

Introdução

A Educação em Tempo Integral (ETI) tem sido afirmada como estratégia para ampliar oportunidades de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos estudantes, desde que articulada à revisão curricular, à formação docente e a condições institucionais adequadas (CONTRERAS; LEPE, 2023; CAVALIERE, 2014; MOLL, 2022). No campo da Educação Física (EF), a ampliação do tempo escolar potencializa práticas que integram dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais, exigindo redefinição do papel docente e superação de leituras reducionistas da área (WAWSCHENOWSKI; HONORATO, 2023; DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2021; SOARES et al., 2013).

Este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), da Universidade Federal do Espírito Santo. O estudo teve como objetivo compreender como as orientações da ETI se articulam à produção da prática pedagógica em EF na Escola Estadual Professor José Jório, em São João do Manteninha/MG, analisando relações entre políticas, contextos escolares e saberes docentes. A relevância reside em evidenciar que a simples ampliação do tempo não garante, por si, a formação integral, sendo necessário qualificar tempos, espaços, experiências e mediações pedagógicas.

Educação em Tempo Integral – ETI

O estudo distingue educação integral (princípio formativo que visa ao desenvolvimento global) de educação em tempo integral (organização que amplia a permanência na escola) e de escola de tempo integral (unidade que institucionaliza essa ampliação). A expressão “educação integral em tempo integral” é apresentada como horizonte em que ampliação de jornada e integralidade formativa se articulam efetivamente (COELHO; CAVALIERE, 2017; MOLL, 2012).

Historicamente, a ETI se ancora em concepções escolanovistas de Anísio Teixeira e nos projetos de Darcy Ribeiro, que defenderam a escola pública em tempo integral como espaço de formação ampla e de transformação social, articulando conteúdos escolares a atividades artísticas, manuais e corporais (TEIXEIRA, 1956; MOLL, 2012). No plano normativo, destacam-se a Constituição de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), o PNE (Lei nº 13.005/2014) e o Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023), que vinculam a ampliação da jornada à educação integral e à redução das desigualdades. A BNCC reforça o compromisso com a formação integral e com o desenvolvimento de competências em perspectiva complexa (BRASIL, 2018).

Em Minas Gerais, o PEE (Lei nº 23.197/2018), o Currículo Referência de Minas Gerais e normativas específicas da SEE/MG consolidam a ETI como política estruturante, articulando Ensino Fundamental em Tempo Integral, Ensino Médio em Tempo Integral e propostas integradas de formação (MINAS GERAIS, 2018; SEE/MG, 2025). Sínteses recentes enfatizam que a ETI só se sustenta quando associada a planejamento curricular integrado, participação comunitária, infraestrutura adequada e formação docente contínua (CONTRERAS; LEPE, 2023; TRINDADE et al., 2024).

Saberes docentes e formação de professores

A análise das práticas em EF é sustentada por uma concepção ampliada de saberes docentes. Tardif (2014) e Gauthier (2006) compreendem esses saberes como plurais, históricos e socialmente situados, articulando saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e da experiência. A formação inicial não encerra o desenvolvimento profissional, sendo a formação continuada condição para responder às transformações sociais, tecnológicas e curriculares.

As narrativas aparecem como dispositivo central de formação e pesquisa, permitindo que professores revisitem trajetórias, ressignifiquem experiências e produzam conhecimento sobre sua própria prática. Autores como Souza (2014) e Josso (2021) destacam o potencial (auto)biográfico para articular memória, identidade

profissional e reflexão crítica, transformando experiências em saberes formativos.

No campo específico da EF, o estudo se ancora na Educação Física Cultural, que compreende o corpo e o movimento como construções culturais, históricas e políticas (NEIRA, 2019; NEIRA; NUNES, 2022). Essa abordagem valoriza jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas e outras práticas corporais de diferentes grupos sociais, articulando-as a questões de identidade, diversidade e justiça curricular (BRACHT, 2011; BETTI, 1991; SOARES et al., 2013). O professor é concebido como mediador cultural, articulando saberes acadêmicos e experiências dos estudantes e recorrendo a metodologias ativas, avaliação processual e projetos interdisciplinares.

As narrativas como forma de construção do conhecimento e das experiências

No campo da formação docente e da pesquisa em educação, as narrativas são compreendidas como dispositivos epistemológicos e formativos que articulam memória, experiência e projeto. Longe de serem relatos apenas descritivos, configuram-se como práticas dialógicas que permitem aos sujeitos revisitar trajetórias, reinterpretar vivências e ressignificar ações pedagógicas.

Souza (2014) destaca que o ato de narrar-se possibilita ao educador reencontrar-se consigo mesmo, elaborando sentidos sobre sua história e abrindo espaço para a transformação. Josso (2021) concebe a narrativa autobiográfica como “laboratório de identidades”, no qual passado, presente e futuro se articulam em um movimento contínuo de formação.

Pesquisas recentes evidenciam que as narrativas funcionam também como práticas de resistência frente a políticas homogeneizadoras. Souza (2014) aponta que, ao narrar suas experiências, professores trazem à tona saberes historicamente silenciados, construindo espaços de autonomia intelectual e criativa. O autor ainda ressalta que a articulação entre narrativas pessoais e memória institucional, evidenciando como histórias individuais se

entrelaçam às culturas escolares, revelando tensões, avanços e desafios do cotidiano educativo.

Nóvoa e Finger (2018) defendem a centralidade do método (auto)biográfico na formação docente contemporânea, por privilegiar a voz e a experiência do professor e favorecer a construção de um saber profissional crítico. Gatti; Barreto; André (2023) e Alvarado-Prada et al. (2021) indicam que as narrativas contribuem tanto para a formação continuada quanto para a compreensão dos efeitos de políticas públicas, contextos institucionais e relações de poder sobre a docência.

A dimensão ética das narrativas é enfatizada por Lima e Passos (2022), que entendem a escrita de si como prática de cuidado de si e dos outros, mobilizando afetos, valores e responsabilidades sobre a própria atuação. Passegi (2016) destaca a investigação-formação baseada em narrativas como via para ampliar a capacidade reflexiva do professor, articulando teoria, prática e contexto.

Desse modo, as narrativas configuram-se como espaços de produção de saberes, reconstrução identitária e transformação das práticas pedagógicas, articulando dimensões pessoais, coletivas, institucionais e políticas. Integrá-las aos processos formativos significa reconhecer a experiência, a memória e o diálogo como fundamentos de um conhecimento educativo rigoroso e sensível às singularidades dos sujeitos.

Práticas pedagógicas a partir da Educação Física Cultural

A Educação Física Cultural, proposta por Neira (2019, 2022), problematiza modelos tradicionais centrados na técnica e no rendimento e compreende o corpo como dimensão cultural, histórica e política. Nessa perspectiva, as práticas corporais são entendidas como produções simbólicas atravessadas por relações de gênero, etnia, classe e território, e as aulas de Educação Física tornam-se espaços de leitura crítica do movimento e de construção de identidades.

No Brasil, essa proposta se inscreve na esteira do Movimento Renovador das décadas de 1980 e 1990, que criticou a centralidade do

rendimento físico e reivindicou a Educação Física como componente curricular com função educativa ampliada. A Educação Física Cultural valoriza danças, jogos, lutas, ginásticas, esportes e outras práticas corporais de diferentes culturas, reconhecendo saberes frequentemente marginalizados no currículo. O professor assume o papel de mediador cultural, articulando conhecimentos acadêmicos e experiências dos estudantes, promovendo a reflexão crítica e favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Essa abordagem incentiva práticas interdisciplinares, aproximando a Educação Física de campos como história, sociologia, artes e antropologia, e propõe formas de avaliação processuais, que acompanhem o percurso de aprendizagem e valorizem participação, reflexão e autoria discente (Neira, 2019, 2022). O uso de tecnologias e mídias, bem como a valorização de saberes locais, amplia as formas de expressão e fortalece a inclusão das culturas juvenis e comunitárias.

Entretanto, sua implementação enfrenta desafios: resistência a mudanças, limitações de recursos e necessidade de formação específica para os professores. Ainda assim, a proposta delineada por Neira (2019, 2022) oferece referência consistente para uma Educação Física crítica, democrática e comprometida com a diversidade.

Relações entre Educação Física Cultural, Educação em Tempo Integral e Saberes Docentes

A Educação Física Cultural articula-se diretamente à Educação em Tempo Integral (ETI) ao compreender a cultura corporal como manifestação simbólica, política e identitária. Nessa abordagem, a ampliação da jornada escolar cria oportunidades para diversificar e aprofundar experiências corporais, desde que orientada por projetos pedagógicos intencionais. Assim, a Educação Física deixa de ocupar um espaço limitado ao esporte ou à aptidão física e passa a assumir papel estratégico na formação integral e cidadã dos estudantes.

A consolidação dessa proposta depende dos saberes docentes. Como apontam Tardif (2014), Neira (2022) e Gauthier (2006), o professor precisa mobilizar saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, articulando conhecimentos sobre

cultura corporal, diversidade, inclusão e metodologias ativas. A formação continuada e o diálogo com a comunidade tornam-se essenciais para qualificar essas práticas.

Apesar do potencial, persistem desafios nas ETI brasileiras, como falta de espaços adequados, poucos recursos pedagógicos e dificuldade de consolidação de currículos interdisciplinares. Ainda assim, quando inserida em um projeto consistente de educação integral, a Educação Física pode promover inclusão social, desenvolver competências essenciais e ampliar a compreensão de mundo dos estudantes.

Em síntese, a integração entre Educação Física Cultural, ETI e saberes docentes gera um campo potente para práticas inovadoras, permitindo que a Educação Física se afirme como espaço de produção de conhecimento, valorização da diversidade e transformação social.

Caminhos metodológicos

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos, alinhada ao paradigma interpretativista (FLICK, 2023; MINAYO, 2014; GIL, 2008). Foram combinados três tipos de procedimentos: pesquisa bibliográfica, para mapear o estado da arte e sustentar o referencial teórico; pesquisa documental, com análise de legislações, normativas e documentos institucionais da escola; e pesquisa de campo, com imersão no contexto escolar e atenção às dinâmicas institucionais, relações de poder e coerência entre problema, teoria e método (YIN, 2014).

As técnicas de produção de dados incluíram observação direta não participante das aulas de EF e de Cultura Corporal de Movimento, aplicação de questionário semiestruturado e anônimo, e entrevistas semiestruturadas com os dois professores de EF atuantes na ETI. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, permitindo categorizar e interpretar sistematicamente documentos, falas e registros (BARDIN, 2016).

O estudo foi desenvolvido na Escola Estadual Professor José Jório, em São João do Manteninha/MG, contexto em que o pesquisador atua como professor de Educação Física e diretor, o que

reforça o compromisso com a melhoria das práticas pedagógicas na Educação em Tempo Integral. Participaram da pesquisa os dois professores de Educação Física que atuam diretamente no Ensino Fundamental em Tempo Integral, identificados como P1 e P2, responsáveis pela Educação Física e pela Atividade Integradora de Cultura Corporal de Movimento, em consonância com as orientações da SEE/MG, da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais.

Perspectivas e orientações sobre a Educação em Tempo Integral

A pesquisa situa-se em São João do Manteninha, município do leste de Minas Gerais marcado pela economia agropecuária e, mais recentemente, pelo polo de confecção de lingerie. Embora apresente alta taxa de escolarização entre crianças, o baixo percentual de adultos que concluíram o Ensino Médio reforça a importância de políticas como a Educação em Tempo Integral (ETI) e a EJA. O território preserva fortes tradições culturais e carrega marcas históricas do antigo “Contestado”, que contribuíram para a formação de identidades locais diversas.

A Escola Estadual Professor José Jório, fundada em 1949, consolidou-se como referência educacional, acompanhando reformas curriculares e políticas públicas ao longo das décadas. Em 2025, atende 310 estudantes em diferentes modalidades — Ensino Fundamental parcial e integral, Ensino Médio, EJA e curso técnico — articulando BNCC, Currículo Referência de Minas Gerais e Novo Ensino Médio. Sua estrutura curricular inclui três aulas semanais de Educação Física, duas de Cultura Corporal de Movimento e Clubes de Protagonismo, compondo uma proposta inovadora no EFTI.

No plano normativo nacional, a ETI se fundamenta em dispositivos como a Constituição de 1988, a LDB, o PNE e programas federais voltados à ampliação da jornada escolar. Estudos apontam que, apesar dos avanços, ainda existem desafios relacionados a financiamento e continuidade das políticas. A BNCC reforça o compromisso com a formação integral e com currículos mais articulados.

Em Minas Gerais, políticas específicas — como a Resolução SEE/MG nº 2.062/2013, o PEE, o Currículo Referência e documentos orientadores estaduais — estruturam a ETI como política de Estado. Normativas recentes ampliam a integração entre o Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral, destacando o protagonismo juvenil. Avaliações externas indicam impactos positivos dessas políticas no desempenho escolar e nas trajetórias estudantis.

No âmbito da escola, o PPP e o Regimento Escolar revelam que a ETI é compreendida como reorganização pedagógica baseada na equidade, integrando componentes curriculares e atividades formativas. Desde 2016, e especialmente após 2020, a escola fortaleceu ações de acompanhamento pedagógico, permanência estudantil, apoio socioemocional e convivência democrática, reafirmando a ETI como prática educativa que amplia oportunidades de aprendizagem e reduz desigualdades.

Formação para a Educação em Tempo Integral

As trajetórias pessoais e profissionais dos professores de Educação Física são fundamentais para compreender suas práticas na Educação em Tempo Integral (ETI). A docência é marcada pela biografia profissional e pelos saberes construídos ao longo da vida. No estudo, P1 revela postura humanizada e acolhedora, enquanto P2 mobiliza valores derivados do esporte, como disciplina e liderança. Essas diferenças influenciam a gestão das aulas, as relações com os estudantes e a compreensão da ETI.

A formação continuada aparece como elemento essencial para ambos. P1 critica a falta de formações específicas e destaca o risco da estagnação profissional, alinhando-se à defesa de Imbernón (2020) por processos formativos contínuos e reflexivos. P2 reconhece a formação continuada como pilar da docência, necessária para enfrentar transformações curriculares e sociais. Autores como Tardif (2014), Imbernón (2020) e Neira (2019) reforçam que essa formação deve ser técnica, ética e política, promovendo práticas inclusivas e culturalmente sensíveis.

Quanto à ETI, os professores a entendem como algo que vai além da ampliação da carga horária, favorecendo convivência, acompanhamento individualizado, metodologias diversificadas e desenvolvimento integral. Entretanto, ambos identificam distâncias entre os documentos oficiais e a prática cotidiana, como falta de infraestrutura, lacunas formativas e pouca circulação de orientações pedagógicas.

Surge também uma tensão entre a Educação Física curricular e a Atividade Integradora de Cultura Corporal de Movimento (CCM). A ausência de fronteiras nítidas gera sobreposição ou esvaziamento de conteúdos. A literatura recomenda delimitação clara de objetivos, planejamento e instrumentos avaliativos distintos, de modo a valorizar tanto a especificidade da disciplina quanto o caráter integrador da CCM.

As narrativas dos docentes revelam práticas significativas de inclusão, diversidade cultural e inovação pedagógica. P1 destaca experiências com estudantes com deficiência, projetos de Consciência Negra e interclasses; P2 introduz o Tapembol¹ como prática inclusiva. Essas ações dialogam com perspectivas críticas da Educação Física e reforçam o potencial da ETI para promover práticas pedagógicas contínuas e transformadoras.

Por fim, a comparação entre ensino parcial e integral mostra que a ETI amplia a responsabilidade pedagógica da Educação Física, permitindo maior continuidade, progressão e diversidade das práticas corporais. Esse potencial, porém, exige intencionalidade, planejamento consistente e integração curricular. Assim, apoiada por formação continuada e condições adequadas de trabalho, a ETI fortalece o papel da Educação Física como campo central da formação integral e da cidadania dos estudantes.

¹O tapembol é uma modalidade esportiva escolar criada pelo professor de Educação Física Marco Aurélio Cândido Rocha, em 2007, na cidade de Caeté-MG. É praticada em quadra com duas equipes de 6 jogadores (goleiro e cinco de linha). A bola deve ser conduzida apenas com a mão aberta, permitindo-se um ou dois toques por jogador antes do passe; não é permitido segurá-la (exceção: o goleiro, desde que a bola não seja recuada pela própria equipe). O objetivo é marcar gols, com regras que privilegiam participação, cooperação e inclusão.

Práticas pedagógicas em Educação Física na Educação em Tempo Integral

As práticas pedagógicas em Educação Física na Educação em Tempo Integral (ETI) analisadas neste estudo evidenciam que a ampliação da jornada escolar só ganha sentido quando articulada a um planejamento intencional, flexível e coletivo, capaz de conectar currículo prescrito, projeto político-pedagógico e necessidades concretas dos estudantes. Os depoimentos de P1 e P2 mostraram que o planejamento envolve alternância entre momentos práticos, teóricos e investigativos, mecanismos contínuos de avaliação e reajuste de rotas, e forte valorização de espaços institucionais de planejamento, como as reuniões de planejamento, entendidos como dispositivos estruturantes da ação docente (Libâneo, 2020).

No campo metodológico, as falas docentes indicam a centralidade de metodologias ativas e participativas (aprendizagem entre pares, projetos, rodas de conversa, tertúlias e gamificação) que reforçam o protagonismo discente, a cooperação e a corresponsabilidade, em consonância com perspectivas críticas e ativas de ensino. A seleção de conteúdos pauta-se por critérios de coerência, diversidade e intencionalidade, com ênfase em jogos, esportes coletivos, práticas lúdicas, ginásticas, danças e atividades de expressão corporal, articulando desenvolvimento motor, formação cidadã e justiça curricular (Batista; Graça; Estriga, 2024).

Os desafios recorrentes dizem respeito à infraestrutura insuficiente, à monocultura do futsal e à apatia de algumas turmas frente à diversificação das práticas, tensionando a implementação das diretrizes da BNCC para a EF. Em contrapartida, a ETI abre possibilidades de pluralização curricular, desde que acompanhada de investimentos em espaços, materiais e formação continuada situada, com foco em inclusão, mediação de conflitos e diversificação das práticas corporais.

O estudo delineia um perfil profissional desejável para a docência em EF na ETI, ancorado em competências didático-pedagógicas, postura ética e empática, perspectiva curricular-

cultural e disposição para o trabalho interdisciplinar e o uso crítico de tecnologias digitais.

O inventário das práticas observadas evidencia seis campos especialmente promissores: (a) abordagem crítica e emancipadora, que tematiza a cultura corporal e problematiza desigualdades; (b) interdisciplinaridade e projetos integradores, que articulam EF, artes, história, saúde e território; (c) uso sistemático de metodologias ativas, como ABP, PBL, aprendizagem cooperativa e estudos de caso; (d) práticas inclusivas, com adaptação de regras, tempos, materiais e tutoria entre pares; (e) uso intencional de tecnologias digitais para investigação, criação e avaliação, com atenção a questões éticas e de equidade e; (f) ações voltadas à convivência democrática, cultura de paz e formação integral, articuladas a políticas como o PCD² em Minas Gerais e programas nacionais de prevenção à violência.

Nestes termos, os achados do estudo indicam que, quando sustentada por planejamento coletivo, mediação crítica e condições institucionais mínimas, a Educação Física na ETI deixa de ser mero preenchimento de tempo para se afirmar como dispositivo privilegiado de formação integral, culturalmente referenciada e comprometida com a convivência democrática e os direitos dos estudantes.

Considerações finais

O estudo evidenciou que a Educação em Tempo Integral (ETI), ao ampliar tempos e espaços escolares, só produz efeitos formativos substantivos quando articulada a finalidades pedagógicas claras, mediações docentes qualificadas e condições estruturais adequadas. Nas aulas de Educação Física da Escola Estadual Professor José Jório, a ETI mostrou-se potencializadora de práticas que valorizam metodologias ativas, inclusão, convivência democrática e integração crítica de tecnologias digitais, favorecendo autoria discente, reflexão

² Em Minas Gerais, a SEE/MG instituiu o Programa de Convivência Democrática (PCD) como política pública para orientar ações pedagógicas, protocolos e fluxos de prevenção e enfrentamento às violências no ambiente escolar.

cultural sobre as práticas corporais e socialização pública de produções.

Os resultados indicaram que os docentes mobilizam repertórios consistentes como aprendizagem baseada em projetos, cooperação estruturada, rotação por estações e estudos de caso, convertendo o tempo ampliado em oportunidades de experimentação, investigação e debate. Práticas inclusivas, baseadas em adaptações, papéis cooperativos e regulação ética do jogo, alinham-se às diretrizes nacionais de convivência e cultura da paz. A integração de recursos digitais mostrou-se pertinente quando orientada por objetivos formativos e critérios de avaliação coerentes.

Entretanto, persistem tensões estruturais e pedagógicas que limitam a diversificação das experiências corporais, como a precariedade dos espaços, a insuficiência de materiais e a monocultura do futsal. Essas condições reforçam a necessidade de políticas de requalificação de infraestrutura e de definição de critérios curriculares que assegurem pertinência formativa, diversidade cultural e inclusão. Observou-se também a baixa publicização das práticas e a ausência de espaços institucionais de troca entre professores, fatores que fragilizam a memória pedagógica e restringem o planejamento colaborativo, em contraste com evidências que apontam o valor de comunidades de prática e processos de lesson study.

A análise mostrou ainda que a prática docente opera na interseção entre prescrições políticas, demandas institucionais e condições cotidianas, exigindo traduções contextuais que dependem de formação continuada situada, acompanhamento pedagógico e rotinas de devolutivas. A ETI, portanto, influencia positivamente a Educação Física quando sustentada por gestão alinhada, intencionalidade curricular e cultura escolar colaborativa; quando tais elementos falham, surgem efeitos de estreitamento curricular e uso pouco qualificado do tempo.

Conclui-se que o tempo ampliado só se converte em aprendizagem ampliada quando estruturado por um projeto pedagógico coerente, práticas inclusivas e culturalmente relevantes,

avaliação formativa e mediações ético-pedagógicas consistentes. A ETI, nesse cenário, deixa de ser uma promessa programática e se afirma como prática qualificada capaz de promover formação integral, desde que apoiada por políticas de infraestrutura, desenvolvimento profissional e institucionalização de espaços colaborativos de produção pedagógica.

Referências

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

BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; ESTRIGA, Luísa (Orgs.). **Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão**. Porto: Editora FADEUP, 2024. Disponível em: https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/e-book_PST-PRIFE_PT.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. **Educação Física & aprendizagem social: (re)leituras críticas**. Ijuí: Unijuí, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 mar. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

CONTRERAS, Dante; LEPE, Ignacio. **Educação em tempo integral: evidências, desafios de implementação e recomendações**. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2023. (Nota técnica do BID; 2792). Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/educacao-em-tempo-integral-evidencias-desafios-de-implementacao-e-recomendacoes>. Acesso em: 10 nov. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Marcelo. **Educação Física no ensino fundamental: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2021.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 7. ed. London: SAGE, 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes e narrativas de formação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 1, p. 1–18, 2023.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 3. ed. Porto Alegre: PUCRS, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LIMA, Célia Regina; PASSOS, Maria Hermínia T. Narrativas de si: uma abordagem ética e formativa na docência. **Educação & Sociedade**, v. 43, e238651, 2022.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2018.

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

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral: perspectivas para a escola contemporânea**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

NEIRA, Marcos G. **Inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física cultural: teoria e prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2022.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67–86, jan./abr. 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9267. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 8 mai. 2025.

SEE/MG. **Currículo Referência de Minas Gerais (planos de curso 2025; debates recentes)**. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: www.curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=fq7FAwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Narrativas e práticas educativas**. Salvador: EDUFBA, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1956.

TRINDADE, Dâmaris Caroline; ALBERGARIA, Isabella; ROCHA, Sheyla Cristina de Souza da; SENA, Tatiane Cristina. O desafio da implementação da educação integral em tempo integral nas escolas públicas. **Estudos | À Margem**, Uberlândia, v. 21, n. 1, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/amargem/article/download/71658/40323/356475>. Acesso em: 9 ago. 2025.

WAWSCHENOWSKI, Alan Augusto; HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. Escola em tempo integral: as configurações da educação física nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Voos**, Curitiba, v. 18, n. 1, p. 59–79, ago. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

Práticas Pedagógicas no Ensino Médio do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) para uma estudante com Deficiência Intelectual

Pedagogical practices in high school at the state center for youth and adult education (NEEJA) for a student with intellectual disability

Carla Fabrícia Conradt
Rita de Cassia Cristofolletti

Resumo: A pesquisa investiga as práticas pedagógicas no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA), à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigótski e do materialismo histórico-dialético. O estudo, de abordagem qualitativa, foi realizado por meio de estudo de caso no núcleo NEEJA, envolvendo uma estudante com deficiência intelectual matriculada no Ensino Médio, seus familiares e/ou responsáveis, dois professores de Matemática, duas professoras de Língua Portuguesa e a coordenação pedagógica. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante in loco. Os resultados evidenciam que, embora a educação especial tenha avançado por meio de legislações e políticas públicas que asseguram acesso, permanência e equidade, persistem barreiras estruturais e metodológicas, como ausência de recursos adequados e de formação continuada para docentes. Apesar disso, os professores do NEEJA desenvolveram práticas pedagógicas flexibilizadas, utilizaram recursos didáticos diversificados e promoveram interações colaborativas, favorecendo a aprendizagem e a participação ativa da estudante. As professoras de Língua Portuguesa adotaram atividades variadas e contextualizadas que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, enquanto os professores de Matemática lançaram mão de recursos manipulativos e metodologias ativas para aproximar conceitos abstratos da realidade da estudante. Os achados indicam que a construção de uma educação inclusiva na EJA requer mediação significativa, compromisso coletivo, suporte institucional e envolvimento familiar, possibilitando a superação de estigmas e a consolidação de uma escolarização humanizada e transformadora.

Palavras-chave: EJA; Educação Especial; Deficiência Intelectual; Perspectiva Histórico-Cultural.

Abstract: The research investigates the pedagogical practices involved in the schooling process of a student with an intellectual disability in Youth and Adult Education (EJA), grounded in Vygotsky's cultural-historical perspective and historical-dialectical materialism. This qualitative study was conducted through a case study at the NEEJA center, involving a high school student with an intellectual disability, her family members and/or guardians, two Mathematics teachers, two Portuguese Language teachers, and the pedagogical coordination team. Data were collected through semi-structured interviews and on-site participant observation. The results show that, although special education has advanced through legislation and public policies that ensure access, permanence, and equity, structural and methodological barriers persist, such as the lack of adequate resources and insufficient ongoing teacher training. Despite these challenges, NEEJA teachers developed flexible pedagogical practices, used diversified instructional materials, and promoted collaborative interactions, fostering the student's learning and active participation. The Portuguese Language teachers adopted varied and contextualized activities that contributed to

the development of reading and writing skills, while the Mathematics teachers employed manipulative resources and active methodologies to make abstract concepts more accessible to the student's reality. The findings indicate that building inclusive education within EJA requires meaningful mediation, collective commitment, institutional support, and family involvement, making it possible to overcome stigmas and promote a humanized and transformative schooling experience.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA); Special Education; Intellectual Disability; Cultural-Historical Perspective.

Introdução

A dissertação intitulada “Práticas pedagógicas no ensino médio do núcleo estadual de educação de jovens e adultos (NEEJA) para uma estudante com deficiência intelectual” buscou investigar as práticas pedagógicas direcionadas a uma estudante com deficiência intelectual na EJA¹, com foco específico no NEEJA² de São Mateus, Espírito Santo. Assim, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa ancorada no estudo de caso, fundamentada na abordagem histórico-cultural de Vigotski (2022), que compreende o desenvolvimento humano como um processo social e culturalmente mediado. Nesse sentido, partimos do problema central de compreender como se concretizam as práticas pedagógicas no processo de escolarização desses estudantes, considerando as interseções entre deficiência, juventude/adulthood e a modalidade EJA. Desse modo, estabelecemos como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas no processo de escolarização de estudantes da modalidade EJA no NEEJA, especialmente no que diz respeito a uma estudante com deficiência intelectual matriculada no Ensino Médio no município de São Mateus-ES.

Ao observarmos o contexto brasileiro, identificamos, conforme dados do IBGE/2022³, que aproximadamente 18,6 milhões de pessoas possuem algum tipo de deficiência, sendo que apenas 25,6% concluíram o ensino médio, enquanto 57,3% das pessoas sem

¹ Educação de Jovens e Adultos (EJA).

² Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA).

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 15 de setembro de 2024.

deficiência atingiram esse nível de escolarização. Esses indicadores revelam uma expressiva desigualdade educacional. Na região Sudeste, houve um aumento discreto na presença de estudantes com deficiência em classes comuns, passando de 8,1% em 2010 para 8,2% em 2022.

Consideramos, ainda, que a EJA surgiu em 1996 como uma política pública fundamental para reduzir o analfabetismo e oferecer uma nova oportunidade educacional àqueles que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade regular, incluindo também as pessoas com deficiência. Sua trajetória no Brasil consolidou-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que dedicou uma seção específica à modalidade, reforçando seu caráter reparador, equalizador e formativo.

No Espírito Santo, a EJA é operacionalizada por meio dos Centros Estaduais (CEEJAs) e Núcleos Estaduais (NEEJAs). O NEEJA investigado nesta pesquisa caracteriza-se por uma estrutura flexível, que busca se adaptar às realidades dos estudantes, muitos deles trabalhadores com histórico de interrupções escolares. Dados do Censo Escolar (INEP, 2023) revelam que a EJA capixaba atendia cerca de 39.333 estudantes, dos quais 1.512 eram pessoas com deficiência, sendo 668 especificamente no ensino médio, dados essenciais para análise e discussão no campo educacional.

Nossa fundamentação teórica apoia-se, sobretudo, na obra de Vigotski (2022), que propõe uma mudança paradigmática ao afirmar que “a deficiência não deve ser entendida como uma limitação absoluta, mas como uma condição que gera estímulos para a compensação e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores”. Ele critica abordagens pedagógicas centradas apenas no treinamento de funções sensoriais elementares e defende que a educação deve investir no potencial intelectual e social dos sujeitos, por meio de mediações culturais e interações sociais. A lei da “transformação do menos da deficiência no mais da compensação” orienta nossa reflexão: o defeito impulsiona a elaboração de compensações, e o papel da escola é tensionar positivamente essas possibilidades, evitando práticas pedagógicas minimalistas. Essa

compreensão dialoga com autoras como Góes (1997, 2001) e Padilha (2000), que destacam a centralidade da cultura e das interações sociais no processo ensino-aprendizagem.

A análise dos documentos legais que regem a EJA e a Educação Especial como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo do Espírito Santo e Diretrizes Nacionais indica avanços no discurso da inclusão, mas também lacunas relevantes. Embora a BNCC reconheça a EJA como modalidade específica e reafirme o princípio da inclusão, apresenta um tratamento superficial da Educação Especial e não detalha estratégias concretas para adaptações curriculares voltadas ao público jovem e adulto com deficiência. Esse “apagamento histórico” da Educação Especial na EJA, discutido por Cabral et al. (2018) e Haas (2015), também aparece no currículo capixaba, que, apesar de mencionar a inclusão e a flexibilidade, não oferece orientações práticas suficientes aos docentes. Observamos, contudo, esforços estaduais para minimizar esse cenário por meio de normativas como a Resolução CEE/ES nº 4.746/2017 e a atuação dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs). Ainda assim, a implementação dessas políticas se depara com limitações estruturais e com a insuficiência de formação docente específica.

Optamos por uma metodologia qualitativa, estruturada como estudo de caso. A investigação ocorreu em uma escola estadual de São Mateus-ES que oferta o Ensino Médio na modalidade EJA/NEEJA. O universo da pesquisa conta com 13 professores e 110 estudantes, sendo 10 público da educação especial. Para aprofundarmos a análise, focalizamos uma estudante com deficiência intelectual, nomeada “Diamante”; sua mãe, “Cristal”; a coordenadora pedagógica, “Safira”; duas professoras de Língua Portuguesa, “Esmeralda” e “Rubi”; e dois professores de Matemática, “Topázio” e “Quartzo”. Utilizamos observação participante, com registros em diário de campo, e entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas. A fase da coleta de dados da pesquisa aconteceu durante os meses de agosto de 2024 e finalizando em março de 2025. A análise foi orientada pelos princípios da análise categorial de Vigotski (2009) e Góes (2000), buscando

categorias emergentes que iluminassem as práticas pedagógicas e suas relações com o processo de escolarização. Todos os procedimentos éticos foram rigorosamente atendidos, incluindo aprovação em comitê de ética e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes.

Os resultados e análises desta pesquisa foram produzidos a partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural, que compreende as relações sociais como elementos constitutivos do processo de formação humana. Nessa abordagem, o fazer pedagógico está intrinsecamente situado no contexto cultural, entendido como espaço dinâmico de produção de saberes. A teoria vigotskiana, fundamentada no materialismo histórico-dialético, assume que o desenvolvimento humano é atravessado pelas relações sociais, em diálogo direto com a concepção marxiana de formação do ser social. Assim, torna-se evidente que, para Vigotski, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está indissociavelmente ligado às condições sociais, históricas e culturais nas quais o indivíduo está inserido.

Para organizar os dados da pesquisa, foram criadas categorias de discursão, a quais emergiram do material coletado durante o processo de pesquisa, estas são: A trajetória escolar da estudante com deficiência intelectual no núcleo do NEEJA; perspectiva da família, da estudante e da coordenadora pedagógica e explorando as práticas pedagógicas: relatos docentes e as observações em sala de aula na perspectiva dos professores de língua portuguesa e de matemática.

A análise da primeira categoria revela um cenário complexo, atravessado por esforços significativos de inclusão, mas também por barreiras ainda presentes. As observações participantes e as entrevistas semiestruturadas evidenciam que o NEEJA se configura como um ambiente acolhedor e de apoio para a estudante Diamante. Após permanecer 11 anos afastada da escola, a estudante relata uma transformação positiva em sua experiência educacional, sentindo-se respeitada, acolhida e motivada a aprender.

Contatamos por meio das entrevistas que sua mãe também percebe avanços pedagógicos importantes, atribuindo esse

desenvolvimento ao cuidado, à sensibilidade e ao comprometimento dos profissionais do núcleo, contrastando com experiências anteriores marcadas pela exclusão e pelo preconceito. Esse movimento de mudança foi favorecido pela atuação colaborativa entre docentes e equipe pedagógica. A coordenadora Safira desempenhou papel central como mediadora, apoiando o planejamento de atividades flexibilizadas e acompanhando de perto o percurso escolar da estudante.

Durante as observações, foi possível identificar práticas permanentes de colaboração entre professores regentes e profissionais da educação especial, que trabalhavam juntos para ajustar atividades, avaliações e metodologias. Contudo, o estudo também aponta limitações estruturais que impactam diretamente as práticas inclusivas. A sala de AEE é descrita como um espaço improvisado, com janelas quebradas, pouca segurança e guarda inadequada de materiais pedagógicos. A falta de infraestrutura e a escassez de recursos específicos impõem aos professores a necessidade constante de improvisação para atender às necessidades da estudante.

A segunda categoria destaca uma lacuna significativa na formação docente. Esmeralda, Rubi, Topázio e Quartzito relatam que sua formação inicial não ofereceu subsídios suficientes para atuar com estudantes com deficiência intelectual. O desenvolvimento profissional ocorreu, sobretudo, “na prática”, apoiado pela troca com colegas, por formações pontuais e pela própria necessidade cotidiana de adaptar o ensino. A ausência de tempo institucionalizado para planejamento colaborativo e individualizado aparece como uma dificuldade recorrente.

As observações participantes revelam, entretanto, que, mesmo diante de desafios, os professores constroem estratégias pedagógicas flexibilizadas alinhadas à perspectiva histórico-cultural de Vigotski, especialmente no que diz respeito à mediação e aos “caminhos alternativos”. Nas aulas de Língua Portuguesa, as professoras Esmeralda e Rubi utilizam textos simplificados, recursos visuais, atividades lúdicas e trabalho em grupos, promovendo a aprendizagem

colaborativa e criando zonas de desenvolvimento iminente. Rubi dedica parte significativa de seu tempo de planejamento à elaboração de atividades diferenciadas.

Nas aulas de Matemática, os professores Topázio e Quartzo priorizam a concretização de conceitos abstratos por meio de jogos, materiais manipuláveis, recursos digitais, como o Kahoot e atendimentos individualizados. Quartzo destaca a importância das metodologias ativas e dos grupos colaborativos. A observação de uma aula utilizando o Kahoot permitiu identificar um ambiente dinâmico, solidário e não competitivo, no qual os estudantes colaboravam entre si. A flexibilização de avaliações também se mostrou recorrente, garantindo condições equitativas para que Diamante pudesse demonstrar sua aprendizagem.

As entrevistas semiestruturadas reforçam, ainda, a relevância da participação familiar no processo educativo. O envolvimento ativo da mãe e o diálogo constante com a escola foram determinantes para o percurso da estudante. A família, antes receosa devido a vivências negativas, passou a confiar na instituição e a reconhecer a educação como um meio para superar barreiras sociais e culturais, especialmente no contexto da comunidade cigana. Essa relação de confiança consolidou uma rede de apoio essencial para o desenvolvimento acadêmico e emocional de Diamante.

Considerações Finais

Concluímos que as práticas pedagógicas no NEEJA para estudantes com deficiência intelectual se concretizam por meio de um esforço coletivo e resiliente de profissionais que, apesar das barreiras estruturais e formativas, buscam implementar princípios de inclusão humanizada, fundamentados na teoria histórico-cultural. As práticas observadas evidenciam mediação individualizada, colaboração entre pares, adaptação curricular e uso criativo de recursos, refletindo a busca pelos “caminhos alternativos” vigotskianos. Contudo, identificamos a fragilidade desse processo, tensionado pela precariedade de recursos, insuficiência formativa e ausência de diretrizes mais específicas nos documentos curriculares oficiais.

Nossa pesquisa contribui para um entendimento crítico das dinâmicas inclusivas na EJA e reafirma a urgência de políticas públicas que assegurem condições reais para a inclusão, garantindo dimensões materiais, formativas e pedagógicas que permitam à educação cumprir seu papel social de superação das desigualdades. O estudo de caso de Diamante demonstra o potencial transformador de um ambiente escolar acolhedor e mediador, ao mesmo tempo em que alerta para os inúmeros desafios que ainda precisamos enfrentar para construir uma EJA verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 06 de set. 2025.

CABRAL, R. M.; BIANCHINI, L. G. B.; GONÇALVES, T. G. G. L. **Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção?** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 31, n. 62, p. 587–602, 2018. DOI: 10.5902/1984686X30841. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841>. Acesso em: 9 nov. 2024.

HAAS, Clarissa. **Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas.** Educação UFSM, v. 40, n. 2, p. 347-359, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados.** Coordenação Técnica do Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. [75] p.

GÓES, M. C. R. de. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos.** In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, pp. 11-28, 1997.

GÓES, M. C. R. de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural.** In: OLIVEIRA, M. K.;

SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002, p. 95 – 114.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial.** São Paulo: Revista Educação & sociedade, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKY, L. S. Obras Completas – **Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PÉE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

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.