RECONECTA
Editora Científica e Eventos

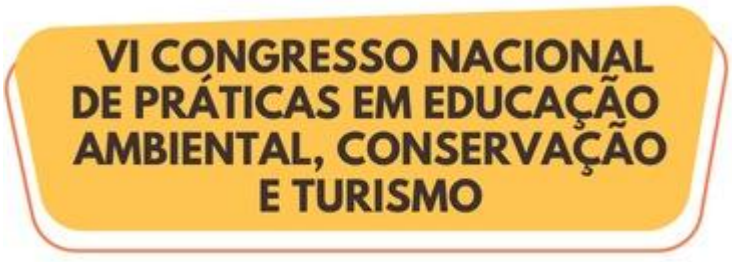
ANAIS DE CONGRESSOS

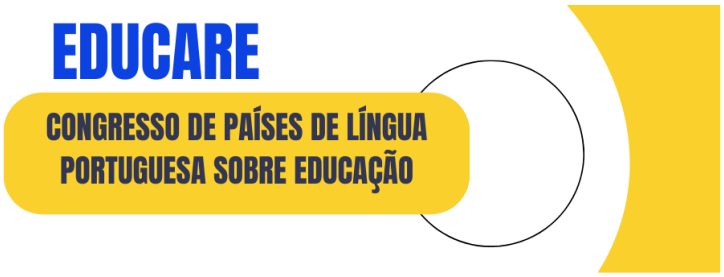
PUBLICAÇÃO CONJUNTA

VI CONPECT: Congresso Nacional de Práticas em Educação Ambiental, Conservação e Turismo

IV EDUCARE: Congresso Internacional sobre Educação

ISBN: 978-65-85105-52-1:





VI CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO

19 a 21 de junho de 2026

IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO

30 de julho a 01 de agosto de 2026

ISBN: 978-65-85105-52-1



Realização: Reconecta Soluções Educacionais

CNPJ 35.688.419/0001-62
Rua Silva Jardim, 1329 – Parque Industrial.
Fone: (17) 99175-6641.
Website: reconectasolucoes.com.br
contato@reconectasolucoes.com.br

Organização: Eliza Carminatti Wenceslau Maxwell Luiz da Ponte.
Editoração: Eliza Carminatti Wenceslau
Arte Gráfica: Eliza Carminatti Wenceslau

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.

CONGRESSO NACIONAL DE
PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO

WWW.RECONECTASOLUCOES.COM.BR/

COMISSÃO CIENTÍFICA CONPECT

DÉBORA CORREIA SANTANA
ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
ÊRIKA BARRETTO FERNANDES CRUVINEL
FERNANDA DE OLIVEIRA DE ANDRADE BERTOLO
JEFFERSON SANTOS DE AMORIM
LETÍCIA DA SILVA MOREIRA
MAXWELL LUIZ DA PONTE
NATHALIE DE OLIVEIRA ARAKAKI
THIAGO COSIN

CONGRESSO NACIONAL DE
PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO
WWW.RECONECTASOLUCOES.COM.BR/

ÁREAS TEMÁTICAS CONPECT

Foram aceitas submissões de trabalhos empíricos, de revisão e relatos de experiência que abordem **mudanças e avanços conceituais e teóricos**, apresentem **estratégias e recursos inovadores** e comuniquem **perspectivas futuras** vinculadas às seguintes áreas temáticas:

Práticas em educação ambiental: essa área temática abarca trabalhos que evidenciam potenciais, estratégias e recursos, bem como os trabalhos que apontam limitações e desafios atuais na educação ambiental. As práticas podem estar relacionadas às diversas áreas do conhecimento, conforme preconiza a abordagem transversal e inter/transdisciplinar da educação ambiental, e a todas as modalidades e níveis de ensino, do infantil ao superior, incluindo práticas em espaços e contextos formais ou não de ensino e aprendizagem.

Práticas em turismo: essa área temática abarca trabalhos que apresentem os impactos socioeconômicos e ambientais do turismo. Nesse sentido, poderão ser apresentadas propostas de roteiros temáticos para trilhas, excursões e visitações guiadas, práticas essenciais, que possibilitam a contemplação e a vivência com elementos da diversidade natural e com o patrimônio edificado e cultural em ambientes urbanos e rurais. Os trabalhos podem estar relacionados aos diferentes nichos turísticos: social, ecoturismo, geoturismo, cultural, religioso, pedagógico, de estudos e intercâmbio, esportes, pesca, náutico, de aventura, de sol e praia, de negócios e eventos, rural e de saúde, dentre outros.

Práticas em conservação: essa área temática abarca trabalhos, práticas e pesquisas que se utilizem de diversas estratégias e métodos para o levantamento e a obtenção de dados, voltados à conservação ambiental e patrimonial. Serão aceitos estudos quantitativos e qualitativos, diagnósticos, prognósticos e listas/inventários/checklists, vinculados à avaliação de impactos, prevenção de riscos e conservação biológica, geológica e cultural.

Inovação, tecnologia, modelagem e geoprocessamento: foca no desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias para a compreensão e solução de problemas ambientais. Isso inclui a utilização de modelagem computacional e técnicas de geoprocessamento para analisar dados ambientais e prever mudanças. Nesta área, buscamos trabalhos que explorem inovações tecnológicas, metodologias avançadas e estudos de caso que demonstrem a eficácia dessas abordagens na preservação e gerenciamento dos recursos naturais.

CONGRESSO NACIONAL DE
PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO
WWW.RECONECTASOLUCOES.COM.BR/

ÁREAS TEMÁTICAS COMPECT

Foram aceitas submissões de trabalhos empíricos, de revisão e relatos de experiência que abordem **mudanças e avanços conceituais e teóricos**, apresentem **estratégias e recursos inovadores** e comuniquem **perspectivas futuras** vinculadas às seguintes áreas temáticas:

Ciências exatas e da Terra, Geodiversidade, Geoética e Geoconservação: esta área temática abrange a vasta diversidade das Ciências exatas e da Terra, focando em aspectos de Geodiversidade, Geoética e Geoconservação. Serão aceitos estudos voltados à relação entre a interdisciplinaridade e as Geociências, a importância das Geociências para a sustentabilidade, levantamentos da Geodiversidade, estudos de impactos e riscos à Geoconservação e princípios da Geoética aplicados às Ciências Ambientais.

Biodiversidade, Bioética e conservação da Vida, dos ecossistemas e dos serviços ambientais: A conservação da biodiversidade e dos ecossistemas é essencial para a manutenção dos serviços ambientais que sustentam a vida na Terra. Esta área temática foca em pesquisas que abordem a diversidade biológica, a ética na pesquisa e conservação biológica, e as estratégias para a proteção dos ecossistemas. Trabalhos que discutam a interdependência entre a biodiversidade e os serviços ambientais, bem como práticas de conservação inovadoras e eficazes, são encorajados a serem submetidos. Serão aceitos os estudos relacionados aos ODS "14 - Vida na água" e "15 - Vida Terrestre".

Ciências Ambientais e a Agenda 2030: a Agenda 2030 da ONU, com seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), fornece um quadro global para a promoção da sustentabilidade. Esta área temática concentra-se em como as Ciências Ambientais podem contribuir para o cumprimento desses objetivos. Serão aceitos estudos que vinculem os aspectos ambientais aos seguintes ODS: "Erradicação da Pobreza", "Agricultura sustentável", "Saúde e bem-estar", "Educação de Qualidade", "Igualdade de Gênero", "Água limpa e saneamento", "Trabalho decente e crescimento econômico", "Indústria, inovação e infraestrutura", "Redução das desigualdades", "Cidades e comunidades sustentáveis", "Consumo e produção responsáveis", "Paz, justiça e instituições eficazes". Estudos relacionados ao ODS 13 "Ação contra mudança global do clima" devem ser submetidos na AT 03. Os estudos relacionados aos ODS "14 - Vida na água" e "15 - Vida Terrestre" devem ser submetidos à AT 06.

Alterações globais do clima e seus impactos: as alterações globais do clima representam um dos maiores desafios ambientais da atualidade. Esta área temática é dedicada a estudos que investiguem as causas, efeitos e estratégias de mitigação das mudanças climáticas, bem como mensurem e/ou registrem impactos em diferentes ecossistemas e sociedades. Também são aceitos estudos que abordem inovações para adaptação e resiliência frente às mudanças climáticas. Aqui serão aceitos estudos relacionados ao ODS 13 "Ação contra mudança global do clima".

CONGRESSO NACIONAL DE
PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO
WWW.RECONECTASOLUCOES.COM.BR/

ÁREAS TEMÁTICAS CONPECT

Foram aceitas submissões de trabalhos empíricos, de revisão e relatos de experiência que abordem **mudanças e avanços conceituais e teóricos**, apresentem **estratégias e recursos inovadores** e comuniquem **perspectivas futuras** vinculadas às seguintes áreas temáticas:

Políticas públicas, Ciências Ambientais e Regulação do uso dos recursos naturais: esta temática abrange estudos que avaliam a eficácia de políticas ambientais, a implementação de estratégias de gestão e a interação entre diferentes níveis de governança e sustentabilidade. Considerando a regulação do uso dos recursos naturais é crucial para garantir a sustentabilidade e conservação dos ecossistemas, trabalhos nesta área devem explorar como as políticas públicas podem ser informadas por dados científicos robustos para promover uma gestão ambiental eficaz e equitativa, bem como serão aceitos estudos que abordem a legislação, regulamentação e políticas que governam a extração e uso de recursos naturais, incluindo água, solo, florestas e minerais. Estudos relacionados diretamente aos ODS 6, 7, 11 e 12 devem ser submetidos à AT 07.

VI CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO

ANAIS DO VI CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO
CONPECT 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1

EXPEDIÇÃO NAVEGANDO NAS ÁGUAS DA AMAZÔNIA - UMA EXPERIÊNCIA IMERSIVA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ECOTURÍSTICO

Valesca Afrodite Moreira Gomes[1], Karen Máximo de Paula[2], Mariana Fiuza Melo[3], Kátia Maria Famadas[4], Elizabete Captivo Lourenço[5]

Resumo

O estudo relata uma experiência de educação ambiental e divulgação científica sobre morcegos durante uma expedição nos rios Negro e Solimões, na Amazônia. As atividades priorizaram abordagens não formais, como interações em campo, conversas informais e uso da paisagem como recurso pedagógico, além da produção de conteúdos digitais para redes sociais. Observou-se o interesse dos participantes e indícios de aprendizagem sobre a importância ecológica dos morcegos. Paralelamente, postagens no Instagram ampliaram o alcance das ações, com maior engajamento em conteúdos visuais e informativos. A experiência evidenciou que a integração entre vivências imersivas e comunicação digital favorece a sensibilização ambiental, contribuindo para a redução de estigmas e para a valorização dos morcegos na conservação da biodiversidade.

Palavras-chave: Educação ambiental. Divulgação científica. Morcegos. Chiroptera. Percepção pública.

INTRODUÇÃO

A biodiversidade é fundamental na manutenção dos ecossistemas e na prestação dos serviços ecossistêmicos para a humanidade, sendo a sua conservação um dos principais desafios na atualidade (Prado, 2021). O desenvolvimento da compreensão e conscientização pública sobre a importância da fauna e flora para manutenção dos ecossistemas contribuem para atitudes mais voltadas à conservação. Nesse contexto, estratégias de educação ambiental e de divulgação científica são relevantes na construção desse pensamento coletivo (Silva et al., 2022). Entre os diferentes grupos da fauna, os morcegos destacam-se por sua relevância ecológica na manutenção dos ecossistemas, desempenhando papéis como polinização, dispersão de sementes e controle de insetos (Kunz et al., 2011).

Apesar da sua importância para o ambiente, os morcegos têm um histórico de associação com percepções negativas relacionadas ao medo, às doenças e mitos, o que tem afetado sua conservação (Kingston, 2015; Lourenço et al., 2026). Esses animais constituem a segunda maior ordem de mamíferos do mundo (Simmons, Cirranello, 2021) e no Brasil a Amazônia é o bioma com a maior diversidade, abrigando cerca de 78% das espécies de morcegos do país. Ainda, essas espécies exercem papel fundamental na manutenção do ecossistema Amazônico (Garbino et al., 2024; Delgado-Jaramillo et al., 2020; Tavares et al., 2024) que vem sofrendo nas últimas décadas acelerado processo de degradação em virtude principalmente da ação humana.

A educação ambiental e a divulgação científica têm sido estratégias importantes para a compreensão da sociedade sobre os morcegos, contribuindo para a redução dos estigmas criados sobre eles, na valorização do seu papel ecológico e ainda, imprimir uma consciência sobre conservação (Kingston, 2015; Lourenço et al., 2023). Nesse contexto, as ações desenvolvidas em ambientes não formais de ensino, como experiências imersivas em áreas naturais, favorecem o aprendizado contextualizado e a aproximação entre o meio ambiente e a sociedade (Reigota, 2009; Barreto, 2018; Silva et al., 2022). Essa vivência nos ambientes

ANAIS DO VI CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO
CONPECT 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1

naturais, mais a observação e interpretação da paisagem, possibilita a construção de conhecimentos o que favorece a compreensão das relações ecológicas e assim um bom arcabouço para desenvolver e apresentar a importância dos morcegos no meio ambiente, bem como das interações ecológicas para um ambiente saudável.

Além das experiências presenciais, o uso de redes sociais tem se consolidado como uma ferramenta relevante para a ampliação do alcance das ações de divulgação científica, permitindo que o conhecimento produzido seja compartilhado de forma rápida e acessível com públicos que estão além do meio acadêmico (Xavier; Gonçalves, 2014; Costa et al., 2022). Diante disso, a produção de conteúdos digitais associados a vivências em campo potencializa o impacto das ações de educação ambiental, ao integrar narrativa e informação científica (Santos-Figueiredo; Souza, 2021; Silva et al., 2022). Essa integração entre experiência direta e comunicação digital amplia as possibilidades de sensibilização do público, especialmente em relação a temas que envolvem espécies frequentemente estigmatizadas, como os morcegos (Lourenço et al., 2023).

A participação em uma expedição fluvial pelos rios Solimões e Negro oportunizou momentos de interação com os demais participantes através de atividades lúdicas com adordagens sobre a importância dos morcegos no contexto da floresta Amazônica; possibilitou divulgar o trabalho do projeto de extensão Morcegos na Praça (PMNP); e permitiu registrar as paisagens da Amazonia e sua conexão com os morcegos através de postagens e vídeos divulgados no Instagram® do PMNP.

Assim, o objetivo deste trabalho foi relatar a experiência de educação ambiental e divulgação científica sobre morcegos, desenvolvida durante uma expedição na Amazônia, com foco nas produções realizadas nas redes sociais do PMNP.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

As atividades foram realizadas durante uma expedição nos rios Negro e Solimões, no estado do Amazonas, entre 17 e 24 de novembro de 2025. A expedição teve como objetivo uma viagem turística com a participação de aproximadamente 70 adultos de diferentes idades e escolaridade. Aproveitando a oportunidade, buscou-se estabelecer uma imersão voltada ao olhar para a quiropterofauna baseada na vivência realizada durante a expedição. Assim, a abordagem adotada rompeu com modelos tradicionais de ensino, privilegiando: (1) Conversas informais em momentos espontâneos; (2) Interações mediadas pela paisagem; (3) Narrativas acessíveis e contextualizadas; (4) Produção de conteúdo digital para redes sociais.

As atividades de campo ocorreram em diferentes períodos do dia, em diferentes áreas da região amazônica, como rios, lagos e áreas de floresta e consistiram de caminhadas por trilha na floresta, passeio de lancha matutino, diurno e noturno, visita ao museu do seringueiro e as comunidades ribeirinhas caboclas e indígenas. Cada grupo de atividades era composto por aproximadamente 20 integrantes, que podiam variar a cada atividade. Nessas ocasiões, foram realizadas conversas informais e interativas com os participantes, abordando os morcegos como importantes componentes ecológicos e destacando seu papel na manutenção da floresta. Elementos naturais como árvores ocas, palmeiras e áreas de ocorrência de morcegos foram utilizados como dispositivos pedagógicos, conectando teoria e observação direta. Um folheto informativo foi também distribuído aos integrantes logo após uma das primeiras atividades na floresta.

Paralelamente, foram desenvolvidas postagens para o Instagram do PMNP (@projetomorcegosnapraca) abordando temas como diversidade de morcegos, comportamento, relação com a floresta e saúde pública. Diferentes formatos foram utilizados, incluindo *stories*, *reels* e *cards* informativos. Adicionalmente, foram também registrados fotografias e vídeos das paisagens da floresta, os quais serviram de base para a elaboração de conteúdos digitais voltados ao reconhecimento do bioma amazônico e a divulgação da importância ecológica dos morcegos.

A elaboração do conteúdo das postagens foi realizada com base na literatura científica, garantindo a qualidade e confiabilidade das informações. As postagens foram criadas na plataforma Canva (canva.com/pt) utilizando linguagem acessível e recursos visuais voltados ao público geral, se caracterizando como uma estratégia de divulgação científica associada à educação ambiental (Chagas; Massarani, 2020; Lourenço et al., 2023).

Após revisão colaborativa pelos membros da equipe do PMNP, as postagens foram publicadas nas redes sociais do projeto, incluindo também a conta no Facebook (http://facebook.com/projetomorcegosnapraca/). Para avaliar as métricas do perfil @morcegosnapraca utilizamos o Instagram Insights, que é a ferramenta do próprio aplicativo para análise de publicações. A plataforma permitiu a avaliação das publicações a partir do dia 14 de novembro de 2025, dia da primeira postagem, até 27 de março de 2026, dia cuja a análise de cada postagem foi realizada.

RESULTADOS

Durante a expedição observou-se elevado interesse e envolvimento da maioria dos participantes em obter informações sobre os morcegos. Na atividade de caminhada em meio a floresta vários integrantes se interessaram pela informação de que os morcegos frugívoros são importantes na manutenção da floresta e regeneração das áreas degradadas. A presença de um oco de árvore e folhas de palmeiras favoreceu a oratória sobre abrigos utilizados pelos morcegos e a origem do projeto Morcegos na Praça. Com permissão do guia, foi possível realizar uma explanação de 10 minutos com todos os integrantes a respeito desse assunto.

Durante a navegação noturna, apesar da falta de avistamento de morcegos, foi falado sobre a orientação dos morcegos na escuridão, a ecolocalização, inclusive associando ao que é utilizado pelos botos. Mesmo sem o uso de equipamentos específicos para observação noturna, foi possível abordar aspectos relacionados a diferentes espécies, como por exemplo o morcego pescador (*Noctilio leporinus*), cuja presença foi posteriormente relatada por integrantes de outra embarcação.

Na visita às comunidades ribeirinhas houve troca de experiências com o guia local sobre os ataques de morcegos hematófagos e sua relação com a degradação ambiental. Logo após a primeira atividade foi feita a distribuição do folheto informativo no grupo de passeio e deixado disponível sobre o balcão de informações da embarcação.

Quando oportuno, eram abordados temas relacionados à diversidade de morcegos da Amazônia, ao maior morcego do Brasil e à desconstrução do mito do Drácula, tendo como referência as raposas-voadoras, morcegos frugívoros de grande porte que ajudam a evidenciar que, ao contrário do imaginário popular, a maioria das espécies não se alimenta de sangue. Também eram discutidos aspectos como comportamento alimentar, importância ecológica e questões de saúde, como mordeduras por morcegos hematófagos e medidas de prevenção da raiva.

A curiosidade por saberes sobre os morcegos não foi medida, mas perceptível. Relatos espontâneos indicaram impacto das atividades, evidenciando que a abordagem adotada

ANAIS DO VI CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO
CONPECT 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1

facilitou a compreensão e retenção das informações. Entre esses relatos destaca-se o comentário feito por um participante durante um jantar coletivo, no qual o grupo conversava sobre a trilha na floresta, "só se ouvia a voz da Kátia* falando sobre morcegos!" (*Dra. Kátia Famadas responsável pela atividade na expedição), que sugere envolvimento gerado durante as atividades (Figura 1).

Figura 1 - Imagens das atividades realizadas na expedição turística nos rios Negro e Solimões, estado do Amazonas, incluindo trilhas, navegação e interações educativas.



Fotos: Kátia Maria Famadas.

As postagens produzidas abordam diferentes aspectos do bioma Amazônia, iniciamos com uma publicação introdutória intitulada "Navegando nas águas da Amazônia" no formato de *reels* para anunciar a série de postagens sobre a expedição na Amazônia, seguida por uma contextualização geral do bioma e sobre a diversidade de morcegos da região, com destaque na predominância da família Phyllostomidae (ordem Chiroptera a qual pertence todos os morcegos). Apresentamos o maior morcego das Américas, que também é o maior morcego carnívoro do mundo. Elaboramos o tema em saúde pública com ênfase nas mordeduras por morcegos hematófagos, incluindo casos associados com períodos sem energia elétrica, o aumento dessas ocorrências em comunidades rurais e medidas básicas de prevenção contra a raiva. Além disso, foi elaborado um diário de campo sob a forma de *reels*, com fotos e vídeos registrados durante as atividades.

Foram produzidos dez conteúdos para as redes sociais distribuídas entre os diferentes formatos, como "Morcegos da Amazônia", "Mordeduras por morcegos hematófagos na Amazônia" e "O maior morcego do Brasil". Os dados de engajamento, alcance e perfil do público variaram entre os formatos utilizados, sendo que as postagens em formato de *cards* apresentaram maior número de interações e alcance em comparação aos *stories* e *reels*.

A postagem "O maior morcego do Brasil" recebeu o maior número de interações, 591 e 16.637 visualizações, seguida pela "Mordeduras por morcegos hematófagos na Amazônia" com 262 interações e 4.142 visualizações (Quadro 1). Observou-se predominância de público

feminino entre os perfis alcançados, além de concentração geográfica no Brasil, a faixa etária variou entre 18 e 34 anos.

Tabela 1 – Métricas das postagens produzidas durante a expedição na Amazônia (2025) e divulgadas nas redes sociais do projeto Morcegos na Praça, incluindo interações (I)*, Proporção de homens e mulheres no público (Público), contas alcançadas (CA), visualização (V), Audiência no Brasil (ABr) e faixa etária e percentual de faixa etária predominante (FEP) no Instagram.

Tema	**Tipo**	**Data**	**I**	**Público (♂ / ♀)**	**CA**	**V**	**ABr (%)**	**FEP (%)**
[1] Chamada: Navegando nas águas da Amazônia	*Story*	14/11	7	-	102	131	-	-
	Reels	17/11	2 8	77,2% 22,8%	569	870	87,4%	25-34 (24,5%)
[2] Diário de campo - Trilha e expedição noturna na subida do rio negro	*Story*	18/11	7	-	129	154	-	-
[3] Diário de campo - Pós-trilha exposição ao grupo da trilha sobre a importância dos morcegos	*Story*	18/11	1 2	-	111	138	-	-
[4] Morcegos da Amazônia	*Cards*	18/11	2 4 6	56,7% 40,3%	1.813	5.995	97,7%	18-24 (42,3%)
	Story	18/11	4	-	97	122	-	-
[5] Mordeduras por morcegos hematófagos na Amazônia	*Cards*	28/11	2 6 2	65,2% 34,8%	1.595	4.142	95,8%	25-34 (41,3%)
	Story	28/11	3	-	165	223	-	-
[6] O maior morcego do Brasil	*Cards*	04/12	5 9 1	46,4% 53,6%	2.884	16.637	89,1%	25-35 (43,2%)
[7] Diário de campo na Amazônia	*Reels*	16/12	2 1	55,4% 44,6%	455	755	91,0%	25-34 (42,4%)

* Interações = curtidas + comentários + compartilhamentos + salvamentos

Fonte: Instagram® do projeto Morcegos na Praça (@projetomorcegosnapraca) (2025).

[1] https://www.instagram.com/reel/DRKYZDjkc1p/
[2] https://www.instagram.com/s/aGlnaGxpZ2h0OjE4MDgwNDI3MTc2NjMyMzM2?story
[3] https://www.instagram.com/s/aGlnaGxpZ2h0OjE4MDgwNDI3MTc2NjMyMzM2?story
[4] https://www.instagram.com/p/DRN2mioEdgV/
[5] https://www.instagram.com/p/DRmrhohEaa0/
[6] https://www.instagram.com/p/DR2qqPAEm7C/
[7] https://www.instagram.com/reel/DSVEWmbkfml/

DISCUSSÃO

A experiência vivenciada nos permitiu constatar que o aprendizado não precisa se restringir aos espaços formais de ensino. Ao contrário, a informalidade e a imersão no ambiente natural favoreceram a escuta, a curiosidade e o engajamento dos participantes. A educação ambiental em contextos não formais tem sido apontada como uma estratégia eficaz para a construção de percepções mais críticas e contextualizadas sobre a biodiversidade, pois experiências em ambientes naturais favorecem a aprendizagem baseada na vivência e permite maior envolvimento dos participantes (Carvalho, 2008; Reigota, 2009).

Dessa forma, a relação entre educação ambiental, ecoturismo e práticas de conservação também se mostra relevante, pois atividades educativas realizadas em ambientes naturais podem ser combinadas com propostas de ecoturismo, contribuindo não apenas para a sensibilização ambiental, mas também para a valorização da biodiversidade local e engajamento da comunidade em sua proteção. O ecoturismo, quando orientado por princípios sustentáveis, pode ser uma ferramenta estratégica para a conservação da biodiversidade e para a educação ambiental (Fennel, 2008; Kiper, 2013). Iniciativas de ecoturismo bem estruturadas favorecem a conservação ao integrar benefícios sociais, econômicos e ambientais (Stronza et al., 2019). No caso dos morcegos, iniciativas como trilhas interpretativas, observação da fauna e ações educativas em campo auxiliam na desconstrução de estigmas e no desenvolvimento de uma percepção mais positiva desses animais. Essas experiências, além de possibilitarem o contato direto com a biodiversidade, também podem gerar processos de aprendizagem significativos ao discutirem o papel das experiências educativas em ambientes informais (Ballantyne; Packer, 2005). Além disso, atividades de observação de fauna têm sido associadas ao aumento do interesse público e ao fortalecimento de atitudes positivas em relação à conservação (Chiu et al., 2014). Isso indica que o ecoturismo pode contribuir para a conservação ao incentivar o envolvimento comunitário e a valorização dos recursos naturais (Stronza et al., 2019).

As publicações realizadas, cujos temas relacionam ecologia, saúde e educação para conservação dos morcegos da Amazônia, ao destacar a diversidade das espécies contribuem para aprofundar o entendimento sobre a importância desses animais no ecossistema de um dos biomas mais ricos em biodiversidade do planeta (Prado, 2021; Tavares et al., 2024). A inclusão de questões de saúde pública, como os casos de mordidas por morcegos hematófagos e a profilaxia da raiva, aproxima o conhecimento científico do público, sobretudo nas áreas rurais onde o contato com esses animais tende a ser maior. Essa forma de tratar o tema está de acordo com os princípios da Saúde Única, que entende que a saúde humana, saúde animal e ambiental estão intrinsecamente ligados (Destoumieux-Garzón et al., 2018).

O uso das redes sociais permite ampliar o alcance das ações de divulgação científica, possibilitando a interação com diferentes públicos e a disseminação de conhecimento em linguagem mais acessível (Rocha; Massarani, 2016; Costa et al., 2022). No caso dos morcegos,

ANAIS DO VI CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO
CONPECT 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1

estudos mostram que as percepções negativas ainda são predominantes e associadas a riscos à saúde, o que reforça a necessidade e a importância do uso de estratégias educativas voltadas à sensibilização do público (Kingston, 2015; Lourenço et al., 2026).

Na seleção dos temas foram priorizados conteúdos relacionados com os problemas cotidianos e curiosidades que a região amazônica nos fornece, como riscos à saúde e comportamento alimentar dos morcegos. Dessa forma, com base no conhecimento científico, buscamos informar e sensibilizar o público para a problemática e por conseguinte, promover uma mudança de percepção em relação aos morcegos e seu papel para o bioma Amazônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve vários indícios de compreensão sobre a importância ecológica dos morcegos, como relatos e indagações que sugerem que parte dos participantes aprenderam e podem atuar como multiplicadores das informações compartilhadas na expedição. As ações de educação ambiental e divulgação científica desenvolvidas durante a expedição na Amazônia evidenciaram o potencial das estratégias que articulam vivências em campo e comunicação digital para a sensibilização do público em relação à importância ecológica dos morcegos. Tais ações quando articuladas com o ambiente natural, ainda que realizadas de forma oportuna e informal, mostraram-se possíveis, permitindo o envolvimento e estimulando a construção de conhecimentos dos participantes.

O uso das redes sociais favoreceu o alcance das ações, permitindo que o conhecimento produzido durante a expedição ultrapassasse os limites da experiência presencial, alcançasse públicos diversos e contribuísse para a divulgação científica em uma linguagem mais acessível. As métricas observadas indicam que conteúdos visuais e informativos apresentam maior potencial de engajamento, especialmente quando abordam temas como saúde e curiosidades sobre as espécies. Embora os resultados indiquem contribuições relevantes para a sensibilização e compreensão sobre os morcegos, destaca-se como limitação a ausência de instrumentos formais de avaliação da percepção dos participantes, o que impede uma análise mais precisa do impacto das ações desenvolvidas. Ainda assim, os relatos e interações ocorridas nos permitem sugerir que as estratégias utilizadas foram eficazes em desenvolver o interesse e a reflexão sobre o tema. Dessa forma, iniciativas que relacionam educação ambiental, experiências imersivas e uso de mídias digitais mostram-se promissoras para possibilitar a conservação da biodiversidade, especialmente no que se refere a grupos historicamente estigmatizados, como os morcegos. Recomendamos o uso de metodologias avaliativas mais estruturadas para mensurar o real impacto educativo e de comunicação das práticas de campo em atividades turísticas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos diversos integrantes do Projeto Morcegos na Praça que contribuíram para o andamento do projeto bem como para as publicações no perfil do Instagram; ao Programa de Pós-graduação em Ciências Veterinárias, ao Departamento de Parasitologia Veterinária, a Pró-reitoria de extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pelo apoio; ao Conselho Regional de Biologia do Rio de Janeiro (CRBio-02). ECL agradece à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro pela bolsa de pesquisa (E-26/200.501/2025).

REFERÊNCIAS:

BALLANTYNE, Roy; PACKER, Jan; FALK, John. Visitors' learning for environmental sustainability: testing short- and long-term impacts of wildlife tourism experiences. **Tourism Management**, v. 32, n. 6, p. 1243–1252, 2011. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tourman.2010.11.003.

BARRETO, M. Educação e Meio Ambiente: Uma Abordagem Ecossocialista. **Trabalho Necessário**, v. 11, n. 17, 2018. DOI: 10.22409/TN.11I17.P8585.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAGAS, C.; MASSARANI, L. **Manual de sobrevivência para divulgar ciência e saúde.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2020. DOI: 10.7476/9786557080870.

CHIU, Yen-Ting; LEE, Wei-I.; CHEN, Ting-Hsiang. Environmentally responsible behavior in ecotourism: exploring the role of destination image and value perception. **Asia Pacific Journal of Tourism Research**, v. 19, n. 8, p. 876–889, 2014. DOI: https://doi.org/10.1080/10941665.2013.818048.

COSTA, J. M. M.; COELHO, Y. C. M.; DE ALMEIDA, A. C. P. C. Da sala de aula para o instagram: os studygrammers e o ensino-aprendizagem em ciências e biologia. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 10, n. 2, p. e22038, 2022. DOI: 10.26571/reamec.v10i2.13357.

DELGADO-JARAMILLO, M.; AGUIAR, L. M. S.; MACHADO, R. B.; BERNARD, E. Assessing the distribution of a species-rich group in a continental-sized megadiverse country: bats in Brazil. **Diversity and Distributions**, v. 26, n. 9, p. 1207–1223, 2020. DOI: https://doi.org/10.1111/ddi.13enq.

DESTOUMIEUX-GARZÓN, D. et al. The One Health concept: 10 years old and a long road ahead. **Frontiers in Veterinary Science**, v. 5, p. 14, 2018. DOI: https://doi.org/10.3389/fvets.2018.00014.

FENNELL, David A. **Ecotourism.** 4. ed. London: Routledge, 2015.

GARBINO, G. et al. Updated checklist of bats (Mammalia: Chiroptera) from Brazil. **Zoologia (Curitiba)**, v. 41, e23073, 2024. DOI: 10.1590/s1984-4689.v41.e23073.

KINGSTON, T. Cute, creepy, or crispy — how values, attitudes, and norms shape human behavior toward bats. In: VOIGT, C.; KINGSTON, T. (ed.). **Bats in the Anthropocene:** conservation of bats in a changing world. Cham: Springer International Publishing, 2015. p. 571–595. DOI: 10.1007/978-3-319-25220-9_18.

KIPER, Tuğba. Role of ecotourism in sustainable development. In: ÖZTÜRK, Murat (ed.). **Advances in landscape architecture.** Rijeka: InTech, 2013. p. 773–802.

KUNZ, T. H. et al. Ecosystem services provided by bats. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1223, n. 1, p. 1–38, 2011.

LOURENÇO, E. C.; DAMASCENO JUNIOR, D. A.; ALVES, P. S. M.; MATOS, A. C. L.; COSTA, L. M.; ABREU, L. A. B.; PEDRO, V. B.; FARIAS, J. F. L.; LIBIANO, C.; BERGALLO, H. G. Ações para conservação dos mamíferos no Parque Estadual da Ilha Grande – aproximando cientistas, instituições e sociedade. **Revista Ineana**, v. 11, n. 1, p. 60–75, jan. 2023.

LOURENÇO, E. C.; COSTA, L. M.; DAMASCENO-JUNIOR, D.; PINHEIRO, M. C.; LUZ, J. L.; FAMADAS, K. M. Knowledge about bats: implications of popular perception for conservation and prevention of zoonotic diseases. **Ethnobiology and Conservation**, v. 15, fev. 2026. DOI: 10.15451/ec2026-02-15-07-1-12.

PRADO, Rachel Bardy et al. Serviços ecossistêmicos: estado atual e desafios. **Revista Terceira Margem Amazônia**, p. 15–26, jan. 2021. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/65711278/Revista_Terceira_Margem_Amazonia_jan_2021_3_15_26-libre.pdf. Acesso em: 26 abr. 2026.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

ROCHA, M.; MASSARANI, L. Divulgação científica na internet: um estudo de caso de comentários feitos por leitores em textos da Ciência Hoje das Crianças Online. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 207–233, maio 2016. DOI: 10.5007/1982-5153.2016v9n1p207.

SANTOS FIGUEIREDO, R.; MACHADO DE SOUZA, L. O uso das redes sociais na Educação Ambiental em tempos de isolamento social. **Devir Educação**, v. 5, n. 1, p. 24–42, abr. 2021. DOI: 10.30905/rde.v5i1.330. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/330.

SILVA, G. R.; SILVA, M. C. B. C.; MELO, G. M. Educação ambiental não formal: a utilização de mídias sociais como forma de disseminação de tecnologias socioambientais. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 17, n. 3, p. 244–258, 2022. DOI: 10.34024/revbea.2022.v17.13482. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/13482.

SIMMONS, N. B.; CIRRANELLO, A. L. **Bat Species of the World:** a taxonomic and geographic database. Disponível em: https://batnames.org/. Acesso em: 26 abr. 2026.

STRONZA, Amanda L.; HUNT, Carter A.; FITZGERALD, Lee A. Ecotourism for conservation? **Annual Review of Environment and Resources**, v. 44, p. 229–253, 2019. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-environ-101718-033046.

TAVARES, Valeria et al. Biodiversity and conservation of bats in Brazilian Amazonia with a review of the last 10 years of research. In: GREGORIN, R. et al. (ed.). **Bats of Brazil:** ecology, biology and conservation. Cham: Springer, 2024. p. [inserir páginas]. DOI: 10.1007/978-3-031-43071-8_3.

XAVIER, J.; GONÇALVES, C. A relação entre a divulgação científica e a escola. **Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 7, n. 14, p. 182–189, maio 2014. Disponível em: https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/135.

VI CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO

ANAIS DO VI CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO
CONPECT 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1

CONTAGEM ANUAL DE MORCEGOS - UMA ATIVIDADE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CONSERVAÇÃO DE MORCEGOS

Marcelly Leitão Dias[1], Valesca Afrodite Moreira Gomes[2], Valentina Breda Bassini[3], Kátia Maria Famadas[4], Elizabete Captivo Lourenço[5]

Resumo

"A Contagem Anual de Morcegos" é um evento internacional que une amostragem de morcegos e educação ambiental. O objetivo deste trabalho é relatar a participação do Projeto Morcegos na Praça durante a atividade que ocorreu no Parque Lage, no Rio de Janeiro. O evento consistiu na realização de uma exposição composta por materiais didáticos, como pôsteres, animais taxidermizados e uma caverna cenográfica, além de mediação dialógica. Inicialmente, percebeu-se que alguns participantes apresentavam percepções negativas a respeito de morcegos associadas a medos e desinformação. Porém, ao longo da atividade, tais percepções foram desconstruídas, dando espaço para sensibilização e compreensão acerca da importância ecológica desses animais. A experiência demonstrou que atividades educacionais em espaços públicos não formais favorecem a sensibilização, e ajudam na desmistificação de estigmas relacionados a grupos de animais pouco compreendidos como os morcegos.

Palavras-chave: Chiroptera. Divulgação científica. Educação para conservação. Mamíferos. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

A Contagem Anual de Morcegos (CAM) é um evento internacional de amostragem de morcegos e educação ambiental organizado pela Rede Latino-Americana e do Caribe para a Conservação dos Morcegos (RELCOM, s.d.). A ação ocorre anualmente no mês de dezembro com o objetivo de registrar e mapear espécies de morcegos de forma simultânea em diversos lugares no mundo, além de promover educação ambiental. O evento tem contribuído para o avanço científico e proteção da biodiversidade em consonância com os objetivos institucionais da RELCOM que é promover educação, pesquisa e conservação dos morcegos (RELCOM, s.d.). A aproximação do público com o conhecimento científico sobre os morcegos, promovida pela Contagem Anual de Morcegos, contribui para a desmistificação da percepção social negativa acerca desses

[1] Graduanda. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: marcelly.leitao.dias@gmail.com. https://orcid.org/0009-0006-0279-0765

[2] Pós-graduanda. Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: valescaa.moreira@gmail.com . Orcid: https://orcid.org/0009-0008-0780-6011

[3] Graduanda. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: valentina@ufrrj.br

[4] Doutora. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: kfamadas@ufrrj.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0157-962X

[5] Doutora. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: beteclouren1205@yahoo.com.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6136-708X

ISBN: 978-65-85105-52-1

animais, favorecendo assim a sensibilização sobre a importância ecológica desse grupo e sobre conservação da biodiversidade (Silva; Manfrinato; Anacleto, 2013). Nesse sentido, a educação ambiental, enquanto ferramenta pedagógica e por sua natureza transdisciplinar, busca sensibilizar a sociedade quanto à importância de uma convivência harmoniosa com o meio ambiente e todas as suas formas de vida (Dias, 1992). Sob essa perspectiva, a educação ambiental ainda apresenta papel estratégico na educação, uma vez que contribui para formação do pensamento crítico e reflexivo acerca da conservação da biodiversidade, configurando-se como "elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos" (Jacobi, 2003).

Morcegos carregam, historicamente, um estigma sociocultural desfavorável, devido a suas características ecológicas como hábito noturno, abrigar-se em cavernas e locais escuros, algumas espécies apresentam hábito alimentar hematófago, além da associação com doenças (Andrade; Talamoni, 2015; Kingston, 2015). Estudos brasileiros comprovam que esses animais despertam medo, repulsa e são vistos como pouco carismáticos pela sociedade (Caparros; Magalhães, 2015; Barreiro; Ortêncio Filho, 2016). Tais associações dificultam sua conservação, apesar do importante papel ecossistêmico que prestam, como dispersão de sementes, controle de insetos, polinização, dentre outros (Silva; Manfrinato; Anacleto, 2013). Diante disto, ações de divulgação científica e educação ambiental são imprescindíveis para ampliar o conhecimento do público em geral sobre esses animais e fortalecer estratégias de conservação eficazes (Dias, 1992; Jacobi, 2003).

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo relatar e analisar a experiência das ações realizadas pelo Projeto Morcegos na Praça durante a XIII edição da Contagem Anual de Morcegos, com destaque nas ações de educação ambiental voltadas à desmistificação dos morcegos e à sensibilização do público para sua conservação.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A ação foi desenvolvida no Parque Lage, localizado na cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, Brasil durante a Contagem Anual de Morcegos na data de 13 de dezembro de 2025. Este parque, de caráter público, apresenta um número elevado de visitantes diariamente, podendo atingir aproximadamente 3.000 pessoas por dia, com estimativas de dados anuais de visitação que ultrapassam 1 milhão de visitantes (ICMBio, 2024).

O parque é caracterizado por vegetação nativa de Mata Atlântica com cerca de 52 hectares, atuando como uma importante área verde urbana atuando na regulação de temperatura e umidade, incluindo bosques e florestas tropicais nas encostas do Morro do Corcovado (Brasil, 2009). Desde 2004, o Parque Lage integra o Parque Nacional da Tijuca, sob a administração do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (Parque Nacional da Tijuca, 2026).

Além de se tratar de uma área de preservação ambiental inserida na Mata Atlântica, este parque possibilitou alcançar uma quantidade relevante de pessoas para difundir conhecimentos sobre conservação e importância ecológica dos morcegos.

A ação foi realizada pela equipe do Projeto Morcegos na Praça (MnP) que se trata de um projeto de extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Projeto Morcegos na Praça, s.d.). O MnP foi fundado em 2013, a partir da curiosidade de moradores durante atividades de

ISBN: 978-65-85105-52-1

campo com morcegos na Vila do Tinguá, em Nova Iguaçu (RJ), demonstrando a necessidade de aproximação entre a ciência e a sociedade. No decorrer de sua atuação pôde contribuir para a educação ambiental, conservação da biodiversidade e promoção da saúde, tendo como objetivo central desmistificar, por meio de ações educativas e divulgação científica, os morcegos. Em 2025, o projeto se juntou pela terceira vez ao evento Contagem Anual de Morcegos desenvolvendo atividades educativas voltadas à sensibilização e aproximação do público à ampliação do conhecimento da importância ecológica desses animais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A função da educação ambiental é contribuir para a formação de um cidadão consciente, crítico e apto a tratar das questões socioambientais, desenvolvendo a sua capacidade de entendimento sobre sua relação com o meio ambiente (Jacobi, 2003). Desta forma, a educação ambiental também desempenha papel no processo formativo do ser humano desenvolvendo valores e atitudes voltadas à conservação ambiental e à qualidade de vida (Brasil, 1998). Carvalho (2008) e Reigota (2009) destacam que a educação ambiental deve ultrapassar a barreira de apenas transmitir conteúdos, mas deve também ser capaz de uma transformação real nas atitudes do cotidiano quando versa na temática ambiental, promovendo uma real mudança para construção de uma sociedade mais responsável e sustentável.

A educação ambiental no contexto brasileiro é componente obrigatório na formação integral do cidadão, sendo prática obrigatória em todos os níveis de ensino, de acordo com a Resolução n° 2/2012 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012). Esse documento em seu escopo reforça que a educação ambiental deve promover e desenvolver habilidades e valores voltados à proteção ambiental e à justiça socioambiental e não somente transmissão de conhecimento, fortalecendo um pensamento crítico na formação do sujeito cidadão pela sua natureza política e pedagógica. Diante disto, Jacobi (2003) destaca a importância das práticas educativas em ambientes não formais que unam vivências concretas, conhecimentos científicos levando ao cidadão à sensibilização em relação ao meio ambiente e todas as suas formas de vida.

Ao levar a exposição a um espaço público não formal, a ação desempenha um papel estratégico para educação ambiental pois aproxima o público de maneira acessível e interativa a temas ambientais como a conservação de morcegos, conhecimento da biodiversidade e educação científica.

Morcegos tradicionalmente carregam um estigma negativo, muitas vezes associados ao seu hábito de vida noturno, por algumas espécies se alimentam exclusivamente de sangue, pela ideia errônea de transmissão de doenças infecciosas pelo simples fato de se aproximarem de humanos, dificultando assim sua conservação (Kingston, 2015). A crescente degradação de seu habitat natural favorece o encontro com esses animais que acabam sendo cada vez mais vistos no ambiente urbano, em construções e telhados residenciais (Guimarães; Ferreira, 2014). Para tentar minimizar esses medos, transmitir conhecimento científico e estimular a preservação do grupo, a estratégia de exposição ambiental permite aproximar o público desses animais. Elementos pedagógicos como pôsteres, animais taxidermizados e caverna cenográfica ensinam, informam e sensibilizam os participantes presentes, sendo recurso educacional para

desconstruir essa visão negativa a respeito desses animais e consequentemente ajudar em sua conservação.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O evento ocorreu no dia 13 de dezembro de 2025, das 9h às 16h, no Parque Lage, na cidade do Rio de Janeiro, durante a participação do MnP no evento internacional de Contagem Anual de Morcegos promovido pela RELCOM. Foram montadas duas tendas onde foi desenvolvida ação de educação ambiental voltada para o público presente no local com intuito de sensibilizar os participantes a respeito da importância ecológica desse grupo, bem como trazer conhecimento científico e desconstruir mitos associados historicamente a esses animais. A ação contou com a participação de professores e alunos do projeto que atuaram como mediadores no trabalho com o público através de abordagem dialógica, estimulando a participação dos visitantes, troca de conhecimentos e esclarecimento de dúvidas.

Durante a ação inicialmente observou-se que, alguns participantes apresentavam medo, repulsa e impressões negativas, as principais falas estavam relacionadas ao risco à saúde, hábitos alimentares e outros estigmas. Porém, ao longo da atividade foram identificadas algumas mudanças nessas percepções devido a informações prestadas, dúvidas sanadas e apresentação da realidade e relevância ecológica desses animais para o equilíbrio do ecossistema.

A atividade contou com aproximadamente 120 participantes entre crianças, jovens e adultos, a abordagem, a mediação e estratégia de sensibilização foram adaptadas de acordo com perfil dos visitantes, contribuindo para um ambiente de aprendizagem plural e participativo. Pode-se observar que as ações de educação ambiental implementadas repercutiram positivamente sobre o público na construção de uma visão mais crítica, para a sensibilização em relação ao ambiente e para a desmistificação de estigmas sobre os morcegos.

A ação contou com a exposição de espécimes taxidermizados, o visitante poderia manusear e observar de perto um morcego, o que auxiliou no entendimento e na minimização do temor. Esse material também facilita a observação mais detalhada do espécime e de suas características tais como tamanho, forma, cores da pelagem, dentição e outras características biológicas que dificilmente podem ser visualizadas apenas com explanação verbal.

Uma caverna cenográfica e um espaço sensorial foram montados com a finalidade de mostrar ao público como alguns morcegos se abrigam e sua relevância ecológica. No interior da caverna cenográfica estavam expostas fotos com curiosidades sobre espécies brasileiras que comumente vivem nesses abrigos, como *Pteronotus* spp. e *Desmodus rotundus*, possibilitando a aquisição de conhecimentos sobre a biologia e ecologia desses animais. Nessa ambientação foi incluído o guano artificial, material correspondente ao acúmulo fecal de morcegos. A inclusão desse recurso teve como objetivo de trazer ao público a compreensão de que os morcegos não utilizam cavernas somente como abrigo, mas também de que o guano serve como fonte de energia e recurso alimentar para manutenção dos ecossistemas subterrâneos (Guimarães; Ferreira, 2014).

Na composição cenográfica da caverna também estavam expostos equipamentos utilizados em trabalho de campo como luvas, capacete, lanternas, redes de neblina e paquímetro. Estes materiais foram incluídos com objetivo de aproximar o participante da

realidade da pesquisa com morcegos, reforçando que esse trabalho envolve segurança, técnica, observação e método, não sendo possível realizá-lo de forma improvisada. Contribui também para a percepção do público sobre como os pesquisadores trabalham, como ocorre uma captura, biometria e registro dos animais. Sendo assim, esse material conferiu maior dimensão técnica e educativa, fortalecendo a divulgação científica.

Os pôsteres temáticos utilizados na exposição configuraram-se como recurso importante no contexto da educação não formal, pois aproximam o público do conhecimento científico. A aprendizagem se amplia por meio de diferentes linguagens, neste caso a visual e informativa (Marandino, 2008). Esse recurso também se mostrou eficiente para entendimento científico, percepção crítica, sensibilização ambiental e desmistificação dos morcegos, onde aproxima o participante do universo dos morcegos, seus habitats, biologia e sua relevância ecológica, reforçando o papel da educação científica em ações de conservação ambiental. A partir dessa perspectiva os pôsteres utilizados na atividade expositiva serão descritos a seguir destacando seu conteúdo e sua respectiva importância na educação ambiental, sensibilização do público e divulgação científica.

O poster **"**Cavernas: um ambiente complexo e cheio de mistérios", cujo conteúdo apresenta a relevância ecológica das cavernas**,** aproxima o público do ambiente e da ecologia das cavernas. As cavernas são ambientes naturais importantes, pois servem como abrigo para diversas espécies, funcionam como reservatórios hídricos e possuem registros da história da civilização humana e da Terra. Assim, esse conteúdo permite ampliar o conhecimento a respeito da complexidade desses ecossistemas. A influência desse material na exposição se dá pelo fato de contextualizar os morcegos num ambiente mais amplo, auxiliando na construção de um pensamento crítico de que a conservação desses animais está diretamente ligada à conservação desse ambiente e sua biodiversidade associada.

Já o pôster referente à "Espeleologia: o estudo das cavernas" foi necessário, pois o campo da espeleologia provavelmente é pouco conhecido e compreendido pelo público geral, embora seja essencial para conservação ambiental. Na explicação ao público sobre a Espeleologia, sua importância para conservação, os desafios enfrentados por esses ambientes e razões para que sejam estudados, o recurso visual ajudou a tornar mais fácil o entendimento fora do meio acadêmico. A integração desse pôster na exposição permitiu desenvolver uma compreensão integrada entre educação ambiental, pesquisa e conservação, reforçando o entendimento de que a proteção das cavernas beneficia diversos organismos e vários processos ecológicos, não somente os morcegos.

O poster "Guano: fertilizante natural" teve como objetivo o entendimento sobre o papel ecológico do guano nos ecossistemas cavernícolas. A exposição apresentou o guano como um recurso importante para a manutenção das cadeias alimentares subterrâneas, servindo como base energética para diversos organismos, como fungos, insetos e outros invertebrados. Esse recurso também permitiu desconstruir a visão negativa relacionada às fezes de morcegos, frequentemente percebidas como sujeira ou risco sanitário, ao apresentar sua relevância ecológica e econômica. Além disso, destaca o papel ecossistêmico dos morcegos em ambientes cavernícolas atuando como mantenedores desses ambientes e reforçando sua importância para a biodiversidade de modo geral.

O poster "Morcególogo: o cientista dos morcegos!" teve como objetivo aproximar o público da figura do pesquisador, apresentando a profissão e suas áreas de atuação, abordando o que faz um morcególogo, suas atividades em campo e laboratório e a

ISBN: 978-65-85105-52-1

importância da pesquisa científica para a conservação dos morcegos. Essa abordagem contribui para a humanização da ciência, ao permitir que os participantes compreendam que o conhecimento científico é produzido por pessoas. Ao apresentar a rotina da pesquisa com morcegos, o pôster também pode despertar o interesse pela ciência. O material evidenciou a significância do método científico e mostrou que o estudo dos morcegos envolve técnicas específicas que contribuem para a pesquisa e a conservação da biodiversidade.

O pôster "Morcegos cavernícolas do Brasil" apresentou ao público algumas das espécies de morcegos que utilizam as cavernas como abrigos. O material também informou que, das mais de 180 espécies de morcegos no Brasil, apenas cerca de 80 espécies utilizam as cavernas como abrigo de forma permanente ou temporária. Além disso, foram abordados aspectos relacionados ao comportamento desses animais, como o uso das cavernas para descanso, reprodução e formação de colônias, que podem reunir milhares de indivíduo, e o fato de que durante o período noturno, esses morcegos saem das cavernas para se alimentar, exercendo funções ecológicas fundamentais. O pôster também inclui informações sobre o uso de *bat gates*, que são estruturas que permitem a proteção de cavernas sem impedir o acesso dos morcegos, evidenciando que a conservação desses animais está relacionada à preservação de seus habitats.

O pôster "Morcegos que se alimentam de sangue" traz informativos a respeito das espécies de morcegos com hábito alimentar hematófago. Relata o número de espécies existentes no mundo para essa categoria e suas respectivas particularidades. O poster também teve como objetivo desconstruir crenças populares acerca dos morcegos e abordar sobre questões relevantes para a saúde pública, destacando a importância de buscar atendimento imediato em postos de saúde em caso de mordedura, além do controle populacional de espécies de interesse sanitário, como o *Desmodus rotundus*.

O poster "Não fique com raiva", ao integrar educação ambiental e educação em saúde desempenha um papel fundamental, pois aborda de forma direta e de fácil compreensão um tema frequentemente relacionado ao medo e desinformação sobre os morcegos. Ao apresentar informações sobre a raiva, suas formas de transmissão, sintomas, prevenção, o material colabora para corrigir equívocos da população a respeito dos morcegos e contágio de raiva. Enfatiza que a contaminação é rara e que nem todos os morcegos estão infectados ou transmitem a doença, atuando diretamente na desmistificação e reduzindo estigmas associados ao grupo. Ao abordar como evitar o contato direto e como buscar ajuda em caso de exposição, o pôster contribui diretamente na educação em saúde, trazendo mais entendimento científico concreto.

Dentre os materiais expositivos da caverna cenográfica também foi utilizado um pôster educativo sobre Histoplasmose, doença respiratória causada por fungos que podem se desenvolver nas fezes dos morcegos acumuladas em abrigos. Esse material tenta corrigir a associação simplista entre doenças, morcegos e contágio. A histoplasmose é frequentemente associada aos morcegos, como se a simples presença do animal fosse suficiente para transmitir a doença, o que não corresponde à realidade. O poster possui em seu escopo ferramentas para a educação em saúde e educação ambiental. Além disso, ao mostrar esse material, contribui para desmistificação dos morcegos, pois ensina que a relação desses animais, seu abrigo e algumas doenças precisam ser compreendidos de forma científica e não baseada no senso comum. Dessa forma, o pôster ajuda a desfazer mitos e a informar o público de forma mais precisa sobre o tema.

DISCUSSÃO

A participação do projeto corrobora a relevância da articulação entre pesquisa, educação e conservação em escala internacional, favorecendo o intercâmbio de instituições de ensino, pesquisadores e outras iniciativas voltadas à conservação da biodiversidade e morcegos. Fortalece tanto a educação ambiental quanto a divulgação científica, ao utilizar o acervo como recurso didático, transformando um conteúdo abstrato em experiência concreta. Isso ajuda a estimular a curiosidade, ampliar o conhecimento científico e assim favorecer a sensibilização e preservação ambiental (Marandino, 2008).

O evento realizado pelo MnP contribui simultaneamente com a desmistificação e combate aos estigmas, pois, ao observar o morcego em um ambiente educativo, o público pode transformar sentimentos como medo e repulsa em curiosidade e entendimento, favorecendo a preservação desses animais e do ecossistema. Diante disto, o acervo atua como um recurso importante para educação ambiental e divulgação científica.

O uso de variados recursos expositivos, como espécimes taxidermizados, ambientações sensoriais e equipamentos de campo, foram fundamentais para tornar o conhecimento mais acessível e concreto. Como discutido por Marandino (2008), diferentes linguagens e formas de mediação expandem as possibilidades de aprendizagem em espaços não formais, pois favorecem o envolvimento do público. Nesse estudo, o contato direto com os materiais permitiu que conceitos sobre biologia, ecologia e comportamento dos morcegos fossem compreendidos de forma mais clara, estimulando a curiosidade e o interesse dos participantes.

A utilização de elementos sensoriais, como a caverna cenográfica e o contato com o guano, contribuíram para uma experiência imersiva, possibilitando a compreensão dos morcegos em seu contexto ecológico. Os conteúdos relacionados à saúde pública, como Histoplasmose, mordeduras e profilaxia da raiva, se mostraram relevantes para aproximar o conhecimento científico do público, principalmente ao corrigir concepções erradas que são amplamente difundidas. Considerando que os morcegos ainda são frequentemente associados ao medo, repulsa e riscos à saúde (Kingston, 2015; Barreiro; Ortêncio Filho, 2016), essas estratégias utilizadas mostraram-se importantes para a desmistificação desses animais.

A exposição em um ambiente educativo não formal, junto à mediação interativa, favorece a mudança dessas noções, transformando essa percepção negativa em interesse. Os materiais educativos, como pôsteres temáticos, também foram importantes ao traduzirem conteúdos científicos para uma linguagem mais acessível, contribuindo para a divulgação científica e ampliando o alcance do conhecimento. Ao abordar temas como guano, espeleologia, ecologia de cavernas e convivência com morcegos em áreas urbanas, os conteúdos possibilitaram ao público compreender melhor não apenas os animais, mas também as estratégias práticas de conservação e manejo, incentivando uma visão mais crítica e informada sobre os morcegos.

Sendo assim, a experiência evidencia que ações relacionadas à educação ambiental e divulgação científica, principalmente quando há práticas interativas, são fundamentais para a sensibilização do público e para a construção de uma relação mais harmoniosa entre sociedade e fauna silvestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desenvolvidas pelo MnP, ao longo do evento internacional de Contagem Anual de Morcegos no Parque Lage, integraram amostragens de morcegos e educação ambiental, demonstrando a relevância da educação em espaços não formais como ferramenta de ampliação do conhecimento sobre morcegos e sensibilização ambiental. Verificou-se que, atividades educativas aliadas a recursos expositivos, sensoriais e interativos e mediação dialógica, quando realizadas de forma acessível, promovem um impacto positivo na compreensão dos temas abordados. Estratégias como essa fortalecem a educação, a compreensão sobre a biodiversidade, a importância da conservação reduzindo a percepção negativa dos participantes em relação aos morcegos ao esclarecer dúvidas, e estimular o interesse por esses animais. Essa abordagem corrobora estudos que evidenciam a presença dessas percepções e estigmas amplamente difundidos sobre os morcegos na formação educacional (Silva; Manfrinato; Anacleto, 2013).

No entanto, é necessário reconhecer que os impactos observados se relacionam a um contexto pontual e, portanto, possuem um alcance limitado no tempo. A consolidação de mudanças mais duradouras na percepção social sobre os morcegos depende da continuidade de ações educativas, bem como de sua relação com políticas públicas, estratégias de conservação e iniciativas de divulgação científica em diferentes escalas.

Assim, experiências como a apresentada devem ser compreendidas como parte de um processo contínuo de sensibilização ambiental. Além disso, o estudo reforça a importância de relacionar diferentes dimensões do conhecimento, ecológico, social e de saúde pública, na abordagem sobre morcegos. Ao tratar simultaneamente de aspectos biológicos, riscos sanitários e convivência com humanos, a ação contribuiu para uma compreensão mais completa desses animais, favorecendo uma visão baseada em evidências científicas.

Sendo assim, ações que integram divulgação científica e educação ambiental em espaços não formais corroboram para a aproximação da sociedade a temas científicos, contribuindo efetivamente para fortalecer estratégias de conservação da biodiversidade. Contribuem especialmente para a sensibilização do público em relação a um grupo de animais ainda pouco compreendido e muito estigmatizado pela população em geral, como os morcegos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos diversos integrantes do Projeto Morcegos na Praça que contribuíram para o andamento do projeto bem como para as publicações no perfil do Instagram; ao Programa de Pós-graduação em Ciências Veterinárias, Departamento de Parasitologia Animal e a Pró-reitoria de extensão, todos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pelo apoio; ao Conselho Regional de Biologia do Rio de Janeiro (CRBio-02) e LogNature por financiar os eventos do projeto. ECL agradece à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro pela bolsa de pesquisa (E-26/200.501/2025).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. Y. I.; TALAMONI, J. L. B. Morcegos, anjos ou demônios? Desmitificando os morcegos em uma trilha interpretativa. **Revista Simbio-Logias**, São Paulo, v. 8, n. 11, p. 179-187, dez. 2015.

BARREIRO, M. J.; ORTÊNCIO FILHO, H. Análise de livros didáticos sobre o tema "morcegos". **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 671-688, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação ambiental: introdução. 1998.** Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **ICMBio cede direito de uso do Parque Lage para o governo do Rio**. 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/noticias/icmbio-cede-direito-de-uso-do-parque-lage-para-o-governo-do-rio . Acesso em: 7 abr. 2026.

CAPARROS, E.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A representação social sobre morcegos apresentada pela mídia brasileira. **Contexto & Educação**, v. 30, 2015. DOI: 10.21527/2179-1309.2015.97.94-116.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 4. ed. São Paulo: Gaia, 1992.

GUIMARÃES, M. M.; FERREIRA, R. L. Morcegos cavernícolas do Brasil: novos registros e desafios para conservação. **Revista Brasileira de Espeleologia**, v. 2, n. 4, p. 1-33, 2014.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBio). **Com 12,5 milhões de visitas, Parques Nacionais têm recorde de visitação em 2024**. Disponível em: https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/noticias/ultimas-noticias/com-12-5-milhoes-de-visitas-parques-nacionais-tem-recorde-de-visitacao-em-2024. Acesso em: 11 abr. 2026.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

KINGSTON, T. Cute, creepy, or crispy—how values, attitudes, and norms shape human behavior toward bats. In: VOIGT, C.; KINGSTON, T. (org.). **Bats in the Anthropocene: conservation of bats in a changing world**. Cham: Springer, 2015. p. 571–595. DOI: 10.1007/978-3-319-25220-9_18.

MARANDINO, M. **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: GEENF/FEUSP, 2008.

PARQUE NACIONAL DA TIJUCA. **Relembre a história do PNT**. 2026. Disponível em: https://parquenacionaldatijuca.rio/historia-do-parque-nacional-da-tijuca/. Acesso em: 7 abr. 2026.

PROJETO MORCEGOS NA PRAÇA. Perfil oficial no Instagram. [s.d.]. Disponível em: https://www.instagram.com/projetomorcegosnapraca/. Acesso em: 18 abr. 2026.

REDE LATINO-AMERICANA E DO CARIBE PARA A CONSERVAÇÃO DOS MORCEGOS (RELCOM). **¿Quiénes somos?**
Disponível em: https://www.relcomlatinoamerica.net. Acesso em: 7 abr. 2026.

REIGOTA, M.. **O que é Educação Ambiental?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SILVA, S. G.; MANFRINATO, M. H. V.; ANACLETO, T. C. S. Morcegos: percepção dos alunos do ensino fundamental (3º e 4º ciclos) e práticas de educação ambiental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 859-877, 2013.

ANAIS DO VI CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO
CONPECT 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1

ECOLOGIA E ARTE-EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS PARA LEITURA DE REALIDADE E AUTONOMIA

Laissa Baracho da Costa[1]

Resumo

A educação contemporânea brasileira enfrenta desafios relacionados à analfabetismo funcional evidenciado pelo INAF 2024, e à dissociação entre os conteúdos escolares e sua aplicabilidade cotidiana. Paralelamente, o enfrentamento da crise climática demanda o desenvolvimento de competências ligadas à percepção e compreensão das relações entre indivíduo, sociedade e natureza. Autores como Edgar Morin, David. W. Orr e Ailton Krenak apontam que a fragmentação do ensino e o distanciamento entre humanidade e natureza contribuem para a crise contemporânea. Além disso, Carlos Nobre e Mercedes Bustamante, argumentam que o aumento da percepção socioambiental em crianças e jovens funciona como o primeiro ecossistema de defesa comunitário.Este trabalho portanto, propõe a alfabetização ecológica, conceito cunhado originalmente por Fritjot Capra e adaptado à realidade brasileira por Genebaldo Freire Dias, utilizando artes plásticas e produção poética como estratégias pedagógicas para solucionar lacunas de aprendizagem e ativar a capacidade de auto-organização individual.

Palavras-chave: Crise climática. Alfabetização ecológica. Educação. Percepção socioambiental. Auto-organização.

INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso à educação formal no Brasil não tem garantido, de forma igualitária, a construção de aprendizagens significativas que preparem o cidadão para os complexos desafios socioambientais atuais. Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2024) revelam que grande parte da população apresenta dificuldades em aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em seus cotidianos.

Nesse cenário, pode-se observar que há uma divergência entre os conteúdos escolares e as experiências vividas pelos estudantes, junto a uma crescente desvalorização do modelo educacional, mostrando uma desconexão entre ensino e vida prática (FREIRE, 1987; MORIN, 2000). Durante a oficina de arte educação integrada ao projeto piloto desta pesquisa, foi possível atestar essa desconexão. Os participantes demonstraram dificuldades em reconhecer cores, formas e texturas elementares encontradas na natureza. Além disso, foram recorrentes manifestações em falas como "não aprendi isso na escola" ou "não uso o que aprendi na escola".

De acordo com Freire (1987), a educação deve estabelecer diálogo com a realidade do educando, favorecendo a construção de sentido e autêntica leitura crítica do mundo. No entanto, ainda predominam práticas de ensino fragmentadas e reducionistas, que limitam a compreensão das relações que estruturam o mundo, a sociedade e a biosfera como discutido por Morin (2000).

A presente proposta emerge de observações realizadas durante experiências educativas e artísticas desenvolvidas no município de São Bernardo do Campo (SP), no ano de 2025, envolvendo oficinas de escrita poética associadas ao movimento slam e atividades de arte

[1] L. B. Costa. Universidade Federal de Viçosa. Rio Paranaíba, MG, Brasil. e-mail:laissa.costa@ufv.br . ORCID: 0009-0002-6038-6606.

ISBN: 978-65-85105-52-1

tridimensional inspiradas em formas da natureza. Notou-se que práticas fundamentadas na expressão artística, na observação do ambiente e na reflexão sobre experiências vividas favorecem processos de elaboração crítica, ampliação perceptiva e construção de sentido. A partir dessas observações, foi desenvolvido um projeto de arte-educação orientado pela alfabetização ecológica, buscando ampliar a percepção socioambiental dos participantes e fortalecer sua capacidade de auto-organização, interpretação da realidade e atuação diante de desafios cotidianos.

Fundamentação Teórica

O processo de construção do conhecimento não é uma reprodução fiel da realidade, pois envolve mecanismos de tradução e reconstrução cognitiva por parte do indivíduo, estando sujeito a erros e interpretações (MORIN, 2000). Nesse sentido, a compreensão humana é mediada por experiências prévias, construções culturais e contextos históricos, o que implica que diferentes pessoas interpretam a realidade de formas distintas. Conforme Morin (2000, cap 2, p.36), o modelo disciplinar cartesiano fragmenta o conhecimento em caixas isoladas, dificultando a percepção das conexões entre as diferentes áreas do saber. Assim, o conhecimento pertinente e emancipador não depende da quantidade de informações acumuladas pelo aluno, mas sim da capacidade cognitiva de situar esses dados em seus contextos reais. Essa fragmentação reducionista também se reflete na compreensão do ser humano. Segundo Morin (2000, cap. 3, p. 54) a identidade humana deve ser compreendida de forma complexa e integrada, considerando a indissociável inter-relação entre indivíduo, sociedade e espécie, bem como dimensões subjetivas frequentemente negligenciadas pelo utilitarismo escolar, tais como as emoções, as corporeidades e as percepções sensoriais.

Esse debate pedagógico dialoga diretamente com fenômenos perceptuais contemporâneos como a *Plant Blindness* ou Cegueira Botânica, conceito pioneiro criado por James Wandersee e Elisabeth Schussler (1999). O termo refere-se à tendência cognitiva humana de não notar ou ignorar a presença de plantas no ambiente cotidiano, desconsiderando sua centralidade ecológica, funcional e simbólica para a manutenção da biosfera. A incapacidade de reconhecer a flora como parte ativa, sensível e estruturante dos sistemas ecológicos pode comprometer a compreensão das relações que sustentam a vida, limitando a capacidade de leitura do ambiente e de tomada de decisão em cenários do cotidiano.

Para o autor Krenak (2019), a ideia de humanidade dissociada ou superior a natureza contribui para processos de exploração predatória, alienação existencial e perda crônica da capacidade de perceber as relações que sustentam a vida (KRENAK, 2019). No cenário nacional, esse apagamento da memória territorial é agudizado pela perda de saberes práticos e ancestrais sobre o manejo da terra. Como aponta Bispo (2023), o rompimento com as dinâmicas contra-coloniais de comunhão com o solo gera corpos territorialmente desabrigados. Na mesma linha de ecologia humana, Brondízio (2021) demonstra que a resiliência socioambiental prática frente às mudanças do clima depende da salvaguarda e aplicação dos conhecimentos tradicionais sobre a governança ecológica e a sustentabilidade no cotidiano de nossas sociedades.

Pensar a educação formal à luz de cenários de emergência socioambiental implica projetar práticas capazes de promover o vínculo dos estudantes com seus territórios e com elementos do bioma local. Isso favorece não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade estética e da compreensão das interdependências fundamentais entre indivíduo, sociedade e natureza. Nesse contexto, a ecologia, entendida como ciência das relações, apresenta potencial para contribuir com abordagens educativas mais integradas. Como argumenta o físico e teórico de sistemas Capra

ISBN: 978-65-85105-52-1

(1996, p.23), em sua obra primordial A Teia da Vida, “a alfabetização ecológica [...] possibilita compreender os princípios que organizam os sistemas vivos e aplicá-los à criação de comunidades humanas sustentáveis”.

Dessa forma, a alfabetização ecológica adapta-se ao cenário brasileiro por meio da urgência em formar o "sujeito ecológico", conceito de Carvalho (2004) que define a emergência de uma nova identidade civilizatória pautada na ética da sustentabilidade, no afeto e na ação política cotidiana. As práticas de arte-educação propostas neste trabalho dialogam intimamente com essa perspectiva integradora. Ao utilizar as artes plásticas tridimensionais com materiais recicláveis e a poesia falada (*slam*), busca-se estimular processos de observação atenta, experimentação tátil e reconhecimento das relações ecológicas ocultas no espaço habitual, favorecendo uma percepção menos fragmentada da realidade escolar e social.

A expressão artística cumpre, portanto, o papel vital de "reencantar o mundo", conforme defendido por Orr (2006). Para Orr, a educação tradicional baseada apenas em gráficos e dados frios falha por não gerar engajamento emocional; é a arte que ativa a imaginação e a empatia, interespécies fundamentais para a proteção mútua. Complementarmente, Brandão vincula essa sensibilidade à educação popular, demonstrando que a arte comunitária e a palavra poética funcionam como chaves políticas para que jovens das periferias urbanas reconectem seus cotidianos à natureza que resiste bravamente nas frestas e rachaduras do asfalto urbano. Desse modo, desenvolveu-se o projeto piloto que fundamenta este trabalho, estruturado a partir das expressões artísticas aqui dispostas, servindo como base empírica e conceitual para que futuras experimentações baseadas na metodologia da pesquisa-ação possam se desenvolver e florescer de forma robusta nestes contextos educacionais.

DESENVOLVIMENTO

A proposta deste trabalho emerge da observação de contextos educacionais, nos quais se identificam a dificuldade dos estudantes em relacionar conhecimentos científicos formais à sua realidade cotidiana. Diante desse cenário, propõe-se um diálogo com as práticas de arte-educação como estratégias capazes de integrar diferentes formas de conhecimento, entendidas aqui como linguagens integradoras fundamentais para favorecer a construção de sentidos estético, éticos e socioambientais à experiência humana.

Durante a realização de uma experiência artística participativa voltada à construção de figuras bidimensionais e tridimensionais inspiradas em formas da natureza, observou-se um importante indicador diagnóstico: alguns participantes apresentaram acentuada dificuldade em estabelecer relações funcionais entre diferentes materiais disponibilizados. Esse impasse manifestou-se objetivamente como, na tentativa mecânica de unir elementos de propriedades físicas e naturezas distintas, como plástico e papelão, sem que conseguissem identificar ou criar estratégias adequadas de fixação ou colagem.

Essa situação evidencia não apenas uma limitação técnica, mas uma profunda dificuldade na leitura cognitiva das propriedades intrínsecas da matéria e das possibilidades de interação, simbiose e interdependência entre os corpos materiais, refletindo lacunas cognitivas mais amplas relacionados à percepção sistemática, à plasticidade na resolução de problemas complexos à autonomia no uso dos recursos disponíveis no entorno.

Lidar com o erro do material e ser provocado a estabilizar uma escultura mimetiza, em escala pedagógica, o próprio exercício da racionalidade ecológica: negociar com os limites e potencialidades do ambiente para gerar soluções auto-organizadas.

As observações relacionadas à produção poética, emergiram da participação em eventos de *Slam* realizados em territórios periféricos, da escuta das produções poéticas elaboradas pelos participantes, e de diálogos sobre o processo de construção poética. Também foram

ISBN: 978-65-85105-52-1

consideradas percepções obtidas durante uma oficina de escrita poética conduzida pelo organizador de um desses coletivos culturais, na qual alguns participantes relataram de forma espontânea mudanças estruturais na forma como percebem e interpretam suas trajetórias existenciais e como compreendem as redes de relações presentes em sua rotina.

Entre os relatos orais e escritos, destacam-se expressões marcadas pelo sentimento de "começar a entender como o mundo funciona" deflagrado pelo processo de investigação reflexiva proporcionado pelo processo de escrita poética. Fica evidente, portanto, que o processo de co-construção poética atua como catalisador para momentos de autorreflexão e reorganização de experiências subjetivas e coletivas. A palavra artística possibilitou que os participantes ultrapassassem a superfície dos fatos isolados e passassem a decodificar correlações ocultas, identificando vínculos ecológicos e sociais que antes passavam inteiramente despercebidos em seus contextos históricos. Esse refinamento do olhar demonstra que a poesia opera uma alfabetização socioambiental implícita: ao aprender a ler a complexidade das relações humanas diárias e das infraestruturas do bairro, o sujeito se reconecta ao seu território.

Para Edson Kayapó (2019), os processos educativos mais significativos surgem da experiência concreta dos sujeitos em seus territórios e das relações que estabelecem com os saberes de sua comunidade e com o mundo natural. Ao valorizar a escuta, a observação e a produção de sentidos a partir da vivência, Kayapó ajuda a entender a aprendizagem como um movimento de reconexão com as redes de pertencimento que sustentam a vida. Sob essa perspectiva, a descoberta das relações ecológicas e sociais não representa apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas a construção de uma consciência ampliada acerca da própria inserção no ambiente e da responsabilidade compartilhada na manutenção das condições de existência coletiva.

Nesse sentido, desenvolver a percepção socioambiental configura-se como estratégia fundamental para fortalecer a leitura da realidade e qualificar os processos de tomada de decisão. Sobre o papel transformador e a urgência da educação socioambiental Carvalho alerta:

> O projeto educativo crítico tem raízes nos ideais emancipadores da educação popular, a qual rompe com uma visão de educação determinante da difusão e do repasse de conhecimentos, convocando-a a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos. (CARVALHO, 2004, p. 156)

Dessa forma, o projeto piloto aqui delineado afasta-se definitivamente do repasse passivo de conceitos ecológicos abstratos, convertendo a prática artística em uma mediadora cultural que devolve a agência aos sujeitos. Ao qualificar a leitura de mundo dessas crianças e jovens, estimula-se a formação de comunidades auto-organizadas e, consequentemente, mais preparadas, criativas e resilientes para enfrentar e mitigar as instabilidades e crises ecossocioambientais cotidianas.

Metodologia utilizada

Os conceitos ecológicos relacionados às interações entre organismos, quando abordados por meio da criação poética e da produção artística tridimensional, contribuem para deslocar a atenção dos indivíduos dos elementos isolados para os sistemas de relações dos quais fazem parte. Os participantes são levados a identificar redes materiais e afetivas que sustentam sua existência cotidiana, incluindo pessoas, recursos naturais, infraestruturas e processos ecológicos. Tal exercício favorece a compreensão de que a vida humana não ocorre de forma

ISBN: 978-65-85105-52-1

independente, mas está inserida em uma complexa trama de interações socioecológicas (CAPRA, 1996; CAPRA, 2006; MORIN, 2000). Essa percepção pode fortalecer formas mais responsáveis de tomada de decisão, uma vez que torna mais visíveis as consequências individuais e coletivas das ações humanas sobre o ambiente.

A abordagem de temas como sazonalidade, por exemplo, por meio da arte possibilita ainda o desenvolvimento de uma sensibilidade voltada à observação das transformações do território ao longo do tempo. Em vez de compreender as estações, os ciclos hidrológicos ou as variações climáticas apenas como conteúdos científicos, possibilita-se que os participantes os percebam como experiências concretas que afetam paisagens, organismos e modos de vida. Tal sensibilização torna-se particularmente relevante em um contexto marcado pelas mudanças climáticas, pois contribui para a formação de sujeitos mais atentos às alterações ambientais locais e mais capazes de relacioná-las a processos ecológicos de maior escala.

Ao promover a aproximação entre conhecimento ecológico, linguagem simbólica e experiência estética, a poesia e a arte tridimensional favorecem processos de alfabetização socioambiental que não se restringem à transmissão de informações. Trata-se de criar condições para que os sujeitos desenvolvam novas formas de perceber, interpretar e atribuir significado ao mundo que habitam. Nesse sentido, a aprendizagem dos conceitos ecológicos ocorre simultaneamente à formação de uma consciência relacional, capaz de reconhecer a interdependência entre seres humanos, demais organismos e os sistemas ecológicos que sustentam a vida.

A presente proposta adota uma abordagem qualitativa de caráter participativo, metodologicamente fundamentada na pesquisa-ação, na qual investigação e intervenção ocorrem de forma integrada e dialética. As atividades práticas desenvolvidas — envolvendo produção poética e construção tridimensional de objetos com materiais recicláveis — constituem simultaneamente instrumentos pedagógicos de transformação e procedimentos empíricos de coleta de dados. Esse duplo caráter metodológico viabiliza o acesso direto às percepções subjetivas, às interpretações de mundo e às formas de relação que os sujeitos estabelecem com o meio em que habitam.

Assim, as oficinas de arte-educação não se configuram apenas como espaços de aplicação de referências teóricas previamente definidas, mas sim como ambientes de co-construção do conhecimento. Nesses espaços de aprendizagem, os participantes atuam como sujeitos ativos e políticos de suas próprias realidades, contribuindo de forma direta para a produção e interpretação dos dados coletados. Para operacionar a intervenção, as práticas propostas foram organizadas em dois eixos distintos: eixo verbal e eixo visual.

Eixo Verbal - Poesia (*Slam*)

A produção poética, inspirada nas dinâmicas das comunidades de *Slam poetry* (poesia falada), é empregada nessa pesquisa como instrumento de expressão verbal e emancipação cognitiva, permitindo o mapeamento de experiências estéticas, memórias afetivas e leituras críticas da realidade habitual. Historicamente associado à territórios periféricos e de resistência cultural, o *slam* transcende a mera manifestação artística e linguística. Ele constitui um espaço político-pedagógico de afirmação identitária, fomento ao pertencimento comunitário e elaboração simbólica de injustiças sociais e vulnerabilidades territoriais

A codificação escrita e a oralidade podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à interpretação, à organização do pensamento e desafios do analfabetismo funcional apontado pelo INAF (2024). Essas linguagens favorecem processos complexos de organização do pensamento, interpretação profunda do cotidiano e

ISBN: 978-65-85105-52-1

ressignificação de experiências vividas, especialmente entre sujeitos historicamente atravessados por contextos de vulnerabilidade e limitação de espaços de escuta ativa.

A vivência em espaços de *slam* e o contato com a produção de poesia falada evidenciam que o processo de construção poética estimula reflexões críticas sobre a indissociabilidade entre relações sociais, ambientais e subjetivas presentes no cotidiano. Longe de limitar-se a temas explicitamente ecológicos, a poesia promove o que se pode chamar de alfabetização ecológica implícita, que entende-se como a capacidade de perceber das relações entre indivíduo, território, comunidade e ambiente, abordando experiências de pertencimento, exclusão, sobrevivência, cuidado e resistência, permitindo que os participantes reconheçam as múltiplas interdependências que compõem sua realidade. (o que é? explique). Conforme relatado por alguns participantes do projeto piloto, a prática poética operou como uma ferramenta de expansão perceptiva sobre sua própria existência, o ambiente e o funcionamento das dinâmicas sociais. O *slam* é compreendido, portanto, como prática capaz de articular linguagem, território e percepção socioambiental, restaurando conexões entre o indivíduo e o seu ecossistema cotidiano.

Eixo Visual - Artes Plásticas com Recicláveis

As produções visuais tridimensionais foram consolidadas a partir de oficinas experimentais de arte-educação, estruturadas como vivências participativas que mobilizam princípios do ecodesign inspirados em formas, texturas, cores e padrões morfológicos presentes na natureza. As atividades integraram públicos de diferentes faixas etárias e matrizes sociais, compreendendo crianças, jovens e adultos, o que favoreceu interações intergeracionais e diversas trocas de percepções sobre o meio ambiente.

As oficinas valeram-se de materiais de descarte acessíveis e recicláveis de origem urbana, desafiando os sujeitos à observação atenta, à experimentação física e a resolução criativa de problemas estruturais durante o processo de construção e modelagem. Para tanto foram disponibilizados suportes com diferentes densidades e texturas, além de ferramentas manuais destinadas a unir, fragmentar, pigmentar e colorir as composições. Determinados cortes geométricos foram previamente elaborados pela coordenação, com o objetivo pedagógico de mitigar frustrações mecânicas iniciais e facilitar o manuseio e a identificação de formas que melhor se adequassem às espécies nativas (fauna e flora) que se pretendia materializar.

Durante o campo, constatou-se que o fazer artístico plástico mobiliza reflexões diretas acerca do ciclo dos recursos, da adaptabilidade material e das potencialidades ocultas nos resíduos do entorno doméstico, provocando uma fricção direta com a materialidade do mundo. As atividades permitiram indícios de diferentes formas de interação com a matéria, níveis de "cegueira botânica" (WANDERSEE; SCHUSSLER, 1999) e os descompassos perceptuais dos jovens quanto às cores biológicas reais.

Sobretudo, a incapacidade mecânica inicial de "resolver problemas" de fixação — como a articulação estrutural entre corpos de naturezas físicas distintas (plástico e papelão) — revelou-se um importante indicador das dificuldades encontradas pelos participantes na resolução de problemas e na compreensão das propriedades dos recursos utilizados. Assim, o Eixo Visual consolidou-se como um laboratório empírico para observar as relações estabelecidas entre a percepção espacial, a plasticidade criativa e a tomada de decisão autônoma frente à escassez de recursos disponíveis.

Coleta e Análise de Dados

ISBN: 978-65-85105-52-1

A coleta sistemática de dados é realizada de forma integrada e simultânea à intervenção, lançando mão dos seguintes instrumentos de registro empírico:

- produções poéticas escritas e/ou gravadas, elaboradas pelos participantes;
- produções visuais e tridimensionais moldadas nas oficinas;
- registros de observação dos participantes;
- rodas de conversa: relatos orais reflexivos após as oficinas.

Em consonância com Edgar Morin (2000), o processo de análise assume que as produções artísticas e literárias são traduções e reconstruções subjetivas da realidade operadas pelo sujeito. Logo, o material é inicialmente avaliado de forma isolada, respeitando as especificidades de cada linguagem, para, em segundo momento, ser submetido a uma análise comparativa e relacional. Procura-se cruzar as falas poéticas de expansão de contexto com as soluções tridimensionais de resolução de problemas, buscando identificar o desenvolvimento da racionalidade ecológica dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração intencional entre a ecologia e as práticas de arte-educação apresenta-se como uma abordagem pedagógica promissora e urgente para superar a histórica fragmentação do ensino tradicional ao confrontar o modelo cartesiano e utilitarista que afasta o estudante de seu território. A tridimensionalidade plástica, e a palavra poética possuem potencial para favorecer a aproximação entre conceitos científicos em experiências vivas, promovendo uma aprendizagem profundamente conectada à realidade concreta e ao cotidiano dos sujeitos.

Ao considerar o conhecimento não como uma verdade estática, mas como um processo interpretativo e indissociavelmente sujeito a erros e reconstruções cognitivas (MORIN 200), destaca-se a centralidade de práticas educativas disruptivas. As observações preliminares realizadas durante as atividades piloto no manuseio de resíduos urbanos e a expansão perceptual deflagrada pelas dinâmicas de poesia falada evidenciam que o erro material e a metáfora literária são potências pedagógicas. Ambas as linguagens forçam o desenvolvimento da capacidade de contextualização da acuidade sensorial e da reflexão crítica sobre o entorno, podendo contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à interpretação e aplicação do conhecimento.

Entre os resultados esperados, destaca-se que o desenvolvimento da autonomia — respeitando-se as plasticidades, limites e potencialidades de cada faixa etária — configura-se como o elemento essencial é estruturante para o fortalecimento da capacidade de leitura crítica da realidade. A eco-alfabetização proposta muda a ideia de que o saber ecológico pertence apenas aos laboratórios; ela busca fortalecer a autonomia do sujeito para tomada de decisões conscientes e sustentáveis em sua rotina doméstica e comunitária.

Nesse sentido, ao favorecer a percepção sensível das teias de relações que conectam o indivíduo, o ambiente e os recursos materiais disponíveis, a presente proposta cumpre uma função socializadora que ultrapassa os muros da educação formal. Ela contribui ativamente para o desenho de estratégias autônomas e coletivas de enfrentamento de vulnerabilidades nas franjas da justiça socioambiental. Conclui-se que sensibilizar o olhar de crianças e jovens através do afeto estético e do enraizamento territorial representa a edificação do ecossistema de defesa comunitária: espera-se que o fortalecimento da alfabetização ecológica contribua para ampliar a capacidade dos indivíduos de entender os desafios ecossocioambientais frente a eventos extremos do nosso tempo para atuar de forma mais consciente em seus contextos locais.

ISBN: 978-65-85105-52-1

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Relatório INAF Brasil 2024: Indicador de Alfabetismo Funcional*. São Paulo: Ação Educativa, 2025. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br. Acesso em: 26 maio 2026.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2013.

BISPO, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é ecologia*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

BRONDÍZIO, Eduardo S. *The Amazonian Caboclo and the Açaí Palm: Forest Farmers in the Global Market*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.

BUSTAMANTE, Mercedes. Desafios da ciência e da governança ambiental no Brasil. *Revista da Academia Brasileira de Ciências*, Rio de Janeiro, v. 94, n. 2, p. 1-15, 2022.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução de Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof; ORR, David W. (org.). *Alfabetização ecológica: educação e a criação de comunidades sustentáveis*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, Genebaldo Freire. *Pegada ecológica e sustentabilidade humana*. São Paulo: Gaia, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAYAPÓ, Edson. *Projetos e presepadas de um professor indígena*. São Paulo: Panda Books, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

NOBRE, Carlos A. et al. The Amazon tipping point is now here. *Science Advances*, v. 7, n. 51, p. 1-3, 2021.

WANDERSEE, James H.; SCHUSSLER, Elisabeth E. Preventing Plant Blindness. *The American Biology Teacher*, v. 61, n. 2, p. 82-86, 1999.

EDUCARE

CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO

COMISSÃO CIENTÍFICA EDUCARE

ANDERSON ANTONIO DE SANTANA JUSTINO
ANDRÉ FELIPE DE MORAES MARQUES
ANDRÉ TANUS CESÁRIO DE SOUZA
ANTONIO JEOVANE DA SILVA FERREIRA
BÁRBARA OLIVEIRA DE MORAIS
CARLOS THIAGO CRUZ DA SILVA
DENISE FERREIRA DA ROSA
ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
FÁBIO HENRIQUE DE SOUZA LACERDA
JOSÉ LEONARDO DINIZ DE MELO SANTOS
KELFANY ANTONIO PEREIRA
LORRAYNE ISIDORO GONÇALVES
LUCAS BARROSO
MARCELO LUIZ BEZERRA DA SILVA
MAXWELL LUIZ DA PONTE
MIRELE CRUZ ALVES
NAILTON DE AGOSTINHO MAIA
PAULO MARCOS FERREIRA ANDRADE
ROSILDA DA ROCHA VELOSO
SILMARA FURTADO DA SILVA
TAMIRIS BATISTA TAYNAN ALÉCIO DA SILVA

EDUCARE

CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO

ÁREAS TEMÁTICAS EDUCARE

Foram aceitas submissões de trabalhos empíricos, de revisão e relatos de experiência que abordem **mudanças e avanços conceituais e teóricos**, apresentem **estratégias e recursos inovadores** e comuniquem **perspectivas futuras** vinculadas às seguintes áreas temáticas:

Metodologias de ensino e recursos didáticos: abrangendo abordagens pedagógicas, estratégias de ensino e apresentação de recursos, uso de tecnologias digitais ou de base analógica, com ou sem descrição da aplicação: plano de aulas, programas de cursos, cartilhas, roteiros de experimentação ou de aulas de campo, recursos e mídias audiovisuais, iniciativas em redes sociais, jogos didáticos, iniciativas de gamificação, diversas metodologias ativas (educação baseada em problemas, educação baseada em projetos, ensino por investigação, sala de aula invertida). A partir desse ano, busca também reunir trabalhos sobre uso da inteligência artificial na educação.

Avaliação na/da educação: Compreende estudos sobre concepções, instrumentos, processos e práticas avaliativas nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Inclui avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, avaliação em larga escala, autoavaliação, devolutivas, monitoramento de programas educacionais e uso de indicadores de qualidade. Abrange ainda análises sobre impactos da avaliação no currículo, no trabalho docente, na gestão e nas trajetórias escolares, bem como discussões sobre justiça, equidade e ética nos processos avaliativos.

Políticas públicas em Educação: Reúne investigações e análises sobre marcos legais, diretrizes, programas e políticas que assegurem o direito à educação. Contempla estudos sobre formulação, implementação, financiamento, gestão e avaliação dessas políticas, bem como seus efeitos sociais, culturais e econômicos. Inclui discussões sobre governança, regimes de colaboração, democratização do acesso, permanência, qualidade e redução de desigualdades.

Formação de professores: Abrange a formação inicial e continuada, o desenvolvimento profissional docente e a construção de saberes e identidades da profissão. Inclui currículos de licenciatura, estágios, residências pedagógicas, indução à carreira, comunidades de prática, formação em serviço e processos de inovação. Contempla também estudos sobre condições de trabalho, valorização docente e políticas de formação.

EDUCARE

CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO

ÁREAS TEMÁTICAS EDUCARE

Foram aceitas submissões de trabalhos empíricos, de revisão e relatos de experiência que abordem **mudanças e avanços conceituais e teóricos**, apresentem **estratégias e recursos inovadores** e comuniquem **perspectivas futuras** vinculadas às seguintes áreas temáticas:

Educação infantil: Inclui pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural na primeira infância, bem como práticas pedagógicas, organização dos tempos e espaços educativos, ludicidade e interações. Abrange a relação entre família e escola, políticas para a infância, formação de professores e propostas curriculares voltadas ao cuidado e à educação de bebês e crianças pequenas.

Educação em Ciências (Biologia, Química, Física) e Matemática: Contempla estudos relativos aos processos de ensino e aprendizagem nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, incluindo práticas pedagógicas, produção e avaliação de recursos didáticos, alfabetização e letramento científico, cultura digital e inovação. Envolve também discussões curriculares, formação de professores, divulgação científica e políticas públicas voltadas a essas áreas.

Educação em humanidades: Abrange investigações sobre o ensino e a aprendizagem nas áreas de filosofia, história, geografia, sociologia, literatura, artes e linguagens. Inclui debates sobre currículo, cultura, memória, patrimônio, pensamento crítico e formação cidadã, bem como metodologias, materiais didáticos, práticas interdisciplinares e formação docente.

Educação em Geociências e Educação Ambiental: abrangendo o ensino de disciplinas relacionadas às Ciências da Terra (incluindo geologia, geografia, oceanografia, meteorologia e astronomia) e atividades inter e transdisciplinares em Educação Ambiental. Esta área pode discutir as metodologias de ensino, as aplicações na vida cotidiana e a formação de professores. Incluem iniciativas para a compreensão dos problemas ambientais, a conservação dos recursos naturais, a preservação da biodiversidade, o consumo consciente e a gestão de resíduos. Além disso, pode-se discutir a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e a promoção de práticas sustentáveis em instituições educacionais.

Educação não-formal e em espaços não-escolares: Contempla práticas educativas desenvolvidas fora do sistema formal de ensino, como em museus, centros de ciência, parques, organizações comunitárias e movimentos sociais. Inclui estudos sobre mediação, aprendizagem ao longo da vida, educação popular, extensão, cultura e divulgação científica, bem como articulações entre educação formal e não-formal.

EDUCARE

CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO

ÁREAS TEMÁTICAS EDUCARE

Foram aceitas submissões de trabalhos empíricos, de revisão e relatos de experiência que abordem **mudanças e avanços conceituais e teóricos**, apresentem **estratégias e recursos inovadores** e comuniquem **perspectivas futuras** vinculadas às seguintes áreas temáticas:

Educação e Gênero: Inclui pesquisas sobre igualdade de gênero, diversidade sexual, interseccionalidades, feminismos e relações de poder nos contextos educativos. Abrange currículo, práticas pedagógicas, violências de gênero, políticas de inclusão e formação docente, destacando o papel da educação na promoção de direitos e no enfrentamento de discriminações.

Educação e relações étnico-raciais: Reúne estudos sobre história, cultura e direitos de povos indígenas, afrodescendentes, quilombolas e outros grupos étnico-raciais. Inclui análises sobre currículo, práticas pedagógicas, implementação de legislações específicas, combate ao racismo, valorização da diversidade e formação de professores para uma educação antirracista.

Educação e violência: Abrange investigações sobre diferentes formas de violência nos contextos educativos, como bullying, cyberbullying, discriminações, violências físicas e simbólicas. Inclui estratégias de prevenção, mediação de conflitos, cultura de paz, políticas institucionais e formação docente para construção de ambientes seguros.

Educação em/na saúde: Compreende ações, programas e pesquisas voltadas à promoção da saúde, prevenção de agravos e desenvolvimento do bem-estar físico e mental em ambientes educativos. Inclui ainda estudos sobre formação inicial e continuada de profissionais da saúde, educação interprofissional e articulações entre escola, serviços de saúde e comunidade.

Tecnologias assistivas e acessibilidade digital: Abrange desenvolvimento, implementação e avaliação de recursos, dispositivos, softwares e estratégias que ampliem autonomia, comunicação, participação e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras necessidades específicas. Inclui desenho universal, adaptações curriculares e inovação tecnológica para inclusão.

Formação de professores e desenvolvimento profissional para educação inclusiva: Reúne estudos sobre preparação inicial e continuada de docentes para atuação em contextos inclusivos. Contempla construção de competências, saberes pedagógicos, práticas colaborativas, trabalho com equipes multiprofissionais e políticas institucionais de apoio.

EDUCARE

CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO

ÁREAS TEMÁTICAS EDUCARE

Foram aceitas submissões de trabalhos empíricos, de revisão e relatos de experiência que abordem **mudanças e avanços conceituais e teóricos**, apresentem **estratégias e recursos inovadores** e comuniquem **perspectivas futuras** vinculadas às seguintes áreas temáticas:

Inclusão de pessoas com deficiência na educação infantil e nos anos iniciais: Inclui pesquisas e relatos de experiência voltados à garantia de acesso, participação e aprendizagem desde a primeira infância. Abrange intervenções pedagógicas, recursos de apoio, parceria com famílias, avaliação do desenvolvimento e organização de ambientes inclusivos.

Inclusão de pessoas com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico e EJA: Compreende estudos sobre permanência, aprendizagem, transição entre etapas, adaptações curriculares, tecnologias de apoio e construção de projetos de vida de estudantes adolescentes, jovens e adultos em perspectiva inclusiva.

Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: Abrange análises sobre políticas de acesso, permanência e sucesso acadêmico, serviços de apoio, acessibilidade arquitetônica e digital, desenho universal para aprendizagem, formação docente e experiências institucionais voltadas à equidade.

VI CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO

EDUCARE

CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

PORTFÓLIO AVALIATIVO NO ENSINO REMOTO DE ANATOMIA E MORFOLOGIA VEGETAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Raissa Alves Evangelista[1] Letícia Lucas Trindade[2]

Resumo

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma alternativa motivada pela pandemia da COVID-19, que inviabilizou atividades presenciais em disciplinas como Anatomia e Morfologia Vegetal. Devido a isso, professores precisaram reinventar a maneira de ensinar e avaliar os alunos. Este relato de experiência descreve a elaboração e construção de portfólios avaliativos das autoras, então graduandas em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), com participação efetiva na disciplina, mas sem que esse processo ocorresse presencialmente. O material contém a identificação de estruturas vegetais e práticas de anatomia escolhidos pelas alunas e pela professora. Os resultados mostraram evolução na identificação botânica, superação de obstáculos técnicos e desenvolvimento de habilidades gráficas. Deduziu-se que o portfólio foi uma metodologia ativa viável, com excelente potencial pedagógico, para o processo de aprendizagem e como método de avaliação, tanto no ensino remoto como presencial.

Palavras-chave: Botânica. Portfólio. Ensino Remoto Emergencial.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Anatomia e Morfologia Vegetal é uma disciplina inicial. Integra a grade curricular da Universidade Federal de Roraima (UFRR); é ministrada no primeiro semestre acadêmico e essencial para a formação do biólogo. Esta matéria traz os assuntos e as práticas iniciais da Botânica Geral, além de preparar para as próximas matérias que aprofundam essa temática, como Fisiologia Vegetal, Sistemática de Criptógamas e Sistemática de Fanerógamas. Além disso, também permite que o biólogo desenvolva habilidades básicas e aprofundadas de identificação de plantas e seus componentes vegetais, assim como suas definições e variações.

Durante a Pandemia da *Corona Virus Disease* (COVID-19), foi necessário ficar em casa, e as aulas presenciais ficaram suspensas. Posteriormente, a UFRR adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE), adaptando as atividades acadêmicas à nova realidade, sendo suspensas as aulas presenciais, inclusive saídas de campo e práticas em laboratórios. Assim, como aula prática, foi solicitada uma análise de plantas que cada aluno tinha em casa com sites que dispunham de atlas virtuais de anatomia vegetal, com visualizações de tecidos de células vegetais.

nesse período de pandemia, muitos professores precisaram reinventar a maneira de avaliar, ensinar e ressignificar o aprendizado dos alunos, de maneira ativa, e pensar métodos não tradicionais de executar esse processo. Nessa disciplina, para avaliar o desempenho do

[1] Bacharel em Ciências Biológicas – UFRR, Pós-Graduada em Meio Ambiente e Sustentabilidade – UNIASSELVI, Acadêmica de Pós-Graduação em Educação Ambiental – UNIASSELVI, raissaaevangelista2@gmail.com.

[2] Pós-Graduada em Biologia Marinha na Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, Bacharel em Ciências Biológicas – UFRR, Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Roraima - UFRR, leticialucastrindade@gmail.com.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

aluno e a construção do aprendizado através das aulas, foi solicitado a construção de um portfólio.

Diante disso, surge a questão "Como avaliar, de forma eficaz, a aprendizagem prática em Anatomia e Morfologia Vegetal quando não é possível utilizar laboratório nem realizar saídas de campo?". O portfólio avaliativo, construído com recursos caseiros e digitais, permite documentar e promover a identificação correta de estruturas vegetais, cumprindo papel formativo equivalente às avaliações práticas presenciais. Por isso, este trabalho tem como objetivo apresentar o resultado final dos portfólios montados durante a disciplina, assim como fomentar uma discussão acerca do seu papel como potencial de avaliação de aprendizagem do aluno e refletir sobre o potencial pedagógico desse método.

DESENVOLVIMENTO

Referencial Teórico

Em razão da Pandemia da COVID-19, todas as atividades acadêmicas no Brasil foram afetadas (Queiroz et al., 2022, p. 61-85). No ano de 2020, 2021 e 2022, para a continuação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram que adaptar o seu funcionamento e a maneira de ministrar aulas, utilizando o ERE (Queiroz et al., 2022, p. 61-85).

Para a efetivação desse processo, foram utilizadas múltiplas plataformas digitais, misturando conteúdos e a personalização de materiais, o que ajudou no desenvolvimento das atividades e garantiu que os alunos recebessem conteúdo de cada curso oferecido pelas instituições (Moran, 2017, p. 23-35). Mas também apresentaram certas barreiras, a exemplo da exclusão digital, ou seja, o impedimento de participação de alunos que não possuíam recursos digitais (Silva et al., 2024, p. 01-24).

Segundo Moran (2017), o uso de metodologias ativas é essencial para a garantia da participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, sendo o ensino de forma remota ou presencial. Os processos de aprendizagem por experimentação ou design, por exemplo, são tipos de metodologias ativas que expressam um aprendizado ativo e personalizado, que valoriza o processo construído pelo aluno até o resultado final (Moran, 2017, p. 23-35). Essas metodologias também servem como caminhos para o avanço e construção de um conhecimento profundo e duradouro, assim como competências para além da disciplina, a exemplo de competências socioemocionais (Moran, 2025).

O portfólio, ou seja, um conjunto de informações selecionadas pelo discente ao longo da disciplina (Nascimento, Ramos e Aroeira, 2011), também pode ser considerado como uma estratégia avaliativa, além de ser um exemplo de metodologia ativa e facilitadora de aprendizagem. Por meio desse método, é possível construir evidências do conhecimento, conforme a montagem da disciplina, permitindo o discente e o docente avaliarem o resultado do progresso de conhecimento construído durante toda a disciplina (Oliveira, 2023).

Além disso, é possível avaliar o aluno, seu conhecimento e reflexões próprias, assim como também reconhecer limitações, ou seja, apontar onde o aluno apresenta desconhecimento em determinado assunto (Oliveira, 2023). Assim, é possível inferir que este método apresenta um bom potencial pedagógico visto que, com as orientações do professor durante a montagem, o aluno consegue crescer e aprimorar o conhecimento adquirido, além de ajudar o docente a avaliá-lo, averiguando se o conteúdo foi devidamente retido e compreendido pelo discente durante o semestre.

O uso dessas metodologias é importante, considerando a dificuldade de ensino e aprendizagem dessa disciplina, na conexão da matéria com os alunos e suas experiências

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

cotidianas, decorrente da distância do que é exigido no currículo para as aplicações no mundo real (Santos et al., 2021; Melo et al., 2012). Esses desafios metodológicos são interessantes e capazes de impulsionar os alunos a construírem o próprio conhecimento, utilizando estratégias pedagógicas diferentes que foquem no interesse, compreensão e autonomia dos discentes (Santos et al., 2021; Melo et al., 2012). Entretanto, existem dificuldades para o ensino dessa disciplina, destacando a "cegueira botânica", que se refere à falha em perceber ou apreciar as plantas na vida cotidiana, vinculada às consequências da urbanização, falta de exposição à natureza e educação insuficiente no tocante a esse assunto (Neves et al., 2018; Silva et al., 2024). Por isso, destaca-se a necessidade urgente para que os educadores adotem abordagens diversificadas, que promovam consciência ambiental e a valorização da vida vegetal (Santos e Martins, 2023).

Metodologia

Este relato de experiência optou pela abordagem qualitativa; refere-se à análise feita por duas alunas (então graduandas) do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Roraima, as quais cursaram a disciplina de Anatomia e Morfologia Vegetal no ano de 2021. O portfólio foi construído no final do semestre, e os conteúdos foram abordados e estudados desde o início da disciplina.

Os materiais usados para realizar a montagem do portfólio foram câmera fotográfica ou a própria câmera do celular, para análise das partes constituintes da planta; lâminas para realizar cortes seccionais de algumas partes constituintes, tesoura ou faca (para frutos); e papel milimetrado, para mostrar os materiais em escala.

As alunas utilizaram o PowerPoint, para a montagem da paginação e esqueleto do trabalho; uso de setas e caixas de texto para apontar as partes constituintes dos materiais analisados; Picsart para edição de imagem, quando necessário. Não foi preciso seguir um padrão de layout do slide. Porém, foram as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Para auxílio, a professora disponibilizou, além da bibliografia essencial da disciplina, vários atlas e livros adicionais de introdução à Botânica, Morfologia Vegetal e Anatomia Vegetal, que foram de grande ajuda na hora de consultar, montar e apontar cada componente vegetal pedido pela docente no portfólio.

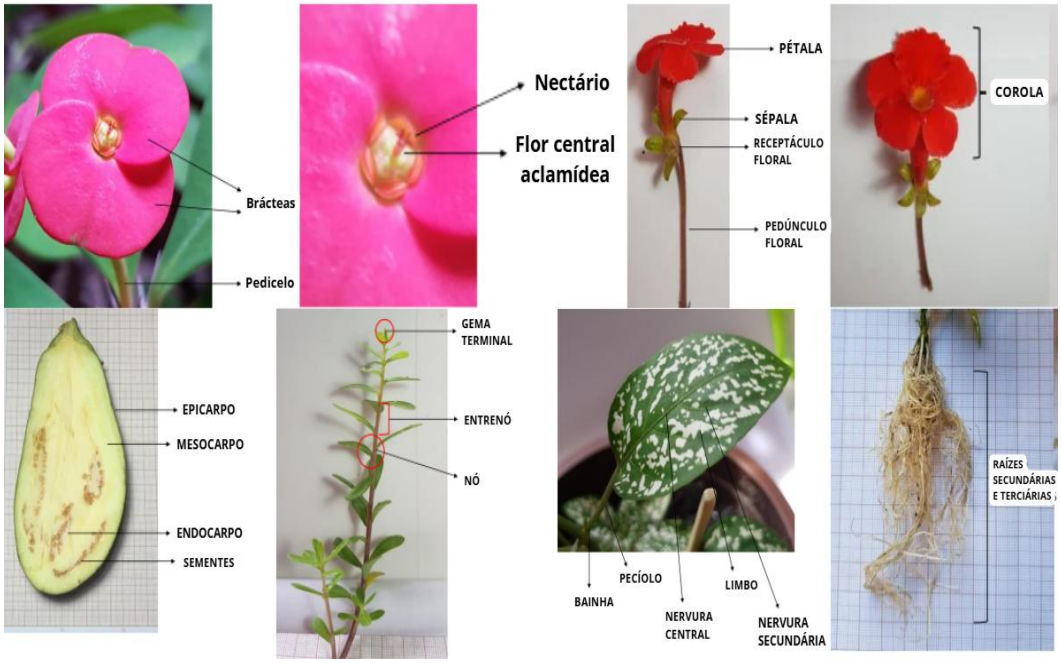
Resultados e Discussão

Conforme as alunas montavam o material, fizeram a primeira correção com a professora para que ela mediasse e apontasse o que faltava, o que precisava melhorar e o que estava classificado errado. Ao final, as autoras apresentaram classificações das partes constituintes das plantas: folha, caule, raiz, fruto, flor e inflorescência.

Os portfólios das duas discentes apresentam abordagens técnicas, conforme pedido da professora da disciplina, e fez uso de recursos digitais disponíveis nos aplicativos de edição para realçar ou apontar as partes constituintes de cada planta apresentada e das atividades práticas de Anatomia Vegetal (FIGURA 1, 2 e 3).

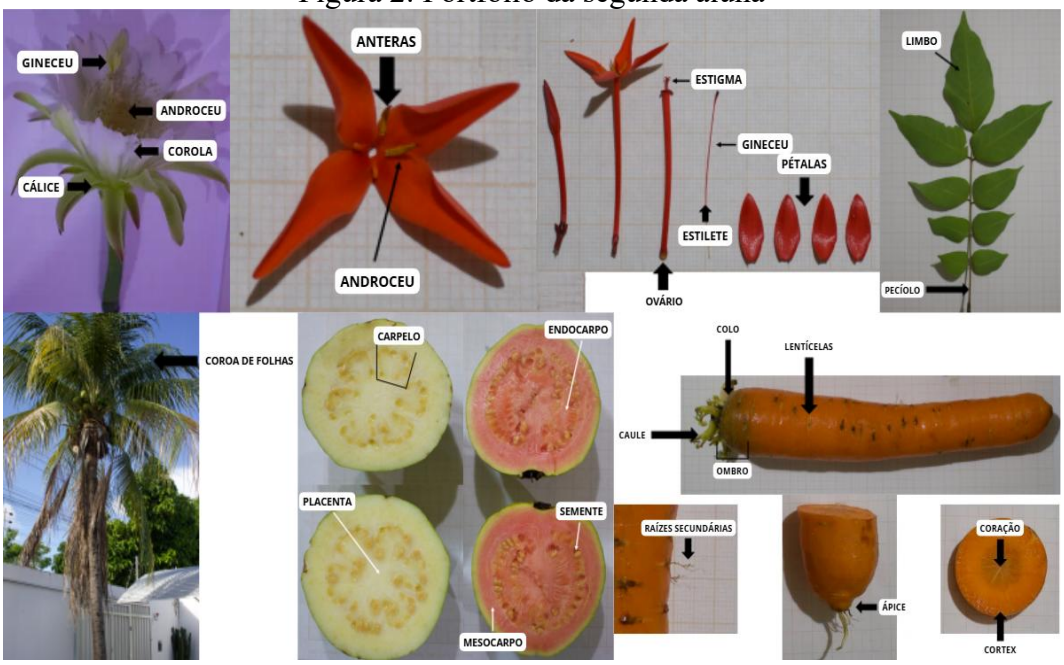
ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

Figura 1: Portfólio da primeira aluna



Fonte: Autoria própria (2021)

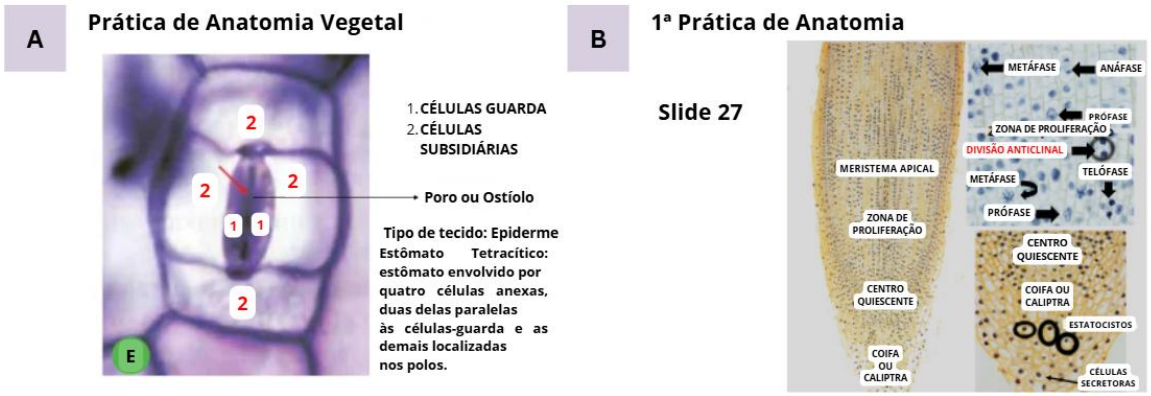
Figura 2: Portfólio da segunda aluna



Fonte: Autoria própria (2021)

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Figura 3: Prática de Anatomia Vegetal presente no final do portfólio, da primeira aluna (A) e da segunda aluna (B)



Fonte: Autoria própria (2021)

É possível perceber que foi exitosa a construção desse material, e levou à assimilação de assuntos abordados durante a disciplina. Ambas as alunas evoluíram nesse aspecto e, apesar dos recursos escassos e caseiros, com a ajuda da bibliografia recomendada, foi possível realizar a atividade de identificação de estrutura das plantas estudadas.

Houve desafios impostos pelo ERE, como as dificuldades técnicas para a realização das fotos na iluminação de cada imagem; falta de materiais específicos como lâminas e papel milimetrado para corte e medição das plantas adquirido pelo próprio aluno; e dificuldades em conseguir, na residência do próprio estudante, alguns tipos de plantas, como inflorescência, sendo preciso sair, com segurança, em praças para recolher amostras. As autoras conseguiram superar os obstáculos, utilizando alternativas como usar a edição na montagem do trabalho.

Conforme Cesário (2016), o portfólio pode ser uma estratégia avaliativa que consegue reelaborar o conhecimento do aluno e estimular a sua autonomia e conscientização sobre determinado assunto. Também serve de evidência de todo o conhecimento construído por ele, permitindo sua autoavaliação. De fato, as autoras relataram aprimoramento da temática abordada na mencionada disciplina, evidenciando os processos de identificação das partes constituintes das plantas, assim como a identificação histológica. Pode-se afirmar que o potencial pedagógico do portfólio foi positivo enquanto método avaliativo e proporcionou uma experiência ímpar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O portfólio como recurso de avaliação promoveu uma boa experiência e, mesmo com materiais simples e em contexto remoto, potencializou a aprendizagem ativa e a criatividade, e se mostrou ser viável para o ensino de Anatomia Vegetal, em nível de graduação. Apesar de haver algumas limitações, como o acesso a materiais para manuseio e plantas, e a dificuldade para registro fotográficos e de identificação no tocante às partes constituintes, a experiência foi enriquecedora e promoveu a aquisição do conhecimento acadêmico.

Nesse contexto, é possível concluir que o estudo e a construção do portfólio como meio de avaliação final, na disciplina de Anatomia Vegetal, os objetivos deste trabalho foram alcançados. A elaboração do portfólio contribuiu para o aprendizado em Botânica e identificação das partes constituintes do material pesquisado, evidenciando diferenças entre os tipos de plantas. Também proporcionou às estudantes o desenvolvimento de habilidades em

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

design gráfico, competências essenciais para a atuação em projetos futuros e para a ação educativa, o que ressalta o potencial pedagógico desse recurso.

Agradecimentos

Agradecemos a Prof. Me. Roseanie de Lyra Santiago, pela orientação do portfólio. Nossos sinceros agradecimentos à UFRR, que nos ofereceu todo o suporte. Agradecemos às nossas famílias, em especial nossos pais e amigos pelo apoio, motivação e incentivo.

REFERÊNCIAS

CESÁRIO, J. B. et al. **Portfólio reflexivo como estratégia de avaliação formativa.** Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 30, n. 1, p. 356-364, jan./mar. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.18471/rbe.v1i1.14500.

MELO, E. A., ABREU, F. F., de ANDRADE, A. B., & ARAUJO, M. I. O. **A aprendizagem de botânica no ensino fundamental: Dificuldades e desafios.** Scientia Plena, 8(10). 2012. https://scientiaplena.emnuvens.com.br/sp/article/download/492/575. Acesso em: Abril, 2026.

MORAN, J. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação.** In S. O. Yaegashi (Ed.), *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento* (pp. 23-35). 2017. CRV. http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** [Blog] www2.eca.usp.br/moran. Publicada em: 2025-03-04. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran. Acesso em: Abril, 2026.

NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, T. T.; AROEIRA, K. P. **A formação do professor: contribuição do processo de estágio supervisionado em educação física.** FIEP BULLETIN, v. 81, Special Edition, Article I, 2011. Disponível em: http://www.fiepbulletin.net. Acesso em: Abril, 2026.

NEVES, A. da S., BÜNDCHEN, M., & LISBOA, C. P. **Plant blindness: is it possible to overcome it through Education?.** 2019. https://doi.org/10.6084/m9.figshare.9957002. Acesso em: Abril, 2026.

OLIVEIRA, I. C. B. de. **A utilização do portfólio como recurso avaliativo: possibilidades e limitações**. Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente, v. 4, n. 2, 2023. ISSN 2675-813X.

QUEIROZ, F. C. B. P. et al. **Pandemia da covid-19 e os impactos nas atividades acadêmicas no Brasil.** Studies in Education Sciences, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 61-85, jan./mar. 2022. DOI: 10.54019/sesv3n1-005.

QUEIROZ, F. C. B. P. et al. **Satisfação dos estudantes da educação superior com o ensino remoto durante a pandemia.** Studies in Education Sciences, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 86-104, jan./mar. 2022. DOI: 10.54019/sesv3n1-006.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

SANTOS, M. I. dos, & MARTINS, A. da S. **A Botânica no ensino médio: análise da percepção ambiental e cegueira botânica em alunos de uma escola pública da Amazônia paraense.** Scientia Plena, 19(3). 2023. https://doi.org/10.14808/sci.plena.2023.034405. Acesso em: Abril, 2026.

SANTOS, M. I. dos, PONTES, A. N., & MARTINS JUNIOR, A. da S. **Percepção de docentes de biologia sobre a presença da "cegueira botânica" em escolas públicas do Estado do Pará.** Research, Society and Development, 10(13). 2021. https://doi.org/10.33448/RSD-V10I13.21106. Acesso em: Abril, 2026.

SILVA, T. O. da et al. **Tecnologias de ensino híbrido: integrando ferramentas digitais nas salas de aula.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 7, p. 01-24, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n7-095.

SILVA, W. R. P. da, BRITO, D. G. P., & PURIFICAÇÃO, M. M. **Entendendo a cegueira botânica: a relação humana com as plantas.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 10(12), 1601–1607. 2024. https://doi.org/10.51891/rease.v10i12.17507. Acesso em: Abril, 2026.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

AS TECNOLOGIAS EM ABORDAGENS SOBRE A FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA EM LIVROS DIDÁTICO DO NÍVEL MÉDIO BRASILEIRO [2011-2015]

Maria Amélia Monteiro[1]

Resumo

No cerne da maioria das defesas para a inserção da Física Moderna e Contemporânea (FMC) na educação básica, as quais emergiam e se consolidavam em várias partes do mundo, nas décadas de 1990 e 2000, estavam presentes as necessidades de possibilitar compreensões sobre novas tecnologias, bem como das implicações culturais que essa a FMC representava. Essas defesas deixaram marcas nos documentos oficiais brasileiros e a FMC foi incorporada nos livros didáticos para esse nível de ensino. O nosso propósito é compreendermos se articulações com as tecnologias foram contempladas pelas abordagens sobre a FMC desenvolvidas por cinco livros didáticos destinados ao nível médio brasileira, no início da segunda década do século XXI. Como fundamento, nos baseamos na filosofia da tecnologia e na análise documental. Constatamos que, as abordagens dos livros didáticos sobre tecnologias relacionadas a FMC são bastante breves e mesmo assim, aproximam-se de uma perspectiva filosófica tecnicista sobre a tecnologia.

Palavras-chave: Filosofia da tecnologia. Abordagens sobre Física Moderna e Contemporânea. Livros didáticos.

INTRODUÇÃO

A partir do ano 2000, os documentos oficiais brasileiros para a educação básica incorporaram diretrizes visando o ensino das ciências em sintonia com a cultura científica contemporânea, com os avanços das tecnologias, vislumbrando distanciamento com os preceitos da racionalidade técnica. Esses encaminhamentos, certamente, foram decorrentes dos esforços de professores e pesquisadores brasileiros e doutros países que empreenderam a construção de bases teóricas sólidas, em torno desse propósito**.** Nos PCN+ (Brasil, 2002), por exemplo, assinalaram como objetivos do ensino das ciências: "Compreender a ciência e a tecnologia como partes integrantes da cultura humana contemporânea. /.../ Compreender formas pelas quais a Física e a tecnologia influenciam nossa interpretação do mundo atual, condicionando formas de pensar e interagir" p. 68).

Abordagens sobre as tecnologias contemporâneas na educação básica e superior, foram uma das justificativas dos defensores da inserção da Física Moderna e Contemporânea (FMC) nessas programações curriculares. Alegaram que a mencionada Física poderia favorecer os estudantes compreenderem os princípios físicos dos artefatos usados no cotidiano (Aubrecht, 1986); corroborarem com o entendimento das consequências das tecnologias (Torre, 1998); favorecimento de compreensões das tecnologias cotidianas (Shabajee; Postlethwaite, 2000), apenas para citar alguns.

Em sintonia com a perspectiva anterior, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), também alertaram para as abordagens sobre as tecnologias nos livros didáticos brasileiros elaborados para a educação básica, foi assinalado:

[1] Doutora Educação Para Ciência, Faculdade de Ciências e Tecnologia (mariamonteiro@ufgd.edu.br).

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

> Observa-se que nos livros didáticos os conteúdos disciplinares selecionados e trabalhados pouco têm a ver com a tecnologia atual, ficando essa, na maioria das vezes, como simples ilustração. Deve-se tratar a tecnologia como atividade humana em seus aspectos prático e social, com vistas à solução de problemas concretos (Brasil, 2006, v. 2, p. 46-47).

A literatura evidencia que pesquisas têm avaliado alguns aspectos das abordagens sobre a FMC nos livros didáticos brasileiros, haja vista que a mencionada Física já possui legalmente lugar assegurado nesses livros. Em nosso entender, essas avaliações são bastante necessárias, haja vista os custos financeiros dispendidos com livros didáticos pelos programas governamentais destinados a esse fim e a penetração que esse material didático ainda denota possuir no contexto educacional brasileiro.

Apesar da importância das pesquisas anteriores, a literatura evidencia que as relações com as tecnologias nas abordagens sobre a FMC carecem de análises. Com isso, o nosso propósito é investigar se as abordagens sobre a FMC por alguns livros didáticos editados na segunda década o século XXI, articulam essa física com as tecnologias e qual a perspectivas da filosofia da tecnologia que permeiam essas abordagens.

PERCURSO

O objeto da investigação

O objeto da investigação será construído a partir das abordagens sobre a FMC em livros didáticos destinados ao nível médio de ensino brasileiro, nos primeiros anos da segunda década do século XXI, quando as diretrizes dos PCNEM e as DCNEM, pela temporalidade que já vigoravam e ecoavam nacionalmente, certamente, tivessem deixados marcas.

As referências, cujas perspectivas sobre as tecnologias nas abordagens sobre a FMC foram objeto de investigação, encontram-se no Quadro 1. Os livros foram identificados com a codificação genérica LD, seguido por codificação numérica referente a ordem da seleção para a análise.

Quadro 1 – Referências e seções dos livros analisados.

Livro	**Referências**
LD_1	BONJORNO, J. R.; ET AL. **Física.** v. 3, 2ed. São Paulo: SP, Editora FTD, 2013.
LD_2	GASPAR, A. **Compreendendo a Física**. v. 3. São Paulo: SP, Editora Ática, 2011.
LD_3	LUZ, A. M. R.; ÁLVARES, B. A. **Curso de Física**. v. 3. São Paulo: SP, Editora Scipione, 2011.
LD_4	SANT'ANNA, B.; ET AL. **Conexões com a Física**. v. 3. São Paulo: SP, Editora Moderna, 2011.
LD_5	STEFANOVITS, A. (Org.). **Ciências da Natureza. Ciência, Tecnologia e Cidadania**. 2. Ed. São Paulo, SP: Edições SM, 2013.

Fonte: Elaborado pela autora.

Questões de pesquisa e abordagem teórica

Visando aproximação com o objetivo esboçado, elegemos as questões esboçadas a seguir:

i.Quais os temas da FMC abordados pelos livros didáticos analisados?

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

ii.Será que as abordagens dos livros didáticos já utilizados no nível médio de ensino brasileiro, associam a FMC com as tecnologias? Quais perspectivas teóricas sobre a filosofia da tecnologia se aproximam?
iii.Se os livros vinculam as abordagens sobre a FMC com tecnologias, analisam também as consequências dessas tecnologias? Em quais campos?

Com o intento de responder às questões, entendemos que a abordagem qualitativa de pesquisa possibilita o percurso. Optamos pela análise documental por nos fornece os embasamentos teórico-metodológicos necessários para elegermos as abordagens dos livros como objeto de investigação. Situando esse referencial metodológico, documentos são escritos, fotografias, filmes e outros que registram vestígios do passado e não foram analisados ou poderão ser reanalisados a partir doutras perspectivas teóricas e propósitos. Em dadas situações, poderá ser o único vestígio do passado (Cellard, 2008).

Algumas vezes, a pesquisa bibliográfica e a análise de documentos são confundidas, tendo em vista que ambas encontram no documento sua fonte de informação. Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009) alegam que, o documento vai além do texto escrito ou materializado em fontes digitais. Além disso, cita autora para quem investigações de textos, tais como livros, jornais e similares são objetos de investigação da pesquisa bibliográfica, mas, diferentemente na análise documental, não necessita do contexto para ser compreendido.

Igualmente a pesquisa bibliográfica e a análise documentos são concepções distintas de investigação a partir da configuração do objeto investigado. O documento traz seu conteúdo para elucidar dadas questões e evidenciar outras de acordo com o interesse do investigador.

Sobre os referenciais da filosofia da tecnologia, pela brevidade do espaço, esses serão mencionados nas análises.

ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES

As considerações sobre as abordagens dos livros didáticos serão apresentadas a partir da codificação apresentadas, anteriormente.

O livro LD_1 está organizado em quatro Unidades e estas, em capítulos. As abordagens sobre a FMC se encontram na Unidade IV, constituída pelos capítulos 11 Teoria da relatividade restrita, 12 Física quântica e 13 Radioatividade, organizados em seções numeradas e nomeadas, respectivamente. Ao longo dessas, há seções inseridas em caixas de texto, com a nomeação genérica Pensando a Ciência, nas quais abordam elementos do cotidiano relacionados com a abordagem desenvolvida. Existem seções semelhantes a anterior, com nomeação genérica Saiba Mais Sobre, seguida de nomeação específica. O propósito dessa é mencionar aplicações tecnológicas relacionadas com o tema desenvolvido.

No capítulo 11 do livro LD_1, existem caixas de texto Pensando a Ciência**,** porém não contemplam tecnologias. Essas seções possuem nomeações secundárias, respectivamente nomeadas como segue: Qual éter é esse mesmo? Hipótese de Henri Poincaré e A Relatividade na Arte. Nesse mesmo capítulo, há três caixas Saiba Mais Sobre, com nomeações específicas: O paradoxo dos gêmeos, Big Bag e a Missão Científica de Sobral. Ou seja, nas três, abordam considerações históricas correspondentes aos títulos específicos, não focando diretamente em tecnologias, mas as duas primeiras em tecnologias e a última, cultural.

Prosseguindo, no capítulo 12 do livro LD_1, encontram-se cinco caixas de texto Pensando a Ciência, nenhuma delas vinculada com tecnologias. A primeira, com nomeação específica - Compreendendo melhor o corpo negro, traz ipsis litters um parágrafo do livro Física do Átomo, de Wehr e Richard Jr, datado de 1965, pela editora Ao Livro Técnico S. A.,

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Rio de Janeiro. As quatro próximas seções Pensando a Ciência desse capítulo, fazem explanações conceituais, respectivamente nomeadas como: Alguma coisa está fora da ordem, Interpretação de Compenhague, A fórmula de Rydberg e O que temos de sobremesa. Ou seja, abordagens conceituais sobre o tema.

Ainda no capítulo 12 do livro LD_1, há três caixas Saiba Mais Sobre, relacionadas com tecnologias. A primeira delas, explanada em toda a página, com nomeação específica Energia do Sol. Traz quatro parágrafos do livro Fontes de energia: conhecendo a terra, de Vilma Campanha e outros, Editora Harba, São Paulo, 1999. Finalizando essa, encontram-se duas questões aos estudantes. A segunda seção, com nomeação específica Células fotoelétricas, situam aspectos técnicos do mencionado efeito e a mobilização em câmeras fotográficas e sensores. Ao final, encontram-se três questões aos estudantes. A última, com nomeação específica, Existe mais de uma Mecânica Quântica? Trata-se de um texto de divulgação científica, de autoria de Freire Jr, publicada em 2006, na Scientific American Brasil. Ao final desse, encontram-se três questionamentos aos estudantes. Esse conjunto ocupa aproximadamente uma página inteira e a terça parte doutra.

O capítulo 13 do livro LD_1 contém uma caixa Pensando a Ciência, na qual não abordam sobre tecnologias, mas, o de uma reportagem biográfica sobre Marie Curie. No tocante as caixas Saiba Mais Sobre, existem quatro, com nomeações especificas Detectores de radiação, Matéria escura, Imagens por ressonância magnética, trazendo um excerto do texto Rumo ao interior do corpo humana de Vieira, C. L, publicado em 1996. A última caixa Saiba Mais Sobre possui nomeação específica Ciência e tecnologia no Brasil. Usam a linguagem de Divulgação Científica e tratam de aspectos históricos da energia nuclear, especificamente entre as décadas de 1950 e 1970. Acrescentam considerações genéricas sobre usos dessa energia na medicina e na agricultura.

Na seção 4 Radiosótopos do Capítulo 13 do LD1, após uma abordagem teórica, há um subtítulo nomeado Aplicação. Nessa, tratam de aplicações das radiações X, α, β e γ e dos perigos aos tecidos celulares. Mencionam que os níveis de radiações podem ser monitorados pelo dosímetro, o qual é utilizado pelos trabalhadores que manuseiam essas radiações. Acrescentam uma imagem de um trabalhador usando o aparelho fixado as vestimentas.

Prosseguindo, mencionam o elemento plutônio como um dos mais danosos à saúde, acrescentando a quantidade mínima para uma ingestão humana fatal desse. Comentam sobre o tempo de meia vida desse elemento, o qual teria sido utilizado como arma de guerra sobre Nagasaki, em 1945, com duas fotográficas relacionadas. A primeira, sobre a coluna de fumaça que se formou sobre essa cidade, momentos após o lançamento da arma e a segunda fotografia, uma vista da cidade destruída.

Seguindo, tratam brevemente da automatização no manuseio dos materiais radioativos, realizadas a distância. Ao lado, encontram-se duas imagens relacionadas. A primeira, uma sala contendo operadores de sistemas radioativos. A outra, o símbolo que indica área de manuseio desses materiais, conforme as legendas das figuras. Os autores comentam que as radiações nucleares também trazem benefícios. Assim, apontam os radioisótopos usados para diagnósticos médicos, acrescentando uma tabela com cinco órgãos ou sistema e o radioisótopo correspondente, adequado para o diagnóstico. Continuando, em tópicos específicos, discorrerem individualmente sobre aspectos técnicos da Radioterapia, Esterilização e Datação.

A última secção teoria do Capítulo 13 é nomeada como 5 Reações nucleares, contendo três tópicos específicos: Fissão nuclear, com duas imagens ilustrativas do fenômeno. Em seguida, A usina nuclear e o lixo atômico, com três imagens. A primeira, um diagrama da produção de energia elétrica através da energia nuclear. A segunda, uma vista da usina nuclear de Angra dos Reis e, após apontarem os problemas do lixo atômico, citados como

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

radioativos, apresentam um armazenamento de um estoque do mencionado lixo. Finalizando a seção, há o tópico Fusão nucelar e uma imagem ilustrando o fenômeno.

Notemos que, as poucas abordagens sobre tecnologia no livro LD_1 são desenvolvidas separadamente da abordagem conceitual. Além disso, as tecnologias são concebidas como equipamentos ou artefatos em si. Não contemplam o caráter socio-cultural da tecnologia e quais as mudanças advindas nas relações com essas tecnologias.

O livro LD_2 é constituído por quatorze capítulos e a FMC está abordada em parte do Capítulo 11 Eletromagnetismo Mais Fótons, no capítulo 12 Relatividade, no capítulo 13 Origem da Física Quântica, capítulo 14 A Nova Física. Cada capítulo encontra-se organizado em seções numeradas e nomeadas, restritas a com a abordagem conceitual. Ao longo dos capítulos, o livro LD_2 há caixas de texto com uma nomeação genérica. Conhecendo um pouco mais, acrescidos de nomeações específicas, nas quais identificamos abordagens sobre as tecnologias.

No capítulo 11, há quatro dessas caixas, mas, apenas uma dela tratando de articulações da FMC com as tecnologias. Possui nomeação específica Aplicações do efeito fotoelétrico e semelhantes. Traz dois diagramas da célula fotoelétrica e algumas das suas aplicações.

No capítulo 12 do livro LD_2, existem seis caixas de texto Conhecendo um Pouco Mais. Apenas uma procede com considerações sobre tecnologia, com nomeação A simultaneidade nas transmissões via satélite. Nesta apresentam detalhes métricos de um satélite de comunicação, enviando dados entre o Brasil e os Estados Unidos da América.

Ainda no Livro LD_2, no capítulo 13, há uma única consideração pontual sobre tecnologias, em seção que trata da radioatividade. Há uma fotografia de uma mão humana e com nomeação específica Uso das primeiras radiografias. Em torno dessa, consideram aspectos técnicos da obtenção da imagem. Ao final do capítulo, existem oito caixas de texto Conhecendo um pouco mais. Seis dessas, são biografias dos construtores da radioatividade e da Física Quântica e duas com considerações teóricas sobre a temática.

No capítulo 14 A Nova Física, contemplando a Física Quântica após 1920, aproximadamente e a Física das Partículas. Apesar da densidade teórica das abordagens, o teor desses é conceitual. Ao final do capítulo, encontram-se dezenove caixas de texto. Dessas, cinco são biográficas.

Percebemos que, no livro LD_2 há breves relação com as tecnologias e mesmo assim, separadas da abordagem conceitual. Igualmente ao LD1, a tecnologia é abordada como um artefato, onde as possíveis implicações para a humanidade não são consideradas.

Semelhantemente ao livro LD_1, o livro LD_3, encontra-se organizado em Unidades e estas em capítulos. A Unidade 4, última do livro, é constituída pelo capítulo 9 Teoria da Relatividade e Física Quântica, único que contempla a FMC. Nesse capítulo, as abordagens encontram-se organizadas em treze seções. As abordagens sobre tecnologias encontram-se em caixas de texto, com nomeação genérica Física no cotidiano, acrescidas de nomeação específica. Na quarta seção, “A Relatividade Geral”, essa caixa possui nomeação específica GPS – Sistema de Posicionamento Global, que além do texto, traz uma imagem ilustrativa. A próxima encontra-se na sexta seção, O fóton, com nomeação específica Perigo das radiações eletromagnéticas. Novamente, identificamos a tecnologia sendo associada a um artefato, sem qualquer menção as implicações sobre a ação humana, apesar da nomeação da seção.

Distribuídos em 5 Unidades, o livro LD_4 possui dezoito capítulos. A última Unidade, Questões do Século XXI é constituída pelos quatro últimos capítulos, respectivamente nomeados como segue: Capítulo 15 Fenômenos que a Física Clássica não explica, Capítulo 16 As Teorias da Relatividade, Capítulo 17 Elementos da Mecânica Quântica, Capítulo 18 Desafios da Física do Século XXI. Os capítulos, por sua vez, são organizados em seções.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Nesse, existem caixas de texto com a nomeação genérica “Para saber mais” e com nomeações específicas, relacionadas a abordagem.

No Capítulo 15 do livro LD_4, não há nenhuma seção “Para saber mais”. No Capítulo 16, existem duas dessas. A primeira com nomeação específica “Sempre foi assim?”, na qual abordam aspectos das transformações de Lorentz. A outra, com nomeação específica Saber físico e tecnológico, desenvolvida em três páginas, estando organizada em três tópicos. O primeiro, Equivalência entre massa e energia: a fissão e a fusão nuclear, traz considerações teóricas gerais e em seguida, trata dessas em distintos itens. No item A fissão nuclear, explana sobre o tema e apresenta três imagens.

No Capítulo 17 do livro LD_4, existem duas seções “Para saber mais”. A primeira, desenvolvida em aproximadamente uma página, com nomeação específica Saber físico e tecnologia, e nomeação secundária As máquinas fotográficas digitais e o chip CCD, na qual, além da explanação, apresenta duas imagens relacionadas. Logo a seguir, encontra-se a segunda, com nomeação secundária Conexões com o cotidiano e nomeação específica O efeito fotoelétrico no cotidiano. Desenvolvida em pouco mais de uma página e meia do livro, traz uma imagem relacionando a sensibilidade de um LDR em relação ao comprimento de onda e duas outras imagens explicando o funcionamento do LDR em um sistema de iluminação. A explanação, segundo os autores, foi adaptada de uma publicação de Valadares e Moreira, publicada no Caderno Catarinense de Ensino de Física, no ano de 1998.

No tocante ao capítulo 18 do livro LD_4, as primeiras abordagens sobre tecnologia estão situadas ao final da segunda seção, A busca pelo átomo, na caixa de texto Para saber mais, com nomeação específico Saber físico e tecnologia, desenvolvida em duas páginas do texto. Abordam sobre os aceleradores de partícula, respectivamente lineares e circulares. Nestas, complementam o texto com duas e três imagens, respectivamente correspondentes. A primeira imagem, é um diagrama explicitando o percurso da partícula no tubo de raios catódicos das TVs e monitores de computadores. A outra, a fotografia aérea do acelerador linear LINAC no Laboratório de Acelerador Linear de Stanford – Califórnia – EUA. Sobre os aceleradores circulares, complementam o texto com três imagens. A primeira delas, a fotografia do cíclotron desenvolvido por Ernest Lawrence, em 1929. A segunda imagem, um diagrama do funcionamento da imagem anterior. A terceira imagem é uma fotografia aérea do Laboratório Nacional do Acelerador Fermi – Illinois – EUA.

As abordagens do capítulo 18 do LD_4 é finalizado na terceira seção, A nanotecnologia. No decorrer dessa, abordam considerações tecnológicas relacionadas ao tema. Finalizam com a caixa de texto nomeada Para saber Mais - Saber físico e tecnologia. O texto é nomeado Os nanotubos. Iniciando, trazem imagem de uma estrutura cilíndrica constituído por celas hexagonais. Em seguida, trazem uma notícia que discorre sobre o tema. A caixa de texto ocupa uma página do presente livro.

Apesar da inovação de parte das temáticas abordadas pelo livro LD_4, quais as implicações dessas tecnologias? Quais as possíveis implicações das nanotecnologias?

Seguindo a estruturação dos livros LD_1, LD_3 e LD_4, o livro LD_5 está organizado em unidades e capítulos. A última, Unidade 3 Física Moderna contém os dois últimos capítulos: Capítulo 9 A física do muito pequeno e Capítulo 10 A física do “muito grande”. Ambos são respectivamente organizados através de quatro seções numerada e nomeadas, precedidos de abordagens introdutórias, nomeada Debate inicial. Cada seção está organizada em subseções.

Ao longo desses capítulos, existem pequenas caixas de texto com nomeações gerais Ligado ao tema e Ação e cidadania, com nomeação específica da abordagem. O Capítulo 9 dispõe de treze caixas Ligado ao tema e o Capítulo 10, oito. Algumas destas trazem considerações sobre tecnologias. Em relação as caixas Ação e cidadania, ambos os capítulos

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

dispõem de apenas uma. Ao final de ambos os capítulos, encontram-se caixas de texto mais extensas, com nomeação genérica Física Tem História.

O capítulo 9, contém as secções indicada a seguir com as respectivas abordagens: Estrutura da matéria, na qual procedem com abordagens conceituais sem menções a qualquer tecnologia. Segue a mesma perspectiva as duas caixas Ligado ao tema, com nomeações específicas A tabela de Dalton e O Nêutron.

A próxima seção do capítulo 9, nomeada Física Quântica, após abordarem o trabalho de Planck, focando na proposição da quantização da energia, discorrem sobre o efeito fotoelétrico. Vinculado a essa, encontra-se a caixa de texto Ação e cidadania, com título específico Múltiplos usos das células fotoelétricas. Mencionam o princípio de funcionamento dessas e algumas das suas utilizadas. Dentre estas, a proteção que poderá oferecer, desligando um circuito, caso um trabalhador adentre uma zona de perigo. As duas caixas Ligada ao tema da seção, não discorrem sobre tecnologia. Trazem as seguintes nomeações específicas: Uma via de mão dupla, mencionando debates entre a física clássica e a quântica referentes a estrutura do átomo e cita imbricações com críticos da área da literatura. A outra, A contribuição de Schrodinger, explanando sobre a função de onda.

Ainda no Capítulo 9, em toda a terceira seção A Física das partículas elementares, não há considerações sobre tecnologias na abordagem. Colidir para descobrir é a nomeação específica da única caixa Ligado ao tema. Abordam aspectos do funcionamento dos aceleradores de partículas na descoberta de novas partículas elementares.

Na última seção do capítulo 9, nomeada Física Nuclear, as considerações sobre tecnologias encontram-se nas caixas de texto Ligado ao tema e duas subseções ao final: Efeitos biológicos da radiação ionizante e Aplicações tecnológicas. No entanto, apenas a técnica é mencionada. Na subseção A descoberta da radioatividade, há uma explanação histórica e a caixa de texto Ligado ao tema com nomeação específica Radiografias. Nesta, referem-se ao claro-escuro de uma radiografia de uma mão humana. Acrescenta que parte da radiação permanece no corpo humano. Ou seja, a abordagem focada nos efeitos tecnológicos, desvinculados das ações humanas.

Ao final da breve subseção Decaimento radioativo, explanada em meia página do livro, encontra a seção Ligado ao tema – Penetração da radiação. Nesta, através de abordagem imagético-verbal explanam sobre o poder das partículas alfa, beta e gama, respectivamente serem barradas por folha de papel, chapa de alumínio de 1 mm e placa de chumbo. Ou seja, implicações tratadas tecnicamente.

Na subseção Alteração do núcleo atômico, onde aborda a fissão e a fusão nuclear conceitualmente, existe caixa Ligado ao tema, com título específico Bomba atômica. Nesta, afirmam que a energia nuclear também se presta para fazer bombas de destruição em massa. Nos dois parágrafos seguintes, há uma página do livro de divulgação científica A era atômica, de autoria de Maiocchi – Editora Ática, 1996. Nestes parágrafos, o autor trata da bomba de fissão nuclear, aspectos do seu combustível, explosão e eficácia do aparato.

Na subseção seguinte, Efeitos biológicos da radiação ionizante, abordam os efeitos somáticos e hereditários consequentes da radiação com a matéria. Nessa, encontra a caixa de texto Ligado ao tema, com título específico Irradiação e contaminação. De maneira genérica, abordam sobre consequências da radiação no corpo humano a partir da quantidade de energia irradiada. Ou seja, a abordagem não especifica onde essas implicações poderão estar ocorrendo em situações cotidianas. Esses efeitos são abordados sem especificar situações.

A seção Física Nuclear, última do capítulo 9, é finalizada pela subseção Aplicações tecnológicas. Procedem com descrições técnicas sobre aplicações tecnológicas das radiações ionizantes na medicina, como a radioterapia, aplicações na agricultura e na indústria.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Associada a essa, encontra-se a caixa de texto Ligado ao tema, com título específico Datação de fósseis por carbono-14. Nesta, procede com considerações sobre a técnica.

Prosseguem com a subseção, abordam sobre os Combustíveis nucleares, notadamente, associados as usinas. Acrescentam sobre os rejeitos produzidos e o armazenamento desses. Logo após, existem duas caixas de texto Ligado ao tema. Uma delas, com título específico O acidente de Goiânia em 1987. Situam a ocorrência e os impactos nos frequentadores do local. A outra, possui título específico Usinas de fusão nuclear. Trata-se de um texto de divulgação científica, publicado por Marcelo Knobel, em 2013, vislumbrando sobre possibilidade e vantagens da mencionada energia.

Finalizando o Capítulo 9, encontra-se a caixa de texto Física tem história, título específico O prêmio Nobel e Madame Curie não traz considerações sobre tecnologias. É a reprodução de um texto de divulgação científica, de Goldsmith, publicado pela Companhia das Letras, em 2006. Mesmo referindo-se a um acontecimento com grande impacto sobre os humanos e a natureza, é tratado como um acontecimento que ficou no passado, logo com sem possíveis implicações em situações semelhantes na atualidade.

As seções do Capítulo 10 A Física do “muito grande” são 1 Medidas astronômicas, 2 Estrelas, 3 Teoria da Relatividade e 4 Modelo padrão do Universo. Nas abordagens dessas, identificamos apenas os aspectos conceituais relacionados.

Na seção Estrelas encontra-se a caixa de texto Ação e cidadania, contendo imagem da pintura renascentista A escola de Atenas de Rafael Sanzio (1483-1520). Não identificamos relação com a seção teórica. Nessa seção, existem três caixas de texto Ligado ao tema. A primeira, com nomeação A origem das nebulosas planetárias. A segunda caixa, não possui título, porém, traz imagem de uma evolução estelar a partir de uma protoestrela e legenda explicativa. A terceira caixa Ligado ao tema, possui título: Somos poeira estelar? Nesta, há uma imagem da nebulosa Cabeça de Cavalo, obtida pelo telescópio Hubble, em 2013, com texto explanando sobre o título.

A seção Teoria da relatividade aborda os aspectos conceituais ao longo das subseções. Contém quatro caixas de texto Ligado ao tema, porém nenhuma delas contemplas abordagens sobre tecnologias. Essas caixas possuem os seguintes títulos específicos: Dilatação do tempo, Massa variável, O paradoxo dos gêmeos e Massa e energia.

A última secção do Capítulo 10, Modelo padrão do Universo, traz apenas abordagens conceituais. Possui uma caixa de texto Ligado ao tema, com título específico Densidade crítica, a qual também não traz considerações tecnológicas.

Ao final do capítulo, a caixa de texto Física tem história, contém título específico Einstein nos trópicos. Nesta, encontra-se o texto de divulgação científica, publicado na Revista Pesquisa FAPESP, em 2009.

CONSIDERAÇÕES

Notemos que, a Física Quântica e a Teoria da Relatividade são as subáreas presentes em todas as abordagens dos livros didáticos sobre a FMC. A Física Nuclear é contemplada nos livros LD_1 e LD_5. As Partículas Elementares são contempladas nas abordagens dos livros LD_2 e LD_5. No livro LD_2, o capítulo 14 A Nova Física, apesar da nomeação, trata da Mecânica Quântica e das Partículas Elementares. Uma singularidade são as considerações do LD4 sobre os nanotubos de carbono, compatível com a nomeação do Capítulo 18 Desafios da Física do Século XXI. No tocante a singularidade nas abordagens, destacamos que o livro LD_5 procede com abordagens sobe as estelas – formação, evolução, morte e outros. O livro LD_2, por sua vez, nas abordagens sobre a Física Quântica é o único que trata do conceito de spin e o Princípio da Exclusão de Pauli.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

No tocante as abordagens sobre tecnologia, entendemos que foram considerações técnicas justapostas as abordagens dos conceitos científicos, desarticuladas e como se a tecnologia fosse uma ciência aplicada. Conforme Cupani (2016) essa é uma visão reducionista, a qual suplanta a autonomia da tecnologia em relação a ciência.

Além disso, geralmente, mesmo aquelas que trataram das implicações tecnológicas, não consideram as implicações humanas a partir dessas. Ou seja, distanciaram-se da perspectiva fenomenológica de Don Ihde, para a qual a tecnologia é uma construção humana, permeada de intencionalidades e que tanto aproxima, quanto afasta nossas experiências do meio (Ihde, 2017) e esboçaram uma perspectiva instrumental da tecnologia. Com isso, em nosso entender, essas abordagens ainda não haviam refratado as proposições anteriores dos PCN^{+} (Brasil, 2002) e OCNEM (Brasil, 2006).

Apesar do panorama anterior, devemos considerar que toda ruptura demanda tempo para acomodação. Abordagens sobre a FMC nos livros didáticos brasileiros ainda são recentes, oxalá as primeiras abordagens, vislumbrando abandonar uma perspectiva tecnicista de abordagem didática das ciências.

REFERÊNCIAS

AUBRECHT, G. J. Report on the conference on the teaching of modern physics. **The Physics Teacher,** v. 24, n. 9, p. 540-546, dec. 1986.

BRASIL. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias. v. 2, Secretaria da Educação Básica, Ministério da Educação e Cultura, Brasília: DF, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais+. Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias - Física, 4 ed, Brasília: 2002.

CELLARD, A. A análise documental**.** In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-315.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia: um convite**. 3. Ed, Florianópolis: SC, Editora da UFSC, 2016.

IHDE, D. Tecnologia e Mundo da Vida: do Jardim à Terra. Tradução, BOZATSKI, M. F. Editora da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó: SC, 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. 1, p. 1-15, jul 2009.

SHABAJEE, P.; POSTLETHWAITE. What happened to Modern Physics? **School Science Review**, 81 (297), p. 51-56, 2000.

TORRE, A. C. de la. Reflexiones sobre la enseñanza de la física moderna. **Educacion en Ciências**, v. 2, n. 4, p. 70-71, 1998.

EDUCARE
CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Daniele Franchini de Lemos[1], Adriane Franco Duarte[2], Adriani Pereira[3], Laura Daiana Oliveira Silva[4].

Resumo

As políticas públicas de avaliação da educação básica, denominadas avaliações em larga escala, têm sido alvo de diversas pesquisas na área da educação. Estas políticas de avaliação são decorrentes de um longo processo e estão sempre sendo reformuladas e, segundo o discurso oficial, objetivam disponibilizar um panorama geral da qualidade da educação brasileira, possibilitando a elaboração de políticas públicas efetivas. A partir deste panorama, este texto, elaborado por meio de revisão bibliográfica, teve como fonte de pesquisa documentos oficiais artigos de autores conceituados na área, busca fazer apontamentos a respeito destas avaliações, abordando algumas possibilidades e limitações na utilização de seus resultados.
Palavras-chave: Políticas públicas de avaliação. Avaliação da Educação Básica. Avaliação em larga escala. Sistema de Avaliação da Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A procura por um modelo de avaliação capaz de oferecer informações sobre a educação no Brasil se intensificou na segunda metade do século XX, sobretudo em sua última década, e foi impulsionada pela influência de organismos internacionais e pelo modelo neoliberal de gestão e administração pública.

Com a implementação das políticas públicas de avaliação em larga escala, principalmente após a década de 1990, as avaliações externas passaram a ocupar um papel de destaque na agenda das políticas educacionais do Brasil, sendo progressivamente fortalecidas e aperfeiçoadas ao longo do tempo, o que resultou na consolidação de um sistema nacional de avaliação amplamente regulamentado: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Neste contexto, Brasil passou a fazer parte de um extenso grupo de países que fazem uso das avaliações em larga escala para verificar aspectos referentes a qualidade da educação. Ao fazer parte deste grupo, o país ingressou em uma época de avaliações, onde se tem maior importância aquilo que pode ser avaliado por meio de testes, depreciando assim outras dimensões da educação.

Este modelo avaliativo pauta-se em testes padronizados que, utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI), são aplicados a um grupo de grande porte. Também é por seu caráter externo, visto que são exteriores à rede de ensino ou sistema educacional no qual é aplicada, ou seja, são tanto planejadas, quanto implementadas por agentes externos às instituições avaliadas. O mesmo ocorre com a análise e divulgação dos resultados, que também são feitas por instituições exteriores às escolas, considerando os resultados da aprendizagem obtidos nos testes e não os processos de ensino e as condições de trabalho docente (Lemos; Soligo, 2021).

[1] Doutoranda e Mestra em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, danieleflemos@outlook.com.
[2] Doutoranda e Mestra em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, adrianefrancoduarte@gmail.com.
[3] Doutoranda em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, prof.adrianipereira@gmail.com.
[4] Doutoranda e Mestra em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, laura.daiana@hotmail.com.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

A implementação das políticas públicas de avaliação em larga escala resulta de um processo histórico prolongado, que ainda está em curso, uma vez que essas políticas seguem sendo continuamente reformuladas, com o objetivo de medir com maior precisão aquilo que se convencionou chamar de qualidade da educação pelos órgãos oficiais do Estado.

Tendo em vista que o tema possui escopo para muitas reflexões, desde a criação e institucionalização no sistema avaliativo à utilização dos dados coletados por meio deste, necessitamos delimitar nossa discussão. Sendo assim, neste texto elaborado a partir da realização de pesquisa bibliográfica, optamos por apontar algumas possibilidades e limitações desse modelo avaliativo levando em conta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES

A presença do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil é relativamente recente, pois, até a última década do século XX, as políticas educacionais se limitavam principalmente à sua formulação e implementação, sem a existência de um sistema estruturado de avaliação que fosse capaz gerar dados consistentes sobre a qualidade da educação no país. Dessa forma, não era possível verificar com clareza se os resultados alcançados por essas políticas correspondiam ou não às expectativas estabelecidas, como descrevem Castro (2009) e Lemos e Soligo (2021).

Ao serem instituídas oficialmente, de acordo com Lemos (2021), as avaliações em larga escala foram concebidas com a finalidade de auxiliar os gestores públicos na tomada de decisões sobre a alocação de recursos, tanto humanos quanto financeiros. Além disso, passaram a ser vistas como um suporte para a comunidade escolar, contribuindo para a definição de metas e oferecendo subsídios à implementação de ações pedagógicas e administrativas, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do ensino.

> A realização de avaliações em larga escala como forma de conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais transformou-se em questão estratégica das políticas de diferentes países, com distintas culturas e orientações ideológicas. Esta convergência em torno das avaliações "estandardizadas" é derivada de visões, perspectivas e interesses distintos quanto ao papel dos sistemas educativos (Castro, 2009, p. 274).

Desde o primeiro ciclo de aplicação das avaliações em larga escala, ocorrido de em 1990, o sistema avaliativo brasileiro vem passando por diversas reformulações[5], sendo a última em 2019, quando iniciou o alinhamento do SAEB a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da transição para as novas matrizes de referência.

Umas das mais significativas reformulações foi realizada em 2005. Tal reforma, além de normatizar o sistema avaliativo, foi responsável pela criação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)[6], mais conhecida como Prova Brasil.

De acordo com o MEC, a limitação do sistema avaliativo justificou a sua reformulação, uma vez que além de se restringir a apenas a um questionário, este não permitia aos governantes, e gestores das instituições de ensino, acompanharem o desenvolvimento da educação em suas

[5] Para saber mais sobre o processo de implantação e institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) leia: LEMOS, D. F.; SOLIGO, V. Da gênese à consolidação dos testes padronizados no Brasil: o sistema de avaliação da educação básica. Revista Meta: Avaliação, [S.l.], v. 13, n. 41, p. 747-772, dec. 2021. ISSN 2175-2753.

[6] A ANRESC foi extinta em 2019, assim como outras avaliações do SAEB, sendo que a partir da aprovação da Portaria n. 271/2019 do INEP, todas as avaliações do sistema passaram a ser identificadas pelo nome SAEB.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

instâncias de atuação (Brasil, 2007). A partir da implantação do novo modelo houve a possibilidade de fazer comparações entre as escolas e redes de ensino.

A partir dessa reforma, o Estado nomeou a Prova Brasil como pilar central para aferir o rendimento escolar. Tal avaliação constitui-se um teste de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, aplicados, em nível nacional, a cada dois anos a todos os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas com turmas de vinte, ou mais, alunos matriculados. (Brasil, 2007).

Esquinsani (2012) ressalta que a Prova Brasil tinha como objetivo central analisar o desempenho de cada escola e seus modos de gestão. Dessa forma, buscava colaborar para o avanço de todos os níveis de ensino, por meio da consolidação de uma cultura de avaliação capaz de incentivar a elevação da qualidade e da equidade na educação do país.

De acordo com o discurso oficial, a Prova Brasil contribuiu para superar a visão de que nas escolas públicas não havia aprendizagem. Embora tenha evidenciado grandes diferenças e desigualdades regionais na qualidade da educação pública, a avaliação também possibilitou identificar e valorizar práticas bem-sucedidas que levam a resultados positivos de aprendizagem. Sendo assim "a Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica" (Brasil, 2007 p. 20).

Tendo como base os resultados da Prova Brasil de 2005, no ano de 2007, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[7]. Calculado a partir das médias de desempenho dos estudantes na Prova Brasil, combinadas com dados de rendimento escolar obtidos pelo censo escolar. Este índice promoveu mudanças significativas na política de avaliação da educação básica ao possibilitar a atribuição de notas a estados, municípios e escolas, além de permitir a elaboração de rankings educacionais.

Para Alves e Soares (2013), a criação do IDEB representou importante transformação na maneira como o acompanhamento da educação passou a ser realizado no Brasil, definindo-o como:

> [...] o indicador de qualidade desenvolvido para avaliar a educação oferecida no país e em cada unidade da federação, município e escola pública. Ele serve também para acompanhar a melhoria da qualidade educacional segundo metas preestabelecidas (Alves; Soares, 2013, p.177).

Desde a sua criação, o IDEB passou a atuar como orientador de políticas públicas e como estímulo para ações das escolas e dos sistemas de ensino voltadas à melhoria da qualidade, visto que estabeleceu metas a serem atingidas para cada escola, rede de ensino, estado e até para o país. Embora seja um indicador de desempenho e não de qualidade em si, é a partir dele e da divulgação de seus resultados que se mobilizam iniciativas destinadas a aprimorar a educação pública no Brasil (Brandão; Chirinéa, 2015).

O IDEB foi criado com base na expectativa de que professores e gestores escolares aprimorariam seus processos internos como resposta às exigências da sociedade por melhores resultados, o que, em consequência, contribuiria para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, Alves e Soares (2013) apontam uma limitação dessa hipótese ao destacarem que o indicador não considera adequadamente que o desempenho escolar está fortemente relacionado às condições sociais e culturais dos estudantes matriculados nas escolas.

> Com a criação do Ideb, o sistema de avaliação em larga escala passa a influenciar as políticas educacionais de forma direta e gera maior impacto no cotidiano das escolas, tanto em termos de gestão, quanto de práticas pedagógicas. O ranqueamento de escolas e sistemas pressiona gestores, professores e escolas a se ajustarem às demandas avaliativas, ampliando a pressão sobre os processos

[7] A avaliação responsável por compor o IDEB foi alterada pela Portaria n. 271/2019 do INEP, sendo chamada atualmente de SAEB.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

> pedagógicos e principalmente sobre os resultados. As cobranças adentram as salas de aula com ações, por vezes, paliativas, mas que impactam na organização pedagógica e nos currículos (Lemos; Soligo. p. 766, 2021).

Ao desconsiderar fatores relevantes que influenciam o desempenho dos estudantes, como a infraestrutura da escola, a formação e a valorização salarial dos professores, as metodologias adotadas e o contexto social dos alunos, e considerando apenas as médias nas avaliações e as taxas de aprovação, o IDEB acaba exercendo pressão sobre as instituições de ensino. Ainda que de forma indireta, estas passam a ser influenciadas a ajustar suas práticas pedagógicas e a gestão escolar a determinadas normas e condutas, com o objetivo de alcançar notas mais elevadas e atender às expectativas previamente estabelecidas de desempenho escolar (Brandão e Chirinéa, 2015).

Diante da pressão exercida pela sociedade e pelo sistema de avaliação, muitas escolas e redes de ensino, receosas de não alcançar a nota esperada, acabam adotando estratégias para elevar o desempenho no índice. Entre essas práticas destaca-se a redução da retenção de alunos, o que eleva as taxas de aprovação, mas pode prejudicar o processo de aprendizagem, já que o estudante avança de etapa sem dominar conhecimentos básicos necessários para as fases seguintes. Outra estratégia recorrente é a preparação dos alunos para a realização dos testes, o que inclui adaptações no ambiente escolar e no conteúdo curricular, com foco no desempenho na avaliação (Brandão e Chirinéa, 2015).

Pasini e Welter (2014) discutem a preparação dos estudantes para avaliações em larga escala, observando que em anos de aplicação das provas, algumas escolas passam a priorizar atividades semelhantes ao formato dos testes. Nesses casos, ocorre uma redução do currículo, com maior ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que são avaliadas pelo exame.

Segundo os autores, essas instituições direcionam seu trabalho para a identificação dos descritores das avaliações, treinando os alunos para reconhecerem a alternativa correta. Além disso, os anos de realização das provas podem se transformar em períodos intensamente voltados à avaliação, já que, além do treinamento específico, são frequentemente aplicados testes periódicos. Esses instrumentos têm como finalidade verificar o nível de aprendizagem dos estudantes, acompanhar os resultados e estabelecer metas de desempenho a serem alcançadas (Pasini e Welter, 2014).

Esquinsani (2012) questiona as avaliações conduzidas pelo SAEB, ressaltando que, embora funcionem como ferramentas para promover discussões e buscar uma educação de qualidade, elas também evidenciam a atuação do Estado Avaliador, influenciando os critérios que definem o padrão de qualidade educacional:

> Se por um lado o Sistema de Avaliação da Educação Básica representa a presença do Estado nas ações pedagógicas da escola [...] por outro lado trata-se de um instrumento de política educacional que, seja por pressão ou por argumento, interfere no padrão de qualidade das redes e sistemas de ensino, forçando o redimensionamento dos paradigmas de avaliação e sucesso escolar (Esquinsani, 2012, p. 220).

Sobre a importância das avaliações em larga escala, Chirinéa (2010) defende que elas desempenham um papel relevante ao fornecer informações às instituições e aos sistemas de ensino, permitindo que as decisões sejam tomadas com foco na melhoria da qualidade educacional. Apesar disso, a autora ressalta a necessidade de refletir sobre seus objetivos, integrando esses resultados a processos de autoavaliação e ao diagnóstico das fragilidades institucionais. Dessa forma, seria possível planejar ações mais efetivas que assegurem o direito a uma educação de qualidade. Nesse sentido, a autora destaca que “as avaliações legitimam a qualidade nos processos educativos e nas escolas, pois funcionam como instrumentos de

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

medida, adequação e controle dos sistemas educativos, passando a direcionar políticas públicas na área da educação" (Chirinéa, 2010, p. 97).

Diversos autores têm apresentado críticas às avaliações em larga escala. Abdian (2012) argumenta que com a implementação dessas avaliações o foco do processo de ensino deixou de estar centrado no aluno e passou a se deslocar para as redes de ensino.

> A atual presença, generalizada, da avaliação externa coincide com um evidente déficit quanto à autonomia das escolas, numa situação que se aproxima de muita avaliação para pouca, ou nula, autonomia, o que, por si só, é um indicador claro da política da avaliação, até mesmo ideológica, ao desligar-se da realidade e ao produzir sobre ela uma espécie de máscara, ou de névoa, que dificulta a sua apreensão crítica (Lima, 2012, p. 17).

Nesse sentido, a educação, por ser um processo complexo, não pode ser reduzida apenas a aspectos mensuráveis obtidos por meio de testes padronizados. Essa forma de avaliação desconsidera fatores que vão além do desempenho dos estudantes, o que a torna limitada e reducionista, conforme aponta Chirinéa (2010).

Na mesma linha, Brandão e Chirinéa (2015, p. 475) defendem que "[...] a avaliação externa se reduz à mera atividade técnica e mecanicista, cujos critérios de eficiência, eficácia e produtividade acabam por direcionar todo o processo educativo".

Chirinéa (2010) não critica as avaliações em larga escala pela sua existência ou pela responsabilidade que delas decorre, mas sim pelo uso social que se faz dos seus resultados. Segundo a autora, aspectos que, em conjunto, são fundamentais para uma educação de qualidade, acabam sendo analisados de forma isolada. Embora a avaliação externa seja descrita como uma "[...] propositora de políticas públicas do Estado para mobilizar ações de melhoria para o setor educacional, definindo prioridades a partir dos dados coletados" (p. 99-100), na prática, nem sempre o governo implementa programas capazes de enfrentar efetivamente os problemas apontados pelos índices.

> [...] Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar (Souza; Oliveira, 2003, p. 881).

Para Brandão e Chirinéa (2012), as avaliações externas passaram a ser vistas como indicadores de qualidade da educação, o que levou à criação de rankings baseados nos resultados de sistemas de ensino e de escolas. Essa prática acaba prejudicando outras dimensões do processo educativo que não são levadas em consideração.

> Esse cenário, em que as avaliações em larga escala se apresentam de forma institucionalizada, por um lado possibilita melhor compreensão sobre a educação brasileira, apresentando um indicador para acompanhamento e, por outro lado, revela um conjunto de mecanismos de regulação e culpabilização de gestores e professores pelo fracasso escolar (Lemos; Soligo. p. 766, 2021).

Diante das críticas apontadas pelos autores citados ao longo desta pesquisa em relação às avaliações em larga escala, entende-se que o principal problema pode estar nas transformações que esses processos provocam no interior das instituições de ensino, o que pode gerar impactos negativos para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Apesar disso, os dados coletados por meio destas precisam ser levados em consideração.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

> Assim sendo, as avaliações educacionais em larga escala, de forma geral, permitem a produção de indicadores educacionais únicos, que dizem respeito à qualidade da educação ofertada à população e ao conteúdo efetivamente aprendido em sala de aula. Ainda não foi pensado em outro modo de obter informação desse tipo e de tal relevância para o planejamento de políticas educacionais. Porém, a avaliação é entendida como um indispensável elemento de reflexão sobre as políticas, práticas e ações implementadas no âmbito do sistema educacional (GIMENES, et al, 2014, p. 154).

De forma complementar, a consolidação da política de avaliação educacional no Brasil, segundo Castro (2009), constitui um importante instrumento não apenas de prestação de contas à sociedade, mas também de enriquecimento do debate público sobre os desafios enfrentados pela educação brasileira.

CONSIDERAIS FINAIS

As avaliações realizadas no país, especialmente a partir da década de 1990, têm se fundamentado em uma lógica de mérito com caráter classificatório, já que a forma como seus resultados são utilizados acaba gerando rankings e comparações entre instituições.

Nesse contexto, observa-se que, além dos objetivos oficialmente estabelecidos, essas avaliações também passam a cumprir a função de estimular a competitividade, partindo da ideia de que a pressão por melhores resultados levaria as escolas a adotarem estratégias e procedimentos voltados para a melhoria da qualidade do ensino.

O que foi apresentado permite compreender que, mais do que um simples indicador da qualidade da educação brasileira, o IDEB também exerce uma função de pressão sobre as instituições escolares. Nesse contexto, muitas escolas, temendo serem classificadas negativamente, acabam buscando diversas estratégias para alcançar melhores resultados.

Por outro lado, assim como as avaliações externas influenciam diretamente o funcionamento interno das escolas, elas também podem desempenhar um papel relevante na indução de políticas educacionais, estimulando a criação e o fortalecimento de planos, metas e programas voltados para a melhoria do ensino.

Apesar as críticas, as avaliações em larga escala não devem ser ignoradas, entretanto, torna-se imprescindível que a discussão a respeito do trabalho pedagógico e de gestão das instituições escolares não seja reduzido a análise dos resultados obtidos pelos estudantes nos testes, uma vez que esses instrumentos não conseguem abranger a complexidade da realidade educacional.

Nesse sentido, torna-se necessário ampliar a dimensão formativa da avaliação, promovendo maior autonomia pedagógica e didática das instituições, além de apoiar a comunidade escolar na definição de metas e na implementação de ações pedagógicas e administrativas que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z. Sistemas municipais de ensino, avaliação em larga escala e qualidade de ensino: a percepção de gestores e docentes de municípios do sul e sudeste. In: WERLE, F.O. C. **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 97-116.

ALVES, M. T.G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

BRANDÃO, C. F.; CHIRINÉA, A. M. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. v. 23, n. 87, Rio de Janeiro, abr./jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

CASTRO, M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

CHIRINÉA, A. M. Relação Avaliação Externa e Gestão Educacional: limites e possibilidades. **Mimesis**, Bauru, v. 32, n. 2, p. 91-102, 2010.

GIMENES, O. M.; MARIANO, S. M. F.; SANTOS, A. O. Avaliações externas e seus desdobramentos: olhares sobre o contexto educativo. **Olhares**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 143-167, mai. 2014.

ESQUINSANI, R. S. S. Processos avaliativos e avaliação em larga escala: uma abordagem analítica a partir da Revista Nova Escola In: WERLE, F. O. C. (org). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 181-208.

LEMOS, D. F. **Análise comparativa de práticas pedagógicas em relação ao rendimento escolar a partir dos questionários contextuais da Prova Brasil**: o IDEB em quatro municípios da Região Oeste do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2021, p. 147.

LEMOS, D. F.; SOLIGO, V. Da gênese à consolidação dos testes padronizados no Brasil: o sistema de avaliação da educação básica. **Meta**: Avaliação, [S.l.], v. 13, n. 41, p. 747-772, dez. 2021.

LIMA, L. C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: WERLE, F. O. C. (org). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas.Brasília: Liber Livro, 2012, p. 15-38.

PASINI, J. F. S.; WELTER, C. B. Avaliação em larga escala: que avaliação? O que dizem as crianças?. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, vol.24, n. 84, p.873895, Campinas: setembro de 2003.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

O FENÔMENO DA JUDICIALIZAÇÃO DO *BULLYING* ESCOLAR NO BRASIL

Rafael Douglas Cavalheiro[1], **Vanessa Patrícia dos Santos**[2]

Resumo

O fenômeno do bullying escolar tem se intensificado no Brasil e o quadro revela um aumento significativo de casos e a redução de fatores protetivos. Diante desse contexto, observa-se crescente judicialização das relações escolares, com famílias e poder público recorrendo ao Judiciário para responsabilizar instituições de ensino. Este estudo objetiva compreender as articulações entre casos de bullying, suas consequências jurídicas e o papel da escola. Observa-se que as legislações nacionais (Leis nº 13.185/2015, 13.663/2018 e 14.811/2024) e decisões dos tribunais vêm imputando responsabilidade civil às escolas públicas e privadas por danos morais, mediante comprovação do nexo causal. Conclui-se que, embora a judicialização garanta proteção de direitos, ela pode reforçar lógicas punitivistas em detrimento de abordagens pedagógicas e restaurativas protagonizadas pela escola.

Palavras-chave: Escola. Violência escolar. Poder judiciário. Legislação. Bullying.

INTRODUÇÃO

Interações sociais na escola vem sendo foco de pesquisas nos mais diferentes níveis, entre elas está a violência escolar, um problema complexo e multifacetado. Grande parte dos trabalhos científicos envolvendo esse tema tentam, de certa forma, caracterizar o conceito a fim de encontrar prevalências (Abramovay, 2006; Stelko-Pereira; Williams, 2010). Frequentemente generalizadas, as violências dentro das instituições escolares possuem características que as diferenciam entre si, como é o caso do *bullying* (Brasil, 2015; Olweus, 2013; Smith, 2025; Norman, 2024).

A mais recente edição divulgada da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) (IBGE, 2026) demonstra um aumento significativo dos estudantes que declararam sofrer algum tipo de *bullying* na escola. Dentre os tipos de intimidação, o destaque foi para humilhações, onde a vítima é colocada em uma posição de vulnerabilidade perante seus pares com o intuito vexatório por parte dos agressores. Os dados também revelam que houve uma redução nos quais fossem os fatores protetivos que impediam os estudantes de sofrerem *bullying*. Dentre as principais motivações relatadas pelos próprios estudantes para a ocorrência de tais intimidações estavam as diferenças de aparência corporal (30,2%), cor ou raça (10,6%) e diferenças econômicas (10,1%) (IBGE, 2026).

Diante desse contexto, o *bullying* vem atraindo a atenção de educadores, famílias e do Poder Público. De acordo com Orsini e Silva (2016), o aumento significativo no número de casos de violação de direitos dentro das escolas levou os temas relacionados ao *bullying* a se destacarem tanto em discussões políticas quanto jurídicas. Em casos como esse, as relações intraescolares acabam sendo deslocadas da escola e levadas a instâncias jurídicas, causando o fenômeno conhecido por judicialização (Chrispino; Chrispino, 2008; Araújo, 2021; Esteves; Teixeira; Rodrigues, 2023).

Comentado [A1]: Nas referencias tem Olweus 2010 e 2012 apenas, confira.
Comentado [A2]: Não consta nas referências
Comentado [A3]: Não consta nas referencias
Comentado [A4]: Não consta
Comentado [A5]: Não consta

[1] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, e-mail: rafaeldouglascavalheiro@gmail.com
[2] Mestra e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, e-mail: vanessadbsantos@gmail.com

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

A pesquisa de Araújo (2021) buscou nos tribunais estaduais do Brasil decisões de caráter público sobre *bullying*, selecionando aquelas que versavam especificamente sobre a responsabilidade civil imputada por *bullying* no contexto escolar. O objetivo da pesquisa do autor foi compreender como cada tribunal entendia o fenômeno da judicialização do *bullying*. Os resultados demonstraram que tanto as escolas públicas quanto particulares vêm sendo penalizadas, por danos morais, decorrente da responsabilização das mesmas pela ocorrência de *bullying* em seus espaços. Segundo a análise, as decisões de modo geral reconhecem as instituições escolares como espaços de proteção e cuidado integral de seus estudantes, sendo imputada a responsabilidade de zelo pelos mesmos em circunstâncias que violem de alguma forma sua integridade (Araújo, 2021).

A partir do exposto, este estudo tem por objetivo entender as relações entre casos de *bullying*, suas consequências jurídicas e o papel da escola em todo este processo.

BULLYING E A LEGISLAÇÃO

A palavra *bullying*, de origem inglesa, é utilizada para qualificar comportamentos de violência sistemática, principalmente no âmbito escolar. Segundo a Lei nº 13.185, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, o bullying é definido como:

> [...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015, s/p).

O *bullying* se diferencia de outras formas de violência por suas características específicas, como: intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder (Brasil, 2015; Olweus, 2013; Smith, 2025). Segundo Norman (2024), em seu relatório para o *World Anti-Bullying Working Group*, a definição clássica proposta por Olweus (2013) continua apropriada como base para o conceito de *bullying*, mas é de fundamental importância ir além dos fatores individuais e considerar os aspectos sociais e institucionais. Nesse sentido, a definição revisada reconhece explicitamente o impacto do viés grupal e contextual das desigualdades presentes nos ambientes sociais (Norman, 2024).

Vivemos um período de consolidação de direitos sociais e individuais sem precedentes, o que acarreta um aumento da exigibilidade dos direitos por meio de documentos e legislações. No contexto nacional, a lei *antibullying* (Lei nº 13.185/2015) (Brasil, 2015) se destaca por possuir indicações sobre a necessidade de planejamento para ações *antibullying* segundo o contexto de cada escola, visando um projeto contínuo e que envolva todos os participantes de tais situações.

Em 2018, seguindo a premissa da lei de 2015, a Lei 13.663 foi promulgada com o intuito de acrescentar o dever das instituições escolares, em promover ações de combate e prevenção ao *bullying*, diretamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2018). Recentemente, foi estabelecida a Lei 14.911/2024, que prevê a adoção de medidas para conscientização, prevenção e enfrentamento do *bullying* em todos os níveis esportivos (Brasil, 2024), demonstrando uma preocupação cada vez maior com tais situações de violência em ambientes marcados por práticas de intimidação.

Quando se trata da responsabilização por atos de *bullying*, existem meios jurídicos específicos que tratam da temática. A Lei n° 10.406, que institui o Código Civil (CC), estabelece que, em omissão e negligência causadoras de dano a outrem, o dano deve ser reparado (Brasil, 2002). Através do artigo 932 do CC, que responsabiliza os pais pela reparação de danos dos filhos, se pode inferir que em casos de *bullying* escolar, o dano causado à vítima deve ser compensado monetariamente pelos pais/responsáveis do agressor menor de idade

Comentado [A6]: Não consta nas ref. Consta só um Araújo Filho 2020
Comentado [A7]: Não consta
Comentado [R8]: Formatar aqui
Comentado [A9]: Não consta
Comentado [A10]: Não consta
Comentado [A11]: Não consta
Comentado [A12]: Não consta

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

(Alves *et al.,* 2021). A legislação mais atual sobre o tema, a Lei nº 14.811/2024, acrescenta ao Código Penal multa para casos de *bullying*, podendo em casos mais graves chegar à reclusão dos agressores (Brasil, 2024)

Comentado [A13]: Não consta na lista de referencias

A JUDICIALIZAÇÃO DO *BULLYING*

As escolas se tornaram ambientes cada vez mais diversos, onde conflitos, violências e uma série de problemas são internalizados. Isso reflete o fenômeno da "massificação da educação", ou seja, a consolidação dos direitos de universalização, gratuidade e obrigatoriedade do ensino (Chrispino; Chrispino, 2008). Embora tais direitos tenham garantido o acesso à escola, também expõe as instituições a um número de alunos para os quais as instituições não estavam preparadas. Isso resultou, dentre as inúmeras mudanças, em um aumento das diversidades entre os alunos, sejam elas: sociais, raciais ou culturais; acompanhado de uma crescente intolerância, alimentada pelo individualismo, competição e desigualdade social (Chrispino; Chrispino, 2008). Na medida em que os conflitos e as violências protagonizadas pelos alunos se acirram, a escola assume um lugar de destaque para críticas por parte da mídia, familiares, e Poder Público (Orsini; Silva, 2016).

Assim, a judicialização é compreendida nesta pesquisa como um fenômeno característico das democracias contemporâneas, envolvendo a intervenção das instâncias judiciárias na mediação de diferentes esferas sociais, na resolução de conflitos e na proteção dos direitos individuais e coletivos (Esteves; Teixeira; Rodrigues, 2023). Entre essas instâncias, este artigo mantém seu foco na esfera do poder judiciário da esfera estadual brasileira. Historicamente, o Poder Judiciário se atinha apenas na reprodução da legislação, mas sua influência na área das políticas públicas e direitos fundamentais se deram a partir da ampliação do controle do que se é constitucional, da intensificação de mecanismos de ampliação e acesso à justiça e do poder político que os juízes passam a ter para a efetivação de direitos (Asensi, 2010).

Ao se afastar do aparato exclusivo da lei e das grandes instituições punitivas, a judicialização também permeia o espaço escolar e a vida cotidiana através da vitimização (Marafon 2014). Assim, o uso do formalismo jurídico pode ser visto como um caminho que distancia, classifica, controla e regula, enquadrando de forma homogeneizadora as situações-problema nos mecanismos da Justiça (Esteves; Teixeira; Rodrigues, 2023).

Com relação aos contextos escolares, a judicialização tem crescido ao longo dos últimos anos. Há uma intensa mobilização do judiciário quando o assunto são as medidas de resolução dos conflitos que desafiam o cotidiano da escola (Esteves; Teixeira; Rodrigues, 2023). Situações em que a escola apresenta dificuldades em assumir o protagonismo pela resolução dos conflitos por meio de instrumentos pedagógicos acabam por ser julgadas na justiça, sem a participação da comunidade escolar (Esteves; Teixeira; Rodrigues, 2023).

Nesse sentido, as escolas no Brasil têm sido permeadas por práticas judicializadoras, pois a lógica jurídica de justiça retributiva é frequentemente acionada por pais, professores, diretores, alunos e demais funcionários (Chrispino; Chrispino, 2008). Assim, a instituição escolar, sob uma prática judicializante, assume um papel disciplinador em certos conflitos escolares. Com o discurso de defender a educação de qualidade e os direitos das crianças e adolescentes, muitas vezes atua com uma lógica de controle e normalização dos processos educacionais e práticas pedagógicas por meio de normas impostas sem diálogo com a comunidade escolar (Chrispino; Chrispino, 2008; Marafon, 2014). Exemplos de conflitos tratados com essa lógica de punição e que acabam por ser judicializados incluem: infrequência, depredação, perturbação das aulas, infração, agressão, uso de drogas, porte de armas ou objetos perigosos, e práticas de *bullying* (Esteves; Teixeira; Rodrigues, 2023).

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Existe um consenso entre os pesquisadores de que o *bullying* escolar é interpretado pelos Tribunais de Justiça como responsabilidade da escola por não ter tomado as devidas medidas de prevenção e proteção de seus estudantes (Sousa *et al*., 2018; Tercioti; Vitorino, 2023; Lobo; Cordeiro, 2024; Oliveira, 2025). A responsabilidade pode ser estendida à instituição de ensino, aos pais ou responsáveis legais dos agressores e, inclusive, ao Estado, por eventual omissão ou negligência (Lobo; Cordeiro, 2024). Por mais que os pais sejam os responsáveis, ainda assim os filhos menores de idade podem ser imputados de responsabilização por seus atos (Brasil, 2002),

Nesse sentido, conforme indica o sistema educacional brasileiro, as escolas públicas e particulares possuem diferentes configurações perante a legislação e os tribunais. Por mais que ambas as formas não se eximam da responsabilidade perante casos de *bullying*, as escolas particulares têm como resguardo um contrato firmado entre a instituição e os responsáveis pelos alunos. Esse tipo de instituição é vista perante a lei como prestadora de serviços. Logo, se existe a violência e o processo no tribunal, a escola tem a responsabilidade por descumprimento contratual (Sousa *et al.,* 2018).

Quando a judicialização dos casos ocorre em instituições públicas, o Estado e seus entes é que possuem a responsabilidade civil da guarda e segurança dos alunos (Oliveira, 2025). A partir da análise dos processos contra escolas estaduais julgados por diversos tribunais estaduais, Oliveira (2025) conclui que os mesmos solicitam a prova de que o dano causado a vítima, nesse caso o estudante, teve relação direta com o *bulyling* sofrido. Esse processo é denominado como nexo de causalidade. Segundo Lobo e Cordeiro (2024) e Oliveira (2025), os tribunais necessitam de provas que demonstrem a causalidade dos fatos para não sejam interpretados apenas como decorrentes do conflito cotidiano escolar, descaracterizando a intimidação sistemática.

Os dados de Tercioti e Vitorino (2023) revelam que casos de bullying no Tribunal de Justiça de São Paulo têm sido "resolvidos" com um acordo de indenização por danos morais, a falta de um entendimento claro sobre o que de fato é o fenômeno *bullying* e a presença de agressões que não se encaixavam como parte do fenômeno.

CONCLUSÃO

A partir do exposto, observa-se que o Poder Judiciário no Brasil tem reconhecido a responsabilidade das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, diante da prática do *bullying* em suas dependências. Legislações com o intuito de responsabilizar e criminalizar atos de *bullying* podem acabar reforçando na comunidade escolar a ideia de que a punição evita a violência, consequentemente, reforçando o ideal de que problemas complexos das relações escolares devem ser solucionados nas instâncias jurídicas (Chrispino; Chrispino, 2008). Essa situação acaba por revelar um contraponto com a importância social da escola.

Considera-se aqui que a instituição escolar desempenha um papel central na experiência acadêmica, o que pode ajudar com estratégias de intervenção a situações de violência, para melhorar o ambiente e o clima escolar. Para além do combate à violência, o protagonismo da escola deve ser defendido para formar indivíduos com senso crítico e capazes de transformar e contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária (Stelko-Pereira; Williams, 2010). Embora alguns trabalhos recentes versem sobre conflitos escolares, ainda são pontuais os estudos que abordam a violência escolar, o *bullying* e a judicialização (Marafon, 2014; Sousa *et al*., 2018; Tercioti; Vitorino, 2023; Lobo; Cordeiro, 2024; Oliveira, 2025).

Nesse cenário, torna-se essencial reconhecer o processo de judicialização do *bullying* como integrante a dinâmica das escolas, sendo parte de uma nova realidade que visa responsabilizar ao invés de restaurar. Além disso, a decisão jurisdicional não cumpre o escopo

Comentado [A14]: O que exatamente é consenso entre os pesquisadores (a definição de bullying, o fato de que ele é um tipo de violência...)?

Comentado [A15]: Achei que a frase ficou estranha. Vem ganhando? Talvez seja interessante tentar outra expressão como 'revelam que a maioria dos casos de bullying no Tribunal de Justiça de São Paulo têm sido resolvidos.", que aí já conversa com o esclarecimento que você traz depois do ponto.

Comentado [A16R15]: Além disso, o texto só de Torcioti que em nas referências é esse? Se não for, precisa incluir esse aqui. Se for, precisa alterar lá.

Comentado [A17]: La na sua lista no fim tá 2025, confirme qual é

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

de aproximar família e educadores, conscientizando-os acerca do papel social que exercem quanto a uma educação voltada à solidariedade e ao respeito dentro e fora das escolas (Orsini; Silva, 2016).

Segundo Araújo (2021), por mais que os processos judiciais sobre o *bullying* estejam sendo julgados, os tribunais vêm dando destaque à importância de um clima escolar em que se promova práticas preventivas que reforcem valores como o respeito e a segurança para todos os estudantes. Isso se concretiza por meio da promoção da educação em valores, visando assegurar um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os estudantes. Conforme Lobo e Cordeiro (2024), a união de esforços entre a escola e a família é fundamental para coibir efetivamente essas práticas no contexto escolar.

Comentado [A18]: Não consta nas referencias

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; VALVERDE, D. O.; BARBOSA, D. T.; AVANCINI, M. M.; CASTRO, M. G. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil, 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

ALVES, F. F. A.; TARREGA, M. C. V. B.; APPROBATO , A. P. R.; SONCIN, A. C. Bullying: legislação brasileira e o impacto social do fenômeno no contexto escolar. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, *[S. l.]*, v. 13, n. 30, p. 571-584, 2021. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1037. Acesso em: 18 jan. 2026.

ARAÚJO, M. G. **Aspectos jurídicos gerais sobre o "bullying": análise de casos.** 120p. Tese de Láurea (Bacharelado em Direito), Faculdade de Direito Departamento de Direito Penal, Medicina Forense e Criminologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ASENSI, F. D. Judicialização ou juridicização? As instituições jurídicas e suas estratégias na saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 20, p. 33-55, fev. 2010. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/physis/2010.v20n1/33-55/pt Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002 institui o Código Civil.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/l10406.htm. Acesso em 25 mar 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Brasília, DF: Senado Federal, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Brasília, DF: Senado Federal, 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.911, de 03 de julho de 2024**. Brasília, DF: Senado Federal, 2024.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Trabalho da 4.ª Região (TRT4). **Linguagem simples**: entender é nosso direito. Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/glossario/. Acesso em: 15 ago. 2024.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 15 jan. 2024.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

ESTEVES, P.; TEIXEIRA, P.; RODRIGUES, F. A judicialização dos conflitos escolares e a religião na escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 79, p. 1614-1629, out./dez. 2023. DOI: https://www.doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO16

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2026**. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html. Acesso em: 10 fev. 2026.

LOBO, M. G. S.; CORDEIRO, T. L. C. AS consequências jurídicas do bullying e cyberbullying: responsabilidade civil e criminal nos espaços educacionais. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE. São Paulo, v. 10, n. 11, nov. p. 2858-2870, 2024.

MARAFON, G. Judicialização da infância: da menoridade à prevenção do bullying. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 1-15, mar. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7052 Acesso em: 20 maio 2024.

NORMAN, J. O. Considering a more inclusive definition of bullying. *In*: SMITH, P. K. et al. (org.). **School bullying and the legacy of Dan Olweus**. [S.l.]: Wiley-Blackwell, p. 191-206. 2024.

OLIVEIRA, J. M. **Responsabilização do Estado em casos de bullying nas dependências das escolas públicas: uma análise à luz do recurso extraordinário nº 109.615-2/RJ e dos julgados dos tribunais pátrios no ano de 2025**. 63f. Monografia (Bacharelado em Direito), Universidade do Estado da Bahia, Camaçari, 2025.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: What we know and what we can do. *[S.l.]*: Wiley-Blackwell, 2013.

ORSINI, A. G. S.; SILVA, L. J. R. da. Da escola ao poder judiciário: reflexões sobre o bullying escolar e a judicialização de conflitos infanto-juvenis. **Revista Cidadania e Acesso à Justiça**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 281-299, jan. 2016. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/acessoajustica/article/view/396 Acesso em: 10 jun. 2024.

SMITH, P. K. et al. (org.). **School bullying and the legacy of Dan Olweus**. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2025.

SOUSA, A. G. C.; CARVALHO, J. C. R.; LOPES, L. M. S.; ALVES JUNIOR, E. C. D. O bullying e a responsabilidade civil das escolas particulares no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação em Foco**, 10ª ed., p. 154-165, 2018.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. de A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, jun. 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751435005.pdf Acesso em: 2 jul. 2024.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

TERCIOTI A. C. G.; VITORINO, A. J. R. O bullying ocorrido em escolas em recursos judiciais paulistas: uma luta por reconhecimento. Cuardernos de Educación y Desarrollo, v. 15 n. 12, p. 17489–17507, 2023. DOI: https://doi.org/10.55905/cuadv15n12-127

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB À LUZ DAS POLÍTICAS ATUAIS: O QUE PRECISAMOS SABER?

Claudineia Peres Bertaglia [1]

Resumo

O presente trabalho analisa a formação de professores no Brasil sob a ótica das resoluções CNE/CP n.º 01/2002, 02/2002, 02/2015, 02/2019 e 02/2024. O objetivo geral é investigar as disputas ideológicas e pedagógicas nessas diretrizes, com foco no impacto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do paradigma das competências. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa de caráter analítico, operacionalizada por meio de pesquisa documental e análise comparativa das legislações federais citadas, amparada pelo levantamento bibliográfico de autores críticos da área educacional, fundamentada em autores como Ferreira e Rinaldi (2024). Os resultados revelam que, enquanto a Resolução 02/2015 promovia uma formação crítica e integrada entre teoria e prática, as resoluções subsequentes, especialmente a 02/2019, representam um retrocesso tecnicista. Discute-se que o alinhamento estrito à BNCC promove um esvaziamento teórico e a despolitização docente em prol de uma lógica mercadológica de performance. Conclui-se que o atual cenário normativo limita a autonomia docente, priorizando o "fazer" instrumental em detrimento de uma formação humanística e emancipatória.

Palavras-chave: Formação de professores. BNCC. Competências. Resoluções CNE/CP. Tecnicismo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO ATUAL

A formação de professores é um tema bastante debatido e fortemente perpassado por relações de poder. Sabemos que é fundamental que esses profissionais estejam preparados para realizar as atribuições específicas de suas funções, em consonância com as demandas da sociedade e de forma inerente a cada segmento da educação básica. A análise revela, não apenas uma evolução cronológica de diretrizes, mas, sobretudo, um campo de disputas ideológicas e pedagógicas. Tais resoluções serão analisadas criticamente à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do paradigma da formação por competências.

Nesse sentido, a formação de professores está pautada em um sistema de atuação e formação por competências a partir de encaminhamentos conforme prevê a formação tecnicista expressa na BNCC, baseada em competências que visam orientar técnicas e comportamentos mensuráveis, a partir de uma visão reducionista centrada em competências com foco nas exigências do mercado de trabalho.

OBJETIVO GERAL:

O objetivo geral é investigar as disputas ideológicas e pedagógicas nessas diretrizes, com foco no impacto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do paradigma das competências.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FCT Unesp de Presidente Prudente. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional - ProfLetras - UNESP, Campus de Assis. E-mail: Claudineia.bertaglia@unesp.br

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

- Analisar criticamente as resoluções CNE/CP nº 01/2002, 02/2002, 02/2015, 02/2019 e 02/2024 à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do paradigma da formação por competências.
- Comparar as mudanças estruturais e curriculares entre as resoluções, destacando especialmente o contraste entre a Resolução 02/2015 (formação crítica) e a 02/2019 (formação tecnicista).
- Investigar o impacto da BNCC na carga horária dos cursos de licenciatura, verificando o possível esvaziamento dos fundamentos teóricos da educação.

METODOLOGIA

A metodologia consiste em uma análise comparativa e bibliográfica fundamentada em autores como Ferreira e Rinaldi pauta-se em uma abordagem qualitativa e analítica, estruturada da seguinte forma. Desse modo, traz uma análise comparativa e documental um levantamento, realizando um estudo e comparação entre as principais diretrizes normativas que regem a formação docente no Brasil: as Resoluções CNE/CP nº 01/2002, 02/2002, 02/2015, 02/2019 e 02/2024. Ademais, oferece um recorte temporal e referencial teórico: A pesquisa utiliza um recorte temporal (2000 a 2024) para refletir sobre as mudanças nas políticas públicas educacionais. Fundamenta-se em estudos acadêmicos anteriores, com destaque para a análise de Ferreira e Rinaldi (2024), além de referências críticas como Arroyo (2012) e Lima e Gomes (2012).

Dessa forma, as resoluções são analisadas criticamente sob o viés da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do paradigma da formação por competências. O foco da análise recai sobre a organização curricular, a distribuição da carga horária e o confronto entre o modelo de formação crítica e o modelo tecnicista/mercantilizado.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O VIÉS DAS RESOLUÇÕES 01/2001, 01/2002, 02/2015, 02/2019 E 02/2024: A BNCC E A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

As resoluções que definem as diretrizes para a formação de professores no Brasil foram se alterando nos últimos anos, de acordo com as vertentes políticas e ideológicas que se manifestaram no cenário educacional. Sendo assim, o conceito de docência presente na Resolução CNE/CP nº 2/2015 se contrapõe à abordagem tecnicista adotada pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, que priorizavam a noção de competências. A resolução de 2015 defende a articulação entre a teoria e a prática e representa um avanço ao valorizar a docência como ponto preponderante da organização dos cursos de licenciatura. No entanto, esse avanço foi comprometido com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que retoma uma perspectiva de formação voltada predominantemente para a prática e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Neste modelo, a lógica do mercado é que importa. A substituição da mediação estatal pela mediação mercadológica sustenta-se num discurso meritocrático: O de que o valor de um profissional depende apenas de sua capacidade de "provar" constantemente sua competência. Isso ignora os determinantes sociais, inclusivos, econômicos e educacionais que interferem na organização do sistema educacional. A desigualdade prevalece e é aumentada por esse sistema que finge ser neutro, mas perpetua hierarquias sociais.

Ferreira e Rinaldi (2024, p. 6) destacam que:

> [...] cotejando a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, pode-se constatar que esta última é mais abrangente, abarcando a formação inicial e continuada de professores numa perspectiva de

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

> indissociabilidade da formação docente, ao passo que as Resolução CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002 referiam-se somente à formação inicial de professores. No entanto, ao cotejá-las com o documento mais recente, verifica-se um retrocesso para a formação dos professores, pois a Resolução CNE/CP nº 2/2019retoma a dicotomia entre os processos formativos de professores dissociando a formação inicial da formação continuada (Ferreira e Rinaldi, 2024, p. 06)

Nesse sentido, inferimos que a Resolução 02/2019 representa uma ruptura mais profunda. Com o argumento de alinhar a formação inicial à BNCC, impõe um modelo prescritivo, tecnicista e instrumental. A centralidade passa a ser o "perfil de competência" do professor, reduzindo a formação docente a uma lógica de desempenho mensurável e de adaptação ao currículo padronizado. A autonomia das instituições formadoras é drasticamente limitada, e o papel do professor como agente crítico é marginalizado.

A mais recente Resolução 02/2024, embora traga atualizações frente às críticas recebidas, mantém a orientação por competências, reforçando o alinhamento quase automático à BNCC. Mesmo com algumas tentativas de conciliar discursos sobre diversidade e inclusão, tal resolução acaba por fazer uma bricolagem da resolução 02/2019, e sendo assim, permanece a ênfase no fazer em detrimento da articulação entre teoria e prática. Dessa forma, fica predominante a tensão entre uma formação docente crítica e uma formação voltada à execução de um currículo centralizado e prescritivo.

Essa trajetória normativa evidencia um processo de despolitização da formação docente, substituindo a dimensão crítica e ética por uma lógica de "performance" e eficiência. A formação por competências, nesse contexto, é mobilizada não como ferramenta emancipatória, mas como estratégia de controle e padronização, em consonância com as demandas neoliberais de gestão educacional.

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS RESOLUÇÕES

Ferreira e Rinaldi (2024) realizam um estudo, por meio de um recorte temporal, propondo uma reflexão sobre as principais mudanças decorrentes dessas resoluções, no âmbito da formação de professores. As autoras destacam que, entre os anos de 2000 e 2023 foram instituídas quatro resoluções para a formação de professores no Brasil, a saber: i) CNE/CP nº 1/2002; ii) CNE/CP nº 2/2002; iii) CNE/CP nº 2/2015; e iv) CNE/CP nº 2/2019 (Ferreira e Rinaldi, 2024, p. 5). Para isso as pesquisadoras, organizam uma análise comparativa, conforme demonstrada na figura abaixo:

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

Figura 1: Análise Comparativa das resoluções CNE/CP

RESOLUÇÃO CNE/CP 1 e 2, DE 2002	RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015	RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019
Art. 1º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.	Art. 13. § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.	Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução. Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Fonte: Elaborado por Ferreira e Rinaldi (2024, p. 05) - Brasil (2002, 2015, 2019)

De acordo com a análise expressa no quadro, é possível identificar mudanças consideráveis levando-se em conta a implementação da BNCC que acarreta um retrocesso e esvaziamento na formação do professor com foco em competências gerais e específicas contempladas na BNCC. Desse modo, as autoras asseveram:

> Observa-se a distribuição da carga horária da Resolução CNE/CP nº 2/2019 com a centralidade dos estudos da formação inicial dos professores da educação básica – da educação infantil ao ensino médio – no país, expressamente voltados à Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesta lógica, verifica-se que metade da carga horária dos cursos de licenciatura, deverá ser destinada ao estudo da BNCC (Brasil, 2017). Nota-se a exclusão da ênfase nos fundamentos da educação, princípio fundamental na formação profissional do professor. (Ferreira e Rinaldi 2024, p. 05).

Desse modo, isso significa um retrocesso, uma vez que a resolução 02/2015 prioriza uma formação baseada em fundamentos sólidos (teórico, político, ético e humano), a resolução 02/2019, tem como principal eixo norteador a BNCC e a formação por competências (Ferreira, 2022, p. 82). Nesse viés, organizamos a tabela abaixo com os principais aspectos e diferenças entre as resoluções:

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Quadro 1: Principais diferenças estruturais entre as resoluções 2/2015 e 2/2019

Diferenças Estruturais	Resolução 02/2015	Resolução 02/2019
Enfoque	Formação crítica, reflexiva e contextualizada	Formação por competências e alinhamento à BNCC
Prática Docente	Integração precoce com o ambiente escolar	Prática mais estruturada e com carga mínima definida
Flexibilidade	Abertura para diversidade curricular e regional	Padronização nacional
Currículo	Interdisciplinaridade e formação humana	Ênfase em resultados e desenvolvimento de competências
Base Normativa	Diretrizes curriculares autônomas	BNC-Formação como referência central

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as Resoluções 02/2015 e 02/2019

Ainda, nesse sentido, Ferreira e Rinaldi (2024) destacam:

> Desta forma, o foco no currículo que orienta a educação básica na formação de professores implica a retirada de ênfase nos fundamentos científicos, filosóficos, sociológicos entre outros que são necessários à práxis formativa. Portanto, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 é um retrocesso para o campo de formação de professores, pois retoma concepção técnica já superada e submete os cursos de licenciatura a um processo reducionista e centrado nos conteúdos, desconsiderando os desafios do trabalho docente. (Ferreira e Rinaldi, 2024, p. 17).

Essa lógica capitalista e tecnicista, que se reverbera na formação inicial, repercute de forma natural no contexto escolar. Gestores e professores se rendem ao controle por promessas políticas ilusórias que, de primeiro momento, parecem atrativas, no entanto, nada mais é, do que, interesses políticos, mercadológicos e reducionistas que retiram cada vez mais a criatividade e autonomia dos docentes. De acordo com Arroyo (2012, p. 49):

> Quanto maior a perda da autonomia do próprio campo do conhecimento maior a perda da autonomia dos seus profissionais, os docentes. Lutar pelas nossas autorias sem criticar a submissão do conhecimento ao mercado ou sem lutar pela autonomia do conhecimento será uma luta perdida.

De acordo com a fala do autor, como podemos permitir a retirada da teoria que nos faz refletir e pensar? não seria isso intencional? retirar cada vez mais do professor o direito da teoria que o faz crítico reflexivo. Com certeza um ser que pensa, reflete e faz críticas é mais difícil de dominar e controlar.

Na resolução 02/2015 observamos uma ênfase na articulação da graduação com a pós-graduação e a pesquisa como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional e da prática educativa (Resolução CNE/CP 2/2015, p.02). Ademais, na mesma resolução há a menção a importância das dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas com formação sólida.

Em contrapartida, na resolução 02/2019 esses critérios foram suprimidos, e a ênfase recai sobre Base Nacional Comum Curricular implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (Resolução CNE/CP 2/2019 p. 02). Outrossim, a presente resolução dá enfoque ao trabalho com as competências gerais estabelecidas pela BNCC, competências específicas, assim como as habilidades correspondentes.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

É notório na comparação entre as duas resoluções que a 02/2019 conduz a um esvaziamento da teoria visando conduzir a formação docente ao cunho tecnicista e descontextualizado da teoria. Nessa perspectiva, concordamos com Lima e Gomes (2012, p. 197) advertem que:

> Quanto aos saberes pedagógicos, via de regra, estes têm sido desenvolvidos nos cursos de formação de professores (as) de forma puramente técnica, como se fossem receitas desarticuladas da realidade e sem a devida contextualização e atualização. Esses saberes precisariam ser entrelaçados interdisciplinarmente para que possamos formar professores a partir da prática social e, dessa forma, reinventar e recriar os saberes pedagógicos.

Ainda, destacamos as palavras de Ferreira (2022, p. 82):

> Isto porque em vários trechos da R2/2019 observa-se um discurso progressista, democrático, mas omisso nos encaminhamentos para sua viabilização, configurando-se um discurso escapista e, em outros, como o cap. I (art. 1º ao 4º), a ênfase que se imprime no discurso sugere uma concentração de esforços em determinados aspectos da organização curricular, ganhando força um privilegiamento da prática e um reducionismo epistemológico, negando os avanços teóricos no campo da docência, quando, por exemplo, se baliza a formação docente pela BNCC.

Dessa forma, a autora nos apresenta um quadro com a representação da organização curricular de cada uma das resoluções, de acordo com as diferenças entre elas:

Quadro 2: Representação da organização curricular das resoluções 2/2015 e 2/2019

R2/2015 Organização curricular (cap. IV, art. 12)	R2/2019 Organização Curricular (cap, I)
I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais. II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos. III- Núcleo de estudos integradores.	Três dimensões das competências que se integram na ação docente (art. 4º) são organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC - Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. São elas: I - Conhecimento profissional; II - Prática Profissional; III- Engajamento profissional

Fonte: Ferreira (2022, p. 83)

Vemos na comparação entre as duas resoluções, conforme apontado pelas autoras que, na resolução 2/2019 há uma ênfase central nas competências gerais e específicas contempladas na BNCC em detrimento de um núcleo de formação geral e interdisciplinar nas diversas modalidades educacionais, de forma abrangente (Ferreira, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa das diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil, revela um cenário de profundas disputas ideológicas e pedagógicas. O estudo evidencia que a trajetória normativa não é linear, mas marcada por retrocessos preocupantes no que tange à concepção de docência.

O estudo aponta que a centralidade na formação por competências, reforçada inclusive pela Resolução 02/2024, limita a autonomia das instituições formadoras e marginaliza a

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

dimensão ética e política da profissão. O resultado é uma formação docente despolitizada, onde o "fazer" imediato sobrepõe-se à reflexão crítica necessária para uma educação emancipatória.

Em suma, é imperativo que o campo educacional retome a defesa de uma formação que não se curve apenas às demandas do mercado de trabalho, mas que garanta ao professor o direito à teoria e à autoria pedagógica. Somente através de uma formação que integre saberes científicos, filosóficos e sociais será possível formar profissionais capazes de compreender e transformar as complexas realidades do sistema educacional brasileiro.

Os resultados revelam que, enquanto a Resolução 02/2015 promovia uma formação crítica e integrada entre teoria e prática, as resoluções subsequentes, especialmente a 02/2019, representam um retrocesso tecnicista que desconsidera muitos avanços históricos alcançados ao longo de anos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **O olhar dos mestres**: retratos da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno.** Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 2024**. (Referente às atualizações recentes da formação docente mencionadas no texto).

FERREIRA, S. N.; RINALDI, R. P. O que revelam os documentos oficiais para a formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil e no estado de São Paulo. **Colloquium Humanarum,** Presidente Prudente, v. 21. p. 01-21 jan/dez. 2024.

FERREIRA. M. A. V. **Uma leitura comparativa entre as resoluções n.2/2025 e n. 2/2019** in: VEIGA. I. P. A. SANTOS. J. S. (orgs) Formação de Professores para a Educação Básica. Petropólis, RJ. Vozes, 2022.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. **A formação de professores e a prática pedagógica: saberes e vivências.** 2012.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

A CONDUÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL POR MEIO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Angélica Bort Pierezan[1], Tania Mara Zancanaro Pieczkwoski[2]

Resumo

Este artigo contextualiza como as pessoas com deficiência foram narradas e subjetivadas pela sociedade nos diferentes tempos. As Políticas de Educação Especial definem formas de olhar e tratar as pessoas com deficiência, mas também definem/subjetivam para as formas de ser. Assim emerge o seguinte problema de pesquisa: como os estudantes com deficiência intelectual são compreendidos nas Políticas de Educação Especial no Brasil, no período de 1994 a 2025? Quanto à metodologia, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista, com base nos referenciais teoréticos foucaultianos. Este, segue por uma análise documental das principais Políticas que direcionam a Educação Especial no país e no Estado de Santa Catarina. As materialidades empíricas foram derivadas do texto de tais Políticas, organizadas em agrupamentos temáticos e examinadas por meio da Análise do Discurso com aporte foucaultiano. Em consonância com a perspectiva foucaultiana, a análise não visa emitir juízo de valor, mas compreender o que é dito em diferentes tempos e contextos.

Palavras-chave: Estudantes com deficiência intelectual. Políticas de educação especial. Subjetivação. Análise do discurso.

INTRODUÇÃO

As relações estabelecidas pelo sujeito em suas vivências o formam, o moldam, conforme as concepções daqueles que estão ao seu redor. Em consonância com essa perspectiva fica evidente como as Políticas de Educação Especial reverberam não apenas no âmbito educacional, mas no contexto social das pessoas com deficiência, em especial, pessoas com deficiência intelectual, foco deste estudo.

Assim sendo, este artigo tem como tema: A conduçao das pessoas com deficiência intelectual por meio das políticas de educação especial. Partindo dessa temática emerge o seguinte problema de pesquisa: como, os estudantes com deficiência intelectual são compreendidos nas Políticas de Educação Especial no Brasil, no período de 1994 a 2025?

O objetivo geral da pesquisa é analisar como, os estudantes com deficiência intelectual são compreendidos nas Políticas de Educação Especial no Brasil, no período de 1994 a 2025, o qual se desdobra nos seguintes objetivos específicos como: a) Identificar qual a concepção de deficiência e de pessoa com deficiência intelectual presente nas políticas nacionais de educação especial no recorte temporal definido; b) analisar que elementos de subjetivação estão presentes nas políticas nacionais de educação especial no período indicado; c) analisar como a noção de normalidade/anormalidade está presente nas Políticas de educação especial vigentes no período delimitado.

A pesquisa proposta, quanto aos procedimentos metodológicos, apresenta abordagem qualitativa, que possibilita interpretar e compreender os discursos postos e presentes nas

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Bolsista FAPESC. E-mail: angelbortt@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Especialista em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - *campus* Chapecó). Licenciada em Pedagogia pela Fundação Universitária de Desenvolvimento do Oeste (Fundeste), e-mail: taniazp@unochapeco.edu.br.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

políticas de educação especial. Quanto à natureza, é básica, pois tem seu cunho voltado para o teórico/bibliográfico. Em relação aos seus objetivos, se delimita como uma pesquisa exploratória e explicativa**,** ao ponto que não se busca colocar um ponto final nas inquietações iniciais, mas, estabelecer novas possibilidades de entendimento e relações do contexto abordado.

Quanto aos seus procedimentos, se constitui uma pesquisa bibliográfica e documental**,** visto a natureza de suas fontes e por fim, conduzida pela técnica de análise de dados pelo viés da análise do discurso, inspirada em Michel Foucault**,** se desnaturalizando e tensionando o que se tem como verdade absoluta e "enxergar" ou "escavar" a formação discursiva presente, moldando assim um enfoque diferenciado para o tema proposto.

Consiste numa análise documental das principais Políticas que direcionam a Educação Especial, destacando-se**:** a Política Nacional de Educação Especial (1994); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); a Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Resolução nº 112/2006/CEE/SC (2006); a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2009); a Resolução nº 100/2016/CEE/SC (2016); a Política Estadual de Educação Especial (2018); o Decreto nº 12.686/2025 (2025) e sua alteração pelo Decreto nº 12.773/2025 (2025). Diante disto, as materialidades empíricas foram derivadas do texto de tais Políticas, organizadas em agrupamentos temáticos e examinadas por meio da Análise do Discurso com aporte foucaultiano. Com base numa perspectiva de novos olhares para um objeto em investigação para ressignificar o que já está posto, este artigo se propõe a olhar o contexto com novas lentes, fazendo uso das noções e ferramentas teoréticas de Foucault.

ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

> "Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual" (Foucault, 1979, p. 148).

Com a contribuição de Foucault se inicia este tópico, refletindo sobre as ênfases e conduções que conduziram a vida das pessoas com deficiência ao longo dos anos. A historicidade destas pessoas foi marcada por distintas concepções e perspectivas e a deficiência marcou seus corpos e suas vidas.

Nesta perspectiva de construção e condução de sujeitos, se pode destacar e diferenciar a perspectiva da representação, médica e social da deficiência, e nelas se evidencia as noções de normalidade e anormalidade discutidas por Foucault. A contemporaneidade, se baseia no campo dos direitos humanos, fazendo referência a um modelo social da deficiência. Porém, tal perspectiva difere do modelo médico/biomédico, o qual entende que:

> um corpo com impedimentos deve ser objeto de intervenção dos saberes biomédicos. Os impedimentos são classificados pela ordem médica, que descreve as lesões e as doenças como desvantagens naturais e indesejadas. Práticas de reabilitação ou curativas são oferecidas e até mesmo impostas aos corpos, com o intuito de reverter ou atenuar os sinais da anormalidade (Diniz, 2009, p. 68).

Anormalidade aqui, se pode compreender por heterogeneidade e o normal como homogeneidade. Assim, as noções de normalidade/anormalidade também se evidenciam quando a sociedade estabelece por meio de checklist estabelecidos de padrões a serem alcançados/vivenciados para se ter o direito ao pertencimento à um grupo/ideal/movimento, nesta perspectiva, também se alinha a perspectiva da representação, onde as pessoas precisam estar em acordo com uma determinada idealização de características para serem normais, como

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

afirma Foucault (1989), na obra "Vigiar e Punir", escrevendo que o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação 'ideológica' da sociedade.

E para aqueles que por algum motivo, não se encaixam nesses moldes e padrões são vistos, nomeados e marcados como sujeitos corrompidos, aqueles que fogem da norma (do esperado, do padronizado, do homogêneo). Tais afirmações, podem ser evidenciadas ao longo da história da pessoa com deficiência, na qual se pode citar as próprias Políticas de Educação Especial, que por si só, definiram a condução, a subjetivação, a padronização das pessoas com deficiência através do disciplinamento dos corpos, da rotulação e classificação dos mesmos por meio de códigos (CIDs) para obtenção de direitos, assim como inúmeras tentativas de normalização dos corpos através de técnicas médicas.

O que foi sendo perpetuado pela sociedade, que ao longo da história de diversas maneiras buscou normalizar, padronizar e conduzir sujeitos/vidas e identidades. Pela reflexão desses autores, inquietação em mim existente, e condução deste pelas ferramentas analíticas em Foucault, a análise das Políticas de Educação Especial poderá contribuir para o esclarecimento de questionamentos semelhantes a este, mas também tensionar novos movimentos.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A historicidade da pessoa com deficiência não é um percurso construído de forma linear na história, onde as ênfases possuem continuidade entre uma e outra. É possível observar que determinados fenômenos educacionais e documentos orientadores de cada época delimitam momentos históricos da pessoa com deficiência ao longo dos anos. Tal história, com tais ênfases, reverberou em diferentes formas de condução da vida das pessoas com deficiência até chegarmos à contemporaneidade e aos atuais momentos vivenciados por esses sujeitos, por meio dos princípios da inclusão.

Para contribuir na compreensão da historicidade da pessoa com deficiência, é primordial o entendimento das fases citadas por Thoma e Kraemer (2017): a inclusão como reclusão; a inclusão com integração; a inclusão como direito e imperativo de Estado. O atual momento da inclusão das pessoas com deficiência é a inclusão como direito e imperativo de Estado, por meio de dispositivos de poder, bem como documentos orientadores, leis, decretos e uma agenda neoliberal. As pessoas com deficiência estão vivenciando a inclusão em seus contextos sociais e educacionais, cada uma a seu modo e de acordo com suas possibilidades, sendo amparadas e regulamentadas legalmente pelos direitos conquistados.

Podemos destacar ainda os dois primeiros momentos da inclusão, descritos por Thoma e Kraemer (2017) como: a inclusão como reclusão e a inclusão como integração. As autoras situam o leitor com alguns exemplos de ênfases e fenômenos educativos que marcaram tais momentos, como por exemplo: a exclusão das pessoas com deficiência por meio da institucionalização. As autoras, amparadas em Alvarez-Uria (2017, p. 24), destacam que através destas instituições "os 'reclusos' eram sistematicamente silenciados, sujeitos encerrados e submetidos a toda uma série de rituais que lhes são impostos", tendo a finalidade de se estar longe aos olhos da sociedade.

Também é possível evidenciar momentos que perpassaram pela integração da pessoa com deficiência. Diante desse enfoque, integrar, incluir, treinar, reabilitar e normalizar o anormal foram termos utilizados como sinônimos para essa ênfase, com o próprio sujeito sendo

considerado responsável pelo êxito dessa prática. Em outras palavras, a escola abre suas portas para a pessoa com deficiência, mas sem o compromisso de potencializar essa adaptabilidade, em que o sujeito se torna o condutor, facilitador e protagonista do processo.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Entretanto, como mencionado anteriormente, os momentos históricos foram marcados por suas ênfases, sendo está mais uma delas. Esse foi um momento que favoreceu o desenvolvimento de "políticas, planos e legislações que se caracterizam por governar mediante a orientação e a promoção de ações para a participação das pessoas com deficiência na sociedade e na escola" (Thoma; Kraemer, 2017, p. 37).

Após esta contextualização, e entender que a forma como a deficiência é compreendida por cada pessoa e principalmente pelo Estado, influencia diretamente na maneira como as pessoas com deficiência são conduzidas ao longo do tempo. Diante a este entendimento, o próximo tópico explana as políticas de Educação Especial, as quais são fonte de discursos, relações de poder e formas de condução, modulação, subjetivação e disciplinamento nas diferentes décadas.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RECORTE TEMPORAL DE 1994 A 2025

Este tópico se destina a brevemente explanar as políticas de educação especial no recorte temporal de 1994 a 2025, sendo que a analítica se debruça nas que abordam a deficiência intelectual. Dessa forma, recorre a 08 (oito) políticas de educação especial, já mencionadas anteriormente. As políticas públicas se configuram como estratégia de governamento e são passíveis de diversas nuances e interpretações, ao se ter políticas em detrimento de determinados grupos sociais esta organização se torna ainda mais contingente.

Assim, no que tange às pessoas com deficiência intelectual, nas últimas décadas, esta organização se fortaleceu e gerou força de poder e de regulamentação, de acordo com Veiga-Neto (2014, p. 77) "no que concerne à norma e às questões do governamento, as discussões teóricas têm contribuído sobremaneira para que se compreenda o papel regulador da educação escolar", aqui, ancorada nos referenciais foucaultianos, tomo a inclusão (educação escolar) como um dispositivo de poder e governamento contemporâneo. Em vistas a este contexto da educação especial na perspectiva inclusiva:

> Em 2008 foi publicada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,* que teve início no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) e está vigente até os dias atuais. Essa política reafirma o compromisso do governo brasileiro na efetivação da escola inclusiva e fortalece o "direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação (Lopes; Fabris, 2017, p. 66).

Assim, é possível afirmar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), rompe com a visão tradicional que se limita a modelos médicos e deficitários. Esta, se ampara no modelo social de deficiência. Esse modelo e, consequentemente, essa Política enfatiza a inclusão social e educacional, reconhecendo que a deficiência não é apenas uma característica do indivíduo, mas também um resultado das barreiras impostas pelo ambiente. Conforme a Política:

> A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (Brasil, 2008, p. 01).

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Este modelo tradicional de educação escolar acaba sendo rompido e se leva em consideração que a deficiência deixa de ser localizada no sujeito, para considerar contextos sociais que se mostram limitadores e deficientes e assim, novas abordagens emergem para entender e educar pessoas com deficiências.

No contexto da educação inclusiva, faz-se necessário entender como as práticas educacionais podem, muitas vezes, reforçar a exclusão ao tentar "normalizar" estudantes com deficiência. Na Política Nacional de Educação Especial de 1994, normalização está ligada a base-filosófico-ideológica da integração, mas não com a intencionalidade "de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (Brasil, 1994, p. 22).

Tal política ainda em sua revisão conceitual, traz a definição de integração como "um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade (Brasil, 1994, p. 18)". Aqui, se destaca o conceito de reciprocidade num recorte, a integração da pessoa com deficiência intelectual em diferentes contextos relacionais e se pode refletir sobre os elementos de subjetivação presentes neste processo dinâmico, interrelacional, interdisciplinar e construído ao longo dos anos.

As sociedades contemporâneas e inclusivas, passaram por constantes transformações em sua organização e de certa maneira ainda, se fazem em contínuo processo de adaptação frente às demandas educacionais em debate; como mencionado na Resolução CNE/CEB nº 17 de 2001, através da contextualização de uma sociedade inclusiva para a manter um Estado democrático; "entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Brasil, 2001, p. 8)". Ainda nesta perspectiva, traz em seu teor, a seguinte afirmação:

> Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possam ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolve alunos com ou sem necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001, p. 13).

Diante ao texto das políticas, se pode refletir vários aspectos que são indagados ao se questionar a nova realidade educacional, neste caso, a perspectiva inclusiva, como cita a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na qual menciona em seu Art. 4º:

> Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: I – a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno realizar seus projetos de estudo, de trabalho e se inserção na vida social; II – a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (Brasil, 2001, p. 69-70).

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Usufruir destes direitos, porém, por vezes, se tornou discurso político de agenda neoliberal para tornar a inclusão números estatísticos por gráficos de competências, mas também não se ignora todo o processo inclusivo vivenciado até os dias atuais. Neste ziguezaguear pelo movimento da inclusão, os estudantes incluídos ainda necessitam a largos passos e a grosso modo acompanhar as demandas relativas às condutas do ambiente escolar, como reitera Rech (2011, p. 31), que se faz necessário que "adquiram as condições necessárias para permanecer no jogo competitivo da escola e do mercado e, desse modo, possam ser positivamente contabilizados pelos censos e estatísticas, ou seja, fazer parte de um processo de in/exclusão".

Ainda no âmbito nacional, recentemente, foi publicado o Decreto nº 12.686/2025 o qual em seu Art. 1º, institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir "o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades" (Brasil, 2025, p. 01). O Decreto mencionado, traz à discussão e reflexão aspectos importantes para a condução da educação especial inclusiva, ganhando enfoque e debates acalorados nas mídias sociais e televisivas, as quais ainda estão em análise para possíveis reformulações no texto.

As contribuições e repercussões do movimento internacional em prol da construção e reelaboração das políticas de educação especial reverberam nos movimentos nacionais, os quais podem ser evidenciados através da normativas de cada estado e localidade. A exemplo da Resolução 112/2006/CEE/SC, a qual caracteriza a Educação Especial em seu Art. 1º: "como modalidade que demanda um conjunto de procedimentos e recursos específicos que visam ao ensino, à prevenção, à reabilitação e à profissionalização da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades" (Santa Catarina, 2006, p. 01).

No ano de 2009, com a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, a educação especial teve sua caracterização descrita como

> processo interdisciplinar que visa à prevenção, ao ensino e à reabilitação da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, objetivando sua inclusão mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos. Em âmbito educacional, como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos (Santa Catarina, 2009, p. 22).

Na mesma perspectiva, 08 anos depois, na Resolução nº 100/CEE/SC de 2016, em seu Art. 1º, a educação especial é descrita como uma "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência" (Santa Catarina, 2016, p. 01).

Ainda, no ano de 2018, a Política Estadual de Educação Especial, em sua introdução, enfatiza que "ao considerar que a escola é um espaço de socialização, conhecimento e aprendizagem, seus portões devem estar abertos à diversidade, ao encontro, ao compartilhamento de ideias e à oferta de oportunidades iguais de realização do potencial humano (Santa Catarina, 2018, p. 13)".

Desta forma, se entende a quão longínqua é a caminhada por uma educação numa perspectiva inclusiva, mas também se ressalta quantos passos já foram dados nessa direção. E

esse movimento acontece em espiral, (como mencionado anteriormente) há iniciar no âmbito internacional, passando por outras instâncias e chegar no âmbito estadual, no qual, gostaria de citar a Política Estadual de Educação Especial do ano de 2018, na qual em sua introdução, enfatiza: "ao considerar que a escola é um espaço de socialização, conhecimento e aprendizagem, seus portões devem estar abertos à diversidade, ao encontro, ao

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

compartilhamento de ideias e à oferta de oportunidades iguais de realização do potencial humano (Brasil, 2018, p. 13)".

Ou seja, a escola é um espaço de acolhimento, transformação e educação. A partir desse entendimento, e pelos excertos das políticas mencionadas, se pode destacar como essa maquinaria educacional vai se engendrando para funcionar conforme quem a conduz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por esta contextualização se entende que as Políticas de Educação Especial são um dispositivo de poder disciplinar utilizado como mecanismo na gestão e condução das pessoas com deficiência, além de uma ferramenta de controle e gerenciamento dos corpos e da vida.

Porém, Foucault nos instiga a novos olhares, (re)ler, refinar a investigação, (re)escrever e tensionar o que está posto, portanto, através desta racionalidade, sustentamos que as Políticas de Educação Especial de décadas distintas carregam práticas, modelos de estudantes, escolas e processos que reverberaram na condução da vida das pessoas com deficiência intelectual nos diferentes contextos e momentos históricos, não somente escolar como social e cultural.

Essa produção histórica e política acaba reverberando e tendo formas de se perpetuar com o passar dos anos por meio das práticas políticas, sociais, educacionais e linguísticas que marcam, embora sem delimitação temporal de início e fim, distintos momentos históricos. E as pessoas com deficiência intelectual nesse cenário de processo de influência e construção de subjetividades, passam por processos distintos ou sofrem com o efeito manada, aonde não se conduz a reflexões acerca dos movimentos de ação e reflexão. Todos precisam estar sob o controle da sociedade e agenda vigente; portanto, cabe ao Estado tornar essas opções e ações de governamento atrativas e sedutoras, embora imbricadas com condutas, ordem e disciplinamento.

Embora a inclusão possa ter sua faceta excludente, esse processo ocorre diariamente na escola e também nos demais setores da sociedade, para que, dessa forma, o movimento inclusivo e o reconhecimento das diferenças continuem avançando.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ e a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC, pelo fomento à pesquisa e contribuição na realização deste objetivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL (1994). Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial (PNEE).** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 08 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação**

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Seção 1, p. 46.

BRASIL. Decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília: MEC, 2025. Acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 18 abr. 2026.

DINIZ, Debora. 2009. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

LOPES, Maura C.; FABRIS, Eli Terezinha H. **Inclusão & Educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2013. *E-book*. pág.42. ISBN 9788582171172. Disponível em: https:// app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582171172/. Acesso em: 29 out. 2025.

RECH, Tatiana Luisa. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-34.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 112, de 12 de dezembro de 2006.** Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%202006112CEESC.pdf. Acesso em: 25 Ago. 2025.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.** Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2006.
SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 100**, de 13 de dezembro de 2016. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20100_%202016_atualizado2020%20(1).pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governamento. 1. Ed. Curitiba: Apris, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÃO COM O PENSAMENTO FREIRIANO

Alana Karina Gomes Pinheiro[1], Livanildes Pereira Santos[2]

Resumo

O presente estudo busca analisar a Educação em Direitos Humanos como possibilidade de transformação social que transcende os limites do espaço escolar e se fundamenta na emancipação dos educandos, na contemporaneidade, evidenciando os desafios e as possibilidades de diálogo com o pensamento freiriano e as políticas públicas educacionais. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica. O referencial teórico baseia-se em Freire (1996; 2019) e Arroyo (2020), que discutem a educação como mecanismo de transformação social; Candau (2008a; 2008b), sobre Educação em Direitos Humanos; e Cury e Tripodi (2023), sobre políticas educacionais. Os resultados evidenciam que a EDH se aproxima da perspectiva emancipatória freiriana e constitui um caminho para a construção da consciência crítica, da autonomia e da participação social dos educandos, apesar dos desafios estruturais e institucionais para sua implementação.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Educação emancipatória. Dialogicidade. Justiça social.

INTRODUÇÃO

A Educação Básica, na contemporaneidade, é fortemente marcada pelas tensões existentes entre diferentes modos de existir. Por um lado, a lógica do capital, atravessada pelo neoliberalismo, tende a homogeneizá-la a partir da atuação de organismos externos e nacionais responsáveis pela formulação de diretrizes educacionais. Essa lógica, ao concentrar renda nas mãos de determinados grupos, acentua desigualdades já existentes, sobretudo no campo educacional. É preciso reconhecer, portanto, que essa engrenagem movida pelo capital pouco ou nada se preocupa em defender os interesses da população mais vulnerável, marcada por direitos historicamente negados ou violados (Arroyo, 2020).

Por outro lado, a Educação em Direitos Humanos (EDH) constitui-se como possibilidade de resistência, diálogo e construção significativa da aprendizagem voltada à transformação social. Nessa contradição entre diferentes concepções de educação na contemporaneidade, emergem práticas educativas atravessadas pelas múltiplas identidades culturais e pela conscientização das condições sociais, econômicas e políticas, em perspectiva emancipatória (Candau, 2008a; 2008b). Tal movimento torna-se possível a partir da formação da consciência crítica e de intervenções realizadas pelos atores escolares, como gestão, professores, estudantes, comunidade e movimentos sociais.

Nessa conjuntura, o diálogo com a sociedade configura-se como pressuposto para a promoção de mudanças efetivas, em sentido crítico e transformador. A dialogicidade, nesse contexto, constitui elemento indispensável à educação orientada como prática da liberdade. Trata-se de um movimento estabelecido em relações horizontais, construídas por meio de discussões entre educador e educando, em uma dinâmica de reciprocidade. Assim, a educação é concebida como ação política, voltada à desalienação e ao rompimento com a concepção bancária de ensino (Freire, 2019).

[1]Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil, alana2196@outlook.com.
[2]Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil, livanildes@yahoo.com.br.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

As concepções freiriana (Freire, 1996; 2019) e adorniana (Adorno, 2020) convergem quanto ao potencial emancipatório da educação, especialmente no que se refere à criticidade, à autonomia e à superação da alienação. Esse processo educativo sustenta-se no diálogo e na articulação entre teoria e prática, ultrapassando os limites da realidade escolar dos estudantes. Parte-se, assim, do reconhecimento dos educandos como sujeitos ativos, capazes de tensionar a realidade de maneira crítica e reflexiva, bem como de transformar sua realidade política, econômica e social, em consonância com seus aspectos identitários e culturais.

A motivação pela temática advém das trajetórias pessoais e laborais das autoras em contextos de periferias urbanas. Historicamente marginalizadas, essas periferias demandam práticas pedagógicas orientadas à superação das desigualdades sociais, tendo em vista a possibilidade de leitura e compreensão crítica do mundo, com potencial de transformação da realidade social, sobretudo nos espaços de vivência dos educandos.

Parte-se do princípio de que a transformação social acontece mediante práticas educativas atravessadas pela justiça social, pela equidade e pela emancipação. A partir dessa compreensão, emergiram as seguintes problemáticas: qual é a importância do fomento de políticas públicas de Educação em Direitos Humanos? Como a perspectiva emancipatória freiriana se aproxima da EDH?

Desse modo, busca-se analisar como a EDH pode configurar-se como possibilidade de transformação social que transcende os limites do espaço escolar, fundamentando-se na emancipação dos educandos e dialogando com o pensamento freiriano e as políticas públicas educacionais vigentes.

Metodologicamente, o estudo adota abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica. A pesquisa documental foi realizada mediante análise crítica de documentos nacionais e estaduais no campo da Educação em Direitos Humanos. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, fundamenta-se em autores como Paulo Freire (1996; 2019), que discute a educação como mecanismo de transformação social; Vera Candau (2008a; 2008b), que pesquisa a Educação em Direitos Humanos; e Carlos Roberto Jamil Cury e Zara Figueiredo Tripodi (2023), que discutem políticas educacionais relacionadas ao eixo temático deste trabalho.

Além desta introdução e das considerações finais, o estudo está organizado em duas seções. A primeira, intitulada “Fundamentos e princípios da Educação em Direitos Humanos”, conceitua a EDH e discute seus principais fundamentos com base em documentos normativos e em pesquisa bibliográfica. A segunda, “Desafios e possibilidades da Educação em Direitos Humanos”, enfatiza as tensões existentes entre práticas tradicionais e perspectivas emancipadoras.

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Para melhor situar a discussão em torno da Educação em Direitos Humanos como possibilidade de transformação social, em perspectiva emancipatória enlaçada às políticas públicas educacionais e à justiça social, o Quadro 1 ilustra o arranjo conceitual adotado.

Quadro 1 - Arranjo conceitual

Categorias	Autores
Educação emancipatória	Paulo Freire (1996; 2019)
Educação em direitos humanos	Vera Candau (2008a; 2008b)
Políticas públicas educacionais e justiça social	Carlos Roberto Cury e Zara Tripodi (2023)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Esta seção discute os conceitos de EDH e seus principais fundamentos com base em documentos normativos e pesquisa bibliográfica. Essa discussão inscreve-se simultaneamente nas dimensões pedagógica e política, ao reconhecer a escola como espaço potente onde a construção de práticas educativas emancipatórias e socialmente situadas possibilita a superação das desigualdades.

Inicialmente, é preciso ressaltar que a Educação em Direitos Humanos tem como marco fundador a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 (ONU, 1948). No cenário brasileiro, esse movimento ganhou força a partir das décadas de 1960 e 1970, com ênfase no rompimento com a desigualdade e a violência de Estado. A EDH assume centralidade em conceitos ancorados na cidadania democrática, ativa e planetária, orientada pelos "princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade" (Brasil, 2018, p. 9-10), presentes também na LDB (Brasil, 1996) e reafirmados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que orienta a formação integral dos estudantes.

Complementarmente, o cenário educacional na contemporaneidade tem possibilitado o reconhecimento e a valorização dos grupos historicamente invisibilizados e excluídos, nos âmbitos internacional, nacional e local, com o intuito de promover a justiça social e o exercício da cidadania. Esta se materializa pela soberania popular, atravessada pela democracia, em processo coletivo de participação e construção, ancorado em valores, atitudes e formação humana integral, na perspectiva da cultura dos direitos humanos.

Nesse movimento, a EDH baseia-se no princípio da equidade e assume o compromisso com a justiça social ao considerar os educandos, suas experiências vividas e seus territórios. Isso se torna especialmente relevante uma vez que a lógica neoliberal acentua a concentração de riqueza e aprofunda as desigualdades e a exclusão social, com evidente violação dos direitos humanos diante da crescente intolerância de múltiplas ordens – territorial, étnica, religiosa, cultural, de orientação sexual, dentre outras –, bem como de ações xenofóbicas contra imigrantes (Brasil, 2018). Ainda segundo a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (Brasil, 2013, p. 11):

> Direitos Humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros. São direitos fundamentais, reconhecidos no âmbito internacional, garantidos pelo sistema social do qual o indivíduo faz parte. Todavia, para os Direitos Humanos atingirem patamar de norma, foi necessário um processo histórico, político e social. Inúmeras lutas se travaram com o objetivo de retirar o homem da violência e da opressão.

Essa perspectiva educacional deve permear o projeto político-pedagógico da escola, a formação docente, a avaliação e os materiais pedagógicos. Ademais, a educação deve articular dimensões formais e não formais, numa perspectiva emancipatória. Nessa linha, a leitura social do contexto em que se situam a escola, a comunidade e os estudantes traz indícios do que os educandos buscam e necessitam no processo formativo. Assim, a EDH deve ser compreendida a partir das dimensões pedagógica e política.

A escola, nessa perspectiva, configura-se como reflexo da sociedade e como espaço de enfrentamento das desigualdades. Assim sendo, torna-se necessário refletir sobre estratégias emancipatórias no que se refere à gestão educacional voltada à superação dessas desigualdades, a partir de um olhar crítico que reafirme o caráter equitativo, emancipador e comprometido com a justiça social que a educação precisa assumir.

Logo, a EDH apresenta-se como instrumento relevante de combate às desigualdades e injustiças sociais, especialmente em contextos marcados pelo cerceamento de direitos, o qual limita a capacidade de perceber e construir alternativas que façam sentido e possam contribuir

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

para a transformação da realidade. Desse modo, educar em Direitos Humanos possibilita um processo formativo, tanto em nível pessoal quanto coletivo, que se desenvolve em múltiplos contextos – ético, político e social – e se materializa nas práticas cotidianas. Conforme Candau (2008a) e Brasil (2018), esses elementos, articulados ao empoderamento dos sujeitos historicamente excluídos, visam ao reconhecimento e à valorização desses atores como sujeitos ativos, capazes de intervir criticamente na realidade, de maneira democrática e humanizada.

Nessa perspectiva, compreende-se que a centralidade deve ser atribuída às histórias e às experiências vividas pelos educandos, de modo a favorecer mudanças atitudinais, comportamentais e, por vezes, nas mentalidades. No entanto, evidencia-se a necessidade de que as temáticas de interesse desse grupo estejam em consonância com os currículos escolares e com o projeto político-pedagógico das escolas. Ainda para melhor direcionar a temática, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) reforça que:

> A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (Brasil, 2018, p.19).

Desse modo, o plano supracitado, em consonância com a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, consiste em um documento político e estratégico, com ênfase na transversalidade dessa temática nos currículos escolares, articulada à gestão escolar e à comunidade local. Também reafirma a centralidade do sujeito de direitos, consciente das dimensões política, social, cultural, de gênero e educacional que perpassam suas vivências, tanto no plano nacional quanto no internacional, em uma relação dialógica (Brasil, 2012; 2013; 2018).

No entanto, compreende-se que a educação formal é constantemente tensionada pelas experiências vividas pelos educandos, tanto no âmbito escolar quanto oriundas de suas práticas sociais, bem como de sua participação em movimentos e organizações sociais, na cultura e na política.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os desafios da EDH relacionam-se às condições estruturais e institucionais da educação pública, o que impacta a implementação de práticas emancipatórias. Acrescentam-se a esses desafios as seguintes situações: a precarização das escolas, a insuficiência de investimentos, a desvalorização docente e as desigualdades territoriais, sobretudo em contextos periféricos, o que limita o desenvolvimento de uma educação comprometida com a justiça social. Com isso, as políticas públicas vigentes e as propostas como intervenções nessa realidade social assumem papel central, sendo necessário que sejam pensadas a partir dos princípios de equidade e qualidade. Ademais, pontua-se a necessidade de formação continuada docente no âmbito da EDH, reconhecendo nesse movimento a possibilidade de ultrapassar o tecnicismo, no sentido de contemplar as dimensões éticas, políticas e sociais do processo educativo, ou seja, a perspectiva transdisciplinar da educação (Candau, 2008a).

A compreensão da educação como direito universal e da Educação em Direitos Humanos passa pelos consensos sociais estabelecidos em âmbito internacional, nacional e local. Cury e Tripodi (2023) discutem a solidariedade na política como expressão das necessidades sociais que formam consensos, a exemplo da Escola Pública. A educação, enquanto direito, e o acesso a ela muitas vezes perpassam questões socioeconômicas e geográficas. Assim, as políticas educacionais tornam-se relevantes para a mitigação dos obstáculos ao acesso, sem

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

desconsiderar questões como equidade, justiça social e qualidade de ensino, abarcando infraestrutura, tecnologia, investimentos e valorização docente, entre outras ações.

Diante do cenário atual, é preciso reafirmar junto aos professores a premissa freiriana (Freire, 1996) de que ensinar exige a convicção de que mudar é possível, alertando-nos, enquanto educadoras, sobre a função social do papel docente que representamos. Trata-se de retomar junto aos sujeitos e educandos o primeiro direito que lhes é tomado: o direito de ser. Tal exercício demanda condições reais de investimento e melhoria no sistema educacional, no plano de gestão da educação e nas políticas existentes, ou a criação de novas políticas como medidas restaurativas da educação, levando em conta os aspectos sociais, a solidariedade e os consensos sociais.

O conceito de equidade em educação torna-se necessário, uma vez que o potencial transformador da educação se insere nos investimentos e na oferta de educação de qualidade, temas presentes nos debates e agendas políticas. Cury e Tripodi (2023, p. 11-12) discutem ainda o percurso histórico que levou as camadas populares à escola pública, incorporando a dimensão de equidade como intrínseca à noção de qualidade. O princípio da equidade exposto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 representa, para os autores, na hierarquia normativa, a maior peça jurídica da área educacional (Cury; Tripodi, 2023, p. 21).

A educação, para Freire (1996; 2019), não pode ser pensada acriticamente, sem levar em conta os períodos históricos anteriores, nos quais se distinguia a educação destinada aos pobres daquela destinada aos ricos. Tais práticas se opõem à emancipação; ademais, educar não pode assumir caráter opressor, uma vez que ensinar exige liberdade e autonomia. Desse modo, na contemporaneidade, a educação exige criticidade e apreensão das múltiplas realidades sociais em diferentes escalas – local, regional, nacional e global –, com vista à emancipação do sujeito.

A equidade constitui-se, portanto, como um caminho possível, político e legítimo no cenário da educação brasileira. Nesse sentido, para Sander (1995), a equidade configura-se como dimensão central da qualidade coletiva da educação, visto que expressa a contribuição para a promoção do bem comum e a redução das desigualdades sociais. Contudo, na educação contemporânea, à luz de Freire (1996, p. 79), enquanto profissionais da educação não podemos e não devemos desanimar com a educação, advertindo-nos da necessidade de trabalharmos com grupos e sujeitos de espaços populares que sejam críticos à violência e às políticas assistencialistas para manutenção do *status quo* da classe hegemônica. Trata-se de mobilizar sem imposição à população espoliada e sofrida. Diante disso, o papel social de dar voz ativa aos educandos, enquanto direito de serem sujeitos de direitos (Brasil, 1988; 1996), constitui-se como uma perspectiva emancipadora e libertária da educação muitas vezes negada às pessoas das camadas populares, antes mesmo do seu primeiro contato com a escola.

Ser educador, sob essa leitura, é estar contra a ordem hegemônica (Paro, 2018) e contra o “sine die” mencionado por Freire (1996, p. 80), ou seja, trazer clareza e potencializar os sujeitos para o mundo na formação de cidadãos críticos, contrários às políticas assistencialistas que perpetuam a dependência sem estimular a consciência individual e coletiva, promovendo a autonomia para que se tenha a mudança necessária na sociedade: a emancipação. Nesse viés, a educação enquanto mudança social corrobora com as diferentes maneiras de intervir no mundo. Essa intervenção vai além do conhecimento dos conteúdos, num esforço de não reproduzir a lógica dominante e deslocada da realidade dos educandos (Freire, 1996, p. 98).

O ofício docente requer a compreensão do contexto e do mundo dos educandos, tendo em vista a condução de um processo de ensino-aprendizagem ancorado nas experiências vividas pelos estudantes, as quais não se resumem ao espaço escolar. A partir dessa compreensão, torna-se possível relacionar os conteúdos escolares à função social da educação e aos conhecimentos

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

prévios dos educandos, favorecendo uma aprendizagem significativa e coerente com suas realidades.

As possibilidades da EDH advêm da capacidade de promover uma educação comprometida com a transformação social, mediante o reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos, políticos e culturais, de modo a potencializar a consciência crítica, a leitura de mundo e a atuação cidadã. Nesse cenário, o diálogo, a valorização das experiências e a educação problematizadora das desigualdades consistem em caminhos para práticas educativas emancipatórias. Entende-se a educação como prática política; portanto, não é neutra, exigindo criticidade, consciência do papel social do educador e protagonismo estudantil, enquanto sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

A efetivação da EDH depende do compromisso ético-político que ultrapassa o espaço escolar, demandando ações articuladas entre as políticas públicas, as práticas pedagógicas e a participação social. Dessa forma, ao apoiar-se teoricamente na perspectiva emancipatória freiriana, a EDH apresenta-se como um caminho possível para a construção de uma educação mais justa, equitativa e comprometida com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir diretamente na realidade em que estão inseridos.

Defende-se, assim, a EDH como instrumento potente de combate às injustiças sociais, diante do desconhecimento da maior parte dos educandos que, em muitas realidades, já não vislumbram possibilidades de mudança e não se reconhecem como sujeitos de direitos à vida, ao lazer, à participação política, entre outros. Esse panorama decorre do fato de terem, desde cedo, seus direitos cerceados, o que limita a capacidade de perceber e construir alternativas que façam sentido e contribuam para a transformação da realidade.

A EDH, em articulação com a perspectiva emancipatória freiriana, caminha em direção à autonomia e à dialogicidade, atribuindo ao docente o compromisso ético-político de se contrapor a uma perspectiva liberal restrita, ao compreender a premissa de Freire (1996) de que, embora a educação não mude o mundo diretamente, ela transforma sujeitos que, por sua vez, são capazes de transformá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EDH configura-se como um caminho potente para a transformação social, sobretudo na realidade de educandos inseridos em contextos marcados por desigualdades históricas e violações de direitos. Ao reconhecer esses educandos como sujeitos históricos, políticos e culturais, a educação abandona o viés transmissivo e assume papel formativo comprometido com a construção da cidadania crítica e participativa.

O estudo evidenciou avanços, especialmente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2018) e nas Diretrizes Nacionais (Brasil, 2012; 2013), embora persistam desafios para a implementação da EDH, principalmente na Bahia, em territórios periféricos, onde as desigualdades impactam o acesso, a permanência e a qualidade educacional. O fortalecimento de políticas públicas pautadas na equidade, na justiça social e no reconhecimento das diversidades torna-se necessário para a garantia de condições concretas de sua realização.

Dessa forma, conclui-se que a EDH, fundamentada na perspectiva freiriana, reafirma o papel da educação na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Faz-se necessário, assim, o compromisso ético-político de todos os atores sociais da escola para a criação de uma consciência coletiva de valorização da educação como direito fundamental, pautado na autonomia e na dialogicidade entre os sujeitos.

Por fim, a contribuição acadêmica e social da presente pesquisa emerge dos contextos educacionais atravessados pelas desigualdades socioeconômicas e espaciais, com violação de

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

direitos no cotidiano dos estudantes. Esses direitos estão presentes nos documentos legais e curriculares – Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2018 e Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos –, mas sua concretização ainda precisa ser fortalecida na prática educativa. Trata-se, portanto, de assegurar o desenvolvimento pleno dos estudantes, garantindo-lhes qualidade de ensino, exercício da cidadania coletiva e respeito aos princípios da solidariedade, da diversidade e do pluralismo de ideias.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** 2. ed. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

ARROYO, M. G. Gestão da educação com justiça social: que gestão dos injustiçados? **RBPAE**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 768–788, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/100820. Acesso em: 8 fev. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 8 fev. 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MDH, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais**. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/2820/1/educacao_dh_diretrizesnacionais.pdf. Acesso em: 9 fev. 2026.

CANDAU, V. M. Educação e direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas. *In:* ZENAIDE, M. N. T. *et al.* (org.). **Direitos humanos:** capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária, 2008a, p. 1-7. Disponível em: https://dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dh_curriculo_estrategias_pedagogicas.pdf. Acesso em: 9 fev. 2026.

ISBN: 978-65-85105-52-1

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008b. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt. Acesso em: 9 fev. 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005.

CURY, C. R. J.; TRIPODI, Z. F. **Políticas educacionais**. São Paulo: Contexto, 2023.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

O (RE)CONHECIMENTO DA DIFERENÇA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO

Aline Carla Vian[1]

Resumo

Este artigo analisa como o (re)conhecimento das diferenças contribui para a construção de práticas inclusivas no contexto educacional. Parte-se da compreensão da educação como direito humano, o que implica garantir condições equitativas de acesso, permanência e participação para todos os sujeitos. A partir dos estudos sobre identidade, diferença e diversidade, evidencia-se que tais conceitos são atravessados por relações de poder que determinam quem é incluído ou excluído nas práticas escolares. Discute-se, ainda, que políticas de inclusão podem reforçar processos de normalização quando não questionam os padrões que sustentam desigualdades. Com base na Proposta Curricular de Santa Catarina e em autores como Boto, Woodward e Ferre, argumenta-se que reconhecer a diferença é condição ética e pedagógica para a efetivação da inclusão. Conclui-se que práticas inclusivas exigem transformação curricular, metodológica e relacional, bem como formação docente comprometida com a justiça social, de modo a promover uma escola inclusiva, democrática e emancipadora.

Palavras-chave: Educação. Diversidade. Diferença. Práticas inclusivas. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A educação é direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988, compreender a educação como direito implica reconhecer que ela deve ser acessível a todos, independentemente de origem, gênero, raça, religião, condição socioeconômica, deficiência ou qualquer outra forma de diferença. A escola assume papel central na promoção de práticas que valorizem a diversidade e garantam a inclusão, tornando-se espaço de convivência, diálogo e reconhecimento do outro.

A reflexão sobre identidade e diferença, na área educacional, desafia as instituições escolares a repensarem seus currículos, metodologias e relações pedagógicas. A identidade não é algo fixo, mas construída social e historicamente, atravessada por múltiplas experiências e pertencimentos. Reconhecer a diferença, portanto, não significa apenas aceitá-la, mas compreendê-la como elemento fundamental da vida social e da formação humana.

As políticas educacionais voltadas à inclusão e à valorização da diversidade emergem como respostas à necessidade de uma educação que reconheça e enfrente as desigualdades históricas. É preciso considerar que as políticas também se articulam a mecanismos de governamentalidade, a inclusão, não deve ser compreendida apenas como estratégia governamental, mas como prática ético-política que busca transformar as relações sociais e pedagógicas, promovendo o reconhecimento e o respeito à diferença.

Este trabalho tem como objetivo geral: analisar como o (re)conhecimento das diferenças culturais e sociais pode contribuir para a construção de práticas inclusivas no contexto educacional, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das identidades dos sujeitos.

[1] Mestranda em Educação, Universidade Regional de Chapecó- Unochapecó, e-mail: aline.vian@unochapecó.edu.br

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, fundamentada na bibliografia estudada na disciplina Educação, Diversidade e Inclusão.

Dessa forma, debater educação, diversidade e inclusão, significa contextualizar os modos pelos quais a escola se organiza diante das diferenças, refletindo suas práticas, discursos e políticas. O (re)conhecimento da diferença como prática inclusiva demanda uma ação educativa comprometida com os direitos humanos, com a equidade e com a construção de políticas públicas sólidas e de uma sociedade que se reconhece na pluralidade.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil a educação era um privilégio para poucos, somente após a criação de leis e políticas públicas passou a ser assegurada a todos como direito e com a oportunidade de acesso a escolarização, pessoas que antes eram excluídas passaram a ser incluídas na escola. A educação é reconhecida como direito humano, ou seja, indispensável para o desenvolvimento pleno do indivíduo e para o exercício da cidadania. Enquanto direito social, deve ser garantida pelo Estado de forma equitativa, assegurando o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para todos, sem qualquer tipo de discriminação.

Boto (2005) aponta que, o reconhecimento da educação como direito universal reflete diferentes etapas do processo de desenvolvimento das sociedades democráticas, inicialmente, o foco esteve na ampliação do acesso à escola pública, garantindo que todos pudessem ingressar no sistema educacional. Em seguida, a preocupação passou a envolver a qualidade do ensino e a democratização das relações no ambiente escolar. E por último, a consolidação desse direito que pressupõe a efetivação de políticas públicas que promovam a equidade, reconhecendo as diversidades, a pluralidade cultural, e o direito à diferença.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, os direitos humanos passam a ser reconhecidos como normas legais e com isso surgem reivindicações de grupos historicamente marginalizados como: mulheres, povos indígenas, populações negras, pessoas com deficiência que passam a demandar o reconhecimento de suas identidades e especificidades culturais dentro do marco universal dos direitos. Boto (2005, p.779) ressalta que:

> a ideia de direitos humanos, derivada do conceito histórico de humanidade, contempla uma dimensão de totalidade histórica; sendo, portanto, de cariz mais valoroso, mais democrático, mais generoso, mais amplo e mais fraterno. Sem a significação de humanidade perder-se-iam referências imprescindíveis à própria defesa da condição humana.

Essa fase marca o fortalecimento da noção de que a igualdade deve conviver com o reconhecimento da diferença, de modo que o ideal democrático não se limite à igualdade formal, mas contemple também a justiça social e a inclusão. É visível a diversidade que circula no ambiente escolar, entender a singularidade de cada sujeito faz parte do processo de reconhecimento da diferença e base para o processo de inclusão dos mesmos.

A identidade segundo Woodward (2014) é algo relacional e é marcada pela diferença. A diferença é sustentada pela exclusão. A construção da identidade é um processo simultaneamente simbólico e social. No âmbito simbólico, envolve os significados, valores e representações culturais que dão sentido às experiências humanas e orientam a forma como os sujeitos se percebem e são percebidos. Assim, a identidade é atravessada por discursos, linguagens e práticas que atribuem significados às categorias de pertencimento — como gênero, etnia, classe, religião e nacionalidade —, revelando sua natureza culturalmente construída. Já

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

na dimensão social, a identidade se constitui nas relações interpessoais e coletivas, por meio das quais o sujeito se reconhece e é reconhecido pelo outro. Desse modo, compreender a identidade como uma construção simbólico-social implica reconhecer que ela não é fixa, mas resultante das interações e dos contextos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos.

Para Woodward (2014, p.40) identidade e diferença estão interligadas, ela aponta que:

> As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles [...], eu/outro.

A identidade não existe isoladamente, ela é construída em relação a diferença. Para sabermos quem somos, primeiro precisamos saber quem não somos. Essa classificação pode ocorrer por meio das nossas características e também pelo grupo ao qual pertencemos e daquele que somos deixados de fora. Woodward (2014, p. 19) acrescenta que "todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído". Assim, a identidade emerge de processos de classificação e de exclusão que estruturam as relações de poder e de pertencimento dentro da sociedade.

Ferre (2001) afirma que as palavras identidade, diferença e diversidade, são usadas na escola de uma maneira superficial, aplicadas e reproduzidas automaticamente, sem levar em consideração o seu real significado, o valor que cada uma dessas palavras carrega. Estas três palavras se interrelacionam para que possam produzir seus significados. Diferença e diversidade não são sinônimas, mas segundo Ferre (2001. P. 195) "o significado de diferença e diversidade permite-nos distinguir o outro do um, o outro do mesmo", ou seja, compreender a diversidade e a diferença nos permite entender que cada pessoa é única e a reconhecer o outro como alguém diferente de nós.

A diferença nos torna únicos, são características que nos distinguem uns dos outros, nas formas de aprender, de falar, de pensar e de conviver. Ferre (2001, p. 196) aponta que: "a educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém, alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós". Muitas vezes a educação tenta padronizar os sujeitos, forçando-os a se encaixarem em um modelo considerado normal, esperando que todos sigam os padrões de comportamentos considerados "certos" ou "normais" para a sociedade.

A diversidade é elemento fundamental para trabalhar o reconhecimento das diferentes culturas, ela é base para a construção de práticas inclusivas e elemento fundante para a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, baseada na ideia de uma educação comum a todos e o respeito as diferenças.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 54), "entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo". Trabalhar a diversidade não significa apenas olharmos para aqueles que não atendem o padrão ou não se encaixam na norma estabelecida pela sociedade, mas sim, de forma ampla que contemple todas as diferenças existentes.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

O direito à diferença implica muito mais do que meramente tolerar o outro que não é igual a nós, mas sim uma revisão na prática de padrões sociais, garantia de equidade e valorização das diferenças. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p.55) aponta que é necessário "[...] que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos". Para tanto, a escola necessita olhar com uma lente teórica que contemple a todos, sem nenhuma distinção de cor, raça, gênero e deficiência. Enxergar esses sujeitos nas suas potencialidades, realizando as flexibilizações necessárias para cada um consiga se beneficiar de forma igualitário do processo de escolarização.

A educação de pessoas com deficiência está contemplada na Proposta curricular de Santa Catarina. Historicamente estes sujeitos com deficiência foram eliminados, segregados, classificados por padrões biomédicos, excluídos de ambientes sociais, classificados como incapazes e inferiores. Somente após movimentos socias e criação de leis e políticas públicas é que eles tiveram o direito de estar inseridos na sociedade, com igualdade de direitos.

É necessário lembrar que as pessoas com deficiências, negras, pobres, indígenas, quilombolas, antes de mais nada são pessoas, pessoas como outras, que tem capacidades, direitos, que é imprescindível o respeito as suas diferenças. A educação escolar necessita ser repensada e reorganizada para atender toda esta demanda imbricada no espaço escolar. Para a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p.72), destaca que:

> O olhar inovador que se lança na contemporaneidade para a Educação Especial provoca a elaboração de posturas éticas e legais que deverão subsidiar relações sociais promotoras de novas práticas pedagógicas. Essas novas práticas, partindo de profissionais comprometidos com os princípios balizados hoje, poderão garantir modos de alteridade renovados que reconhecerão o ser humano como um constante vir a ser.

O reconhecimento da diversidade humana, é um mecanismo importante na construção de uma prática pedagógica voltada para a igualdade e a democracia. Educar na alteridade pressupõe compreender o outro como alguém que se constitui na relação com os demais, não está pronto, mas, sim em constante transformação. Quando rotulamos ou estereotipamos alguém negamos sua complexidade e capacidade de mudança. Reconhecer a alteridade implica romper preconceitos, ver a diferença do outro não como um problema, porém é preciso tomar cuidado para que práticas opressoras e excludentes não ocorram no âmbito escolar. Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p.86):

> Nas ações pedagógicas, gestores, professores e estudantes não atuam na formatação do outro; eles reconhecem a existência das diferenças, discutem, vivem e convivem com a presença do outro, considerando e valorizando a história e a experiência de cada sujeito, em um movimento relacional que permite conhecer o outro pela proximidade que se tem com ele. Educação na/da alteridade e na diferença é reconhecer que o outro está na escola, bem perto de nós, não como alguém a ser tolerado, mas como alguém que tem a escola a sua disposição na promoção de ambientes inventivos, plurais e respeitosos.

As práticas inclusivas na escola reconhecem a diversidade de ritmos, as singularidades de aprendizagem, promovendo a formação integral de cada estudante. Boto (2005, p. 789) afirma que, "estruturar um razoável padrão de qualidade no ensino que é comum a todos requer revisão dos conteúdos, dos métodos, dos pressupostos e das crenças que norteiam a lógica classificatória excludente da escolarização atual".

O currículo deve estar organizado de modo que garanta uma educação de qualidade para todos e todas. Assim, a escola torna-se um espaço inclusivo quando adota metodologias diferenciadas, adaptações curriculares, assegurando o direito à participação plena e ao protagonismo de todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Um dos grandes desafios da educação pública encontra-se em tentar minimizar a injustiça social que se encontra dentro das escolas. Quando falamos em injustiça social, devemos considerar todas as situações que impedem os sujeitos de acessar uma educação de qualidade, como falta de estruturas acessíveis, recursos que não atendam as necessidades educativas, currículos enrijecidos que não contemplam a diversidade e formas padronizadas de ensinar.

Trabalhar na perspectiva de uma educação mais justa exige olhar para os sujeitos que estão inseridos neste contexto e compreender suas singularidades. Para Guido-Guevara e Soler-Martín (2023), justiça social pode ser entendida como uma ferramenta de análise e estudos, que tem como propósito agir contra as injustiças produzidas socialmente.

Guido-Guevara e Soler-Martín (2023) relatam ainda que muitas das injustiças cometidas no contexto educacional são heranças do colonialismo, da imagem que foi passada do sujeito ideal/normal, que aparecem nos livros didáticos, nas práticas e nas falas docentes. A diferença é tratada como um problema, algo anormal, motivo este de inúmeras discussões e discursos que promovem a injustiça, ainda afirmam que "las diferencias, origen de las discriminaciones, se sitúan en la anormalidad como problema y se segregan" Guido-Guevara e Soler-Martín (2023, p. 220).[2]

Tornar a escola um ambiente inclusivo, acolhedor, minimizar as injustiças e promover a justiça social requer, segundo Guido-Guevara e Soler-Martín (2023), não apenas adaptações estruturais. Mas sim, mudanças significativas das práticas educacionais, valorizar a diferença, compartilhar os saberes ali presentes, dialogar e proporcionar novas experiências a todos os sujeitos indiferentemente das suas singularidades.

Kadlubitski e Junqueira (2010, p.27) apontam que:

> **[...]** é importante construir, nos currículos escolares, uma cultura educacional que considere de forma respeitosa as diferentes manifestações humanas que formam a sociedade brasileira, a fim de possibilitar o diálogo entre diferentes saberes e a afirmação de uma ética, na qual a diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem.

Há uma necessidade de que os currículos escolares não sejam apenas repositórios de conteúdos, mas instrumentos de construção de uma cultura educacional que valorize a diversidade humana presente no cotidiano escolar. Nesta perspectiva as práticas pedagógicas inclusivas necessitam ser voltadas para o reconhecimento dos diferentes saberes, sejam eles culturais, sociais, identitários ou comunitários. A articulação entre diferença cultural, justiça, solidariedade e construção coletiva, reforça a ideia de que a escola deve ser um espaço democrático, capaz de promover o diálogo e a convivência ética entre distintos grupos sociais, reafirmando o papel da escola como promotora de direitos e da formação cidadã.

A formação inicial deve oferecer subsídios teóricos e práticos que permitam ao futuro profissional reconhecer, valorizar e trabalhar as diferenças culturais presentes no ambiente escolar. Isso inclui desenvolver uma postura crítica e sensível, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de respeito, diálogo e equidade. Ao incorporar o estudo da diversidade cultural a formação docente contribui não apenas para o reconhecimento das diferenças, mas também para a construção de uma educação que combate preconceitos, fortalece identidades e possibilita aprendizagens mais significativas.

Ainda Kadlubitski e Junqueira (2010, p.39) destacam que:

> A presença da Diversidade Cultural é importante para romper com a ideia de que a diferença é um problema e que a homogeneização seria um fator de facilitação do

[2] As diferenças, origem da discriminação, situam-se na anormalidade como problema e são segregadas (Tradução nossa).

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

> trabalho pedagógico, para não continuarmos num país marcado por contrastes e desigualdades de recursos, de oportunidades e de direitos, não apenas de recursos financeiros, mas também de oportunidade de aprendizagem.

Assim, incluir a diversidade cultural na formação do professor é fundamental para superar a ideia de que as diferenças dificultam o trabalho pedagógico. Ao reconhecer a diversidade como valor e não como obstáculo, o docente torna-se capaz de construir práticas mais justas e inclusivas, contribuindo para reduzir desigualdades e promover oportunidades reais de aprendizagem para todos.

Veiga Neto e Lopes (2007, p. 949) apontam que:

> [...] ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um "único estranho", um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que "já estavam ali", de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão...

A educação inclusiva no Brasil, embora apresente políticas voltadas à diversidade e busquem reconhecer e garantir direitos às pessoas com deficiência, muitas vezes acabam reforçando processos de normalização, que apagam as diferenças ao invés de valorizá-las. Quando a inclusão é pensada a partir da ideia de integrar o "diferente" ao espaço escolar ou como uma prática de governamentalidade, sem tensionar as próprias normas que produzem desigualdades, corre-se o risco de transformar o sujeito com deficiência, o negro, o indígena, o pobre em um "outro estranho", cuja presença é aceita, mas não verdadeiramente compreendida.

É fundamental repensar as práticas pedagógicas a partir do reconhecimento da diferença como parte que constitui o ser humano, de modo a romper com perspectivas que geram exclusão sob o nome de inclusão. O (re)conhecimento da diferença emerge como princípio ético e pedagógico central na construção de uma escola inclusiva, capaz de acolher todas as formas de existência e promover aprendizagens significativas para cada sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a educação como um direito humano implica compreender que esse direito só se cumpre quando as diferenças são valorizadas e integradas às práticas escolares. As desigualdades sociais, culturais e históricas presentes no contexto educacional revelam que apenas a ampliação do acesso não garante uma formação inclusiva e igualitária. O (re)conhecimento da diferença é parte fundamental para a construção de processos educativos mais justos, capazes de promover a equidade e o respeito à diversidade humana.

A identidade, diferença e diversidade não são conceitos neutros ou meramente descritivos, mas elementos profundamente entrelaçados por relações de poder que estruturam quem é incluído e quem é excluído na escola. Tratar a diferença como diversidade, reduzindo-a como uma valorização superficial, podemos alimentar mecanismos de normalização que anulam sujeitos historicamente marginalizados. Por isso, uma educação comprometida com a inclusão deve ir além da tolerância, precisa transformar currículos, metodologias e discursos, confrontando padrões que produzem desigualdades.

Embora haja avanços legais e políticos, as práticas inclusivas ainda enfrentam o desafio de romper com visões assistencialistas ou simplesmente integradoras. A inclusão que não questiona a norma corre o risco de produzir novas formas de exclusão. Reconhecer a diferença como parte do ser humano requer práticas pedagógicas que valorizem as singularidades,

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

flexibilizem o currículo, eliminem barreiras e promovam a participação plena de todos os estudantes, levando em consideração suas identidades, ritmos e experiências.

Portanto, o (re)conhecimento das diferenças culturais e sociais é condição fundamental para a construção de práticas inclusivas no contexto educacional. Uma educação que assume a inclusão como princípio ético-político fortalece a justiça social e amplia as possibilidades de aprendizagem para todos. Assim, existe uma necessidade de formar professores capazes de enxergar a diversidade com outras lentes, de reconhecer cada estudante como sujeito, que possuem direitos e têm potencialidades, colaborando para que a escola se torne, de fato, um espaço inclusivo, democrático e emancipador.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, à Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), pela concessão de bolsa de estudos de 50% à autora deste trabalho, apoio fundamental para a concretização do ingresso e permanência no Mestrado em Educação.

Aos professores Dr. Leonel Piovezana e Dra. Márcia Luiza Pit Dal Magro, expressamos nossa sincera gratidão pelas contribuições acadêmicas, pelos ensinamentos e pelas reflexões proporcionadas ao longo do Componente Curricular Educação, Diversidade e Inclusão, do qual este artigo é resultado.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. **A Educação Escolar como Direito Humano de três gerações**: identidades e universalismos. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 nov. 2025.

GUIDO-GUEVARA, S. y SOLER-MARTÍN, C. (2023). **Desigualdades e injusticias**: reproducciones y resistencias en educación. Folios (57). Disponível em: https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/16794. Acesso em: 16 nov. 2025.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural na formação do pedagogo. *Vidya*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/298/273. Acesso em: 01 maio 2026.

FERRE, Muria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. *In*: LACERDA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 195-214.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na educação Básica**. Florianópolis, Secretaria de Estado da educação, 2014. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta_Curricular_2014-final.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.73-102.

EDUCARE
CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E A PERSPECTIVA DO DIREITO A UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E DIVERSIFICADA

Fernando Henrique de [1], Jesus Cleudet de Assis Scherer[2], Willian Bellini[3]

Resumo

Este estudo analisa os conceitos e a evolução histórica da Educação Inclusiva e da Educação Especial no Brasil, discutindo suas aproximações, distinções e implicações no contexto das políticas educacionais contemporâneas. Tem-se como objetivo examinar os tensionamentos entre os avanços normativos que asseguram o direito à educação inclusiva e os desafios que ainda limitam sua efetivação na escola comum. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, com base na literatura especializada e em marcos legais que orientam a política de inclusão brasileira. A análise evidencia a transição de modelos segregacionistas para perspectivas fundamentadas nos princípios de inclusão impulsionados por mudanças legislativas e pela ampliação do debate sobre o direito à educação para todos. Os resultados indicam que, apesar dos avanços observados no campo normativo, permanecem obstáculos relacionados a acessibilidade, à formação de professores, à disponibilidade de recursos pedagógicos e às barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar. Conclui-se que a consolidação da Educação Inclusiva demanda o fortalecimento das políticas públicas, a qualificação das práticas pedagógicas e a superação de estruturas e concepções excludentes ainda presentes nos sistemas de ensino, com vistas a garantir a participação, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes em condições de equidade.[4]

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Políticas Educacionais. Inclusão Escolar. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem como papel principal incluir e envolver, isto é, tornar o ambiente escolar em um lugar que permita o convívio de estudantes sem e com deficiência, pois todos têm direito de serem tratados como iguais. Nesta perspectiva, tem-se consolidado como um dos principais eixos das políticas educacionais contemporâneas, ao priorizar os princípios da equidade, da justiça social e da garantia do direito à educação. Nesse contexto, no Brasil, os avanços legislativos observados na contemporaneidade evidenciam o compromisso do Estado com a implementação de sistemas educacionais mais inclusivos e acessíveis, com vistas à diversidade humana e pela implementação da participação de todos os seres humanos nos espaços comuns de ensino.

[1] Mestrando, Universidade Estadual do Paraná (PROFEI/UNESPAR), fernand_adorador@hotmail.com
[2] Professora Doutora, PROFEI/Unespar Campus de Campo Mourão., cleudet.scherer@unespar.edu.br
[3] Professor Doutor, PROFEI / Unespar Campus de Campo Mourão, willian.bellini@unespar.edu.br
[4] "Nota de conformidade: Ferramentas de inteligência artificial generativa foram utilizadas de forma subsidiária para o suporte linguístico, revisão estilística e organização estrutural do texto."

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Este artigo tem por objetivo problematizar os limites e as possibilidades de efetivação do direito à Educação Inclusiva no contexto brasileiro, ao analisar as tensões existentes entre o arcabouço normativo vigente e a realidade prática de sua implementação no cotidiano escolar. Para tanto, examinam-se os impactos das macropolíticas públicas voltadas à inclusão educacional, bem como as contradições que permeiam a participação e a aprendizagem em estabelecimentos regulares de ensino.

No cenário contemporâneo, as discussões sobre o direito à educação, da acessibilidade e do reconhecimento das diferenças, situam a Educação Inclusiva e a Educação Especial como categorias centrais para a compreensão das políticas educacionais. Todavia, ainda persistem imprecisões conceituais que dificultam a compreensão e operacionalização desses campos. Conforme explica Camargo (2017), expressões utilizadas no cotidiano escolar, tais como, “alunos de inclusão” e “sala de inclusão” revelam concepções reducionistas que restringem a abrangência da Educação Inclusiva ao público da educação Especial ou a determinados espaços institucionais. Tal ponto de vista, não considera que a inclusão constitui um princípio norteador de toda a organização escolar e não uma ação direcionada exclusivamente a grupos exclusivos.

Embora por vezes associados, os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial, possuem fundamentos epistemológicos, finalidades e práticas diversas. Enquanto a Educação Especial é uma modalidade de ensino voltada para um público específico (pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades) A Educação Inclusiva defende o direito de todos os estudantes com ou sem deficiência devem aprender juntos no ambiente regular. Nessa direção, ambas, Educação Especial e Educação Inclusiva necessitam atuar de forma articulada e complementar propiciando ambientes educacionais inclusivos, acolhedores e democráticos.

A superação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais constitui condição indispensável para a promoção da equidade educacional e para a garantia de uma formação integral. Sob essa perspectiva, este estudo busca contribuir para o debate acerca da inclusão escolar, ao investigar como as políticas públicas, as culturas institucionais e as práticas pedagógicas respondem às demandas de uma educação efetivamente inclusiva que ultrapasse a dimensão formal das garantias legais e se concretize nas experiências cotidianas dos implicados no processo escolar.

Diante dos avanços normativos observados e da persistência de obstáculos que limitam a plena participação dos estudantes, formula-se o seguinte problema a responder: quais são os principais tensionamentos e contradições epistemológicas existentes entre as garantias legais estabelecidas pelo novo Plano Nacional de Educação (2026-2036) e as barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que ainda desafiam a consolidação da Educação Inclusiva na escola comum brasileira?

DESENVOLVIMENTO

A relevância da investigação reside na possibilidade de ampliar a compreensão dos processos de transformação das políticas educacionais voltadas à inclusão, bem como dos desafios que persistem para a efetivação do direito a educação em condições de equidade. Para tanto, a análise está organizada em três eixos inter-relacionados. Inicialmente, discute-se o desenvolvimento histórico da Educação Especial, destacando suas principais mudanças paradigmáticas. Em seguida, examina-se a Educação Inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, com ênfase em seus fundamentos teóricos e na contribuição do Desenho Universal para a aprendizagem (DUA) para a promoção de práticas

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

pedagógicas inclusivas, Por fim, analisam-se os avanços normativos presentes no Plano Nacional de Educação (2026-2036) e os desafios estruturais pedagógicos e atitudinais que ainda limitam a consolidação de uma educação inclusiva nos sistemas regulares de ensino.

Gênese e Evolução da Educação Especial no Brasil

Historicamente, a Educação Especial foi organizada a partir de um modelo de atendimento segregado, destinado a estudantes identificados com necessidades educacionais específicas. Esse modelo caracterizou-se pela oferta de serviços em instituições especializadas, classes especiais e outros espaços distintos do ensino regular, com ênfase em práticas de reabilitação e adaptação individual. Fundamentada em concepções predominantemente clínicas e assistencialistas, essa perspectiva consolidou a segregação escolar como principal estratégia de atendimento ao público da Educação Especial.

De acordo com Ferreira (1993), o encaminhamento de sujeitos classificados como "excepcionais" para instituições especializadas baseava-se em concepções centradas no déficit e na incapacidade, o que contribuiu para sua exclusão dos espaços comuns de escolarização. Nessa mesma direção, Kassar e Rebelo (2018), argumentam que, embora as políticas educacionais justificassem a necessidade de adequar o ensino às características individuais dos estudantes, as ações implementadas ao longo do século XX oscilaram entre práticas excludentes e modelos de institucionalização especializada.

A ampliação da escolarização obrigatória no Brasil intensificou os desafios relacionados à heterogeneidade do público atendido pelas escolas regulares. Conforme apontam Schneider (1977) e Patto (1990), diante das dificuldades em responder às demandas de estudantes que não correspondiam aos padrões de desempenho e comportamento estabelecidos pela escola tradicional, as redes públicas de ensino recorreram às crianças de classes especiais e à oferta de serviços especializados como estratégias de atendimento. Nesse contexto, os estudos de Paschoalick (1981) e Ferreira (1993) demonstram que tais dispositivos contribuíram para a institucionalização de práticas de segregação e exclusão no interior do próprio sistema educacional, reforçando processos de diferenciação e marginalização de estudantes considerados inadequados ao modelo escolar vigente.

Esse modelo permaneceu predominante durante grande parte do Século XX, mantendo-se presente, ainda que com algumas reformulações decorrentes das mudanças nas políticas educacionais, ao longo da década de 1990. Conforme destacam Kassar e Rebelo (2018), embora as reformas implementadas nesse período tenham introduzido alterações significativas na organização da Educação Especial, foi a partir dos anos 2000 que o paradigma da Educação Inclusiva passou a ocupar posição central nas políticas educacionais brasileiras. Essa mudança representou uma inflexão conceitual e político-institucional, fundamentada no reconhecimento do direito de todos os estudantes, independentemente de suas características, condições ou necessidades educacionais, ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem na escola comum.

A Institucionalização da Educação Inclusiva nas Políticas Educacionais Brasileiras

A institucionalização da Educação Inclusiva nas políticas educacionais brasileiras constituiu um processo histórico marcado por transformações conceituais, normativa e político-institucionais que redefiniram a organização da Educação Especial no país. Neste contexto, os anos de 2007 e 2008 configuram-se como marcos decisivos no processo de consolidação da

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

transição paradigmática das normativas das políticas educacionais brasileiras. Nesse biênio, a formulação e implementação de programas estratégicos, como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola e o Programa Escola Acessível, desempenharam papel central à ampliação do acesso e da permanência dos estudantes público-alvo Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, constituiu um marco normativo na reorganização da oferta educacional destinada a esse público, ao redefinir os princípios orientadores da Educação Especial sob a perspectiva da inclusão. Como desdobramento deste processo observou-se uma reconfiguração das tendências de matrícula, caracterizada pela progressiva da concentração de estudantes em espaços educacionais segregados e pela ampliação de sua inserção nas classes comuns do ensino regular.

Nos anos subsequentes, esse direcionamento foi reafirmado e aprofundado por novos dispositivos normativos e políticas públicas, consolidando o entendimento de que modalidades de atendimento que substituíssem a escolarização na classe comum seriam incompatíveis com os princípios da educação inclusiva, por configurarem práticas de segregação e violação do direito à educação em condições de igualdade e aprendizagem.

O marco dessa transformação remonta à implementação do Programa de **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, instituído em 2003, cuja a finalidade consistiu em promover a consolidação de uma nova política de Educação Especial no Brasil. Essa iniciativa governamental possibilitou "a construção de uma nova política de educação especial que enfrenta o desafio de se constituir, de fato, como modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior" (Brasil, 2016, p.9). Nessa direção, a Educação Especial, deixa de configurar um paradigma político-pedagógico de caráter abrangente, orientado pela transformação das práticas educacionais e sociais. Conforme Camargo (2017, p.1) "a inclusão configura uma prática social multidimensional, operando na arquitetura, no trabalho, na cultura e, fundamentalmente, nas estruturas atitudinais e perceptivas dos sujeitos". Fundamentada nos princípios dos Direitos Humanos, a Educação Inclusiva articula igualdade e diferença como valores indissociáveis (Brasil, 2008 apud Camargo ,2017), compreendendo a diversidade humana como elemento constitutivo da sociedade e reconhecendo que todas as pessoas têm direito à participação plena nos diferentes espaços sociais, especialmente no contexto educacional.

Nesse sentido, à escola inclusiva ultrapassa a mera inserção física dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, exigindo a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo, da avaliação e das condições de acessibilidade, de modo a assegurar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Assim, a Educação Especial passa a desempenhar um papel complementar e suplementar ao ensino comum, oferecendo recursos, serviços e estratégias que eliminem barreiras e promovam a equidade no processo educativo.

No âmbito da práxis pedagógica, a incorporação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) às práticas desenvolvidas nas salas de aula comuns constitui uma estratégia consistente para a concretização dos pressupostos da Educação Inclusiva. Conforme Zerbato e Mendes (2018), o DUA fundamenta-se em um modelo de planejamento curricular flexível, estruturado a partir de três eixos basilares que orientam a organização do processo de ensino desde a sua concepção. Esses princípios compreendem a oferta de múltiplos meios de engajamento, relacionados aos aspectos motivacionais da aprendizagem (o 'porquê' da aprendizagem), múltiplos meios de ação e expressão, que possibilitam diferentes formas de

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

interação, participação e demonstração da aprendizagem pelos estudantes (o 'como' da aprendizagem). Sob essa perspectiva, o DUA desloca o foco das limitações individuais para a eliminação de barreiras presentes no currículo, promovendo condições mais equitativas de acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes.

A relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva caracteriza-se por um processo de complementariedade e de evolução histórica e conceitual. Historicamente a Educação Especial esteve associada a oferta de serviços especializados em contextos segregados, voltados ao atendimento de estudantes com deficiência. Em contrapartida, a Educação Inclusiva representa uma mudança paradigmática ao propor a reorganização do sistema educacional, de modo a assegurara participação e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular. Nesse contexto, o foco analítico, desloca-se da deficiência compreendida como atributo individual para a identificação e a superação das barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e estruturais que restringem o acesso, a permanência e a aprendizagem. Assim, a diversidade passa a ser concebida como elemento constitutivo do processo educativo e como principal orientador das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a Educação Especial é ressignificada como uma modalidade transversal de ensino, responsável pela oferta de recursos, serviços e estratégias de apoio que complementam e suplementam a escolarização no ensino comum, contribuindo para a promoção da equidade e da garantia de condições efetivas de participação e aprendizagem. Conforme assinala Camargo (2017), a Educação Inclusiva possui abrangência universal ao comtemplar todos os estudantes, embora atribua prioridade analítica e operacional aos grupos historicamente vulnerabilizados e submetidos a processos de exclusão educacional e social.

Contradições Contemporâneas e o Novo Plano Nacional de Educação (2026-2036)

Apesar da consolidação de um amplo arcabouço normativo voltado à promoção da educação inclusiva, persistem discrepâncias significativas entre as diretrizes legais e sua efetiva implementação nas instituições de ensino. A concretização das políticas inclusivas ainda é condicionada por desafios estruturais, tais como a inadequação da infraestrutura física, a insuficiência de recursos didáticos acessíveis, as fragilidades na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e a permanência de práticas e concepções fundamentadas no capacitismo. Nesse contexto, Kassar e Rebelo (2018) argumentam que a política de educação inclusiva se desenvolve em meio a uma tensão permanente entre os avanços normativos e a persistência de estruturas institucionais e práticas pedagógicas de caráter segregador. Tal cenário evidencia a coexistência de paradigmas distintos, nos quais modelos excludentes disputam espaço com propostas orientadas pelos princípios da inclusão. Assim, a efetivação de uma educação inclusiva em sua dimensão substantiva requer o fortalecimento de políticas públicas sustentadas por financiamento adequado, investimento na formação docente, na ampliação da acessibilidade e articulação intersetorial entre os campos educacional, social e político, de modo a assegurar condições equitativas de acesso, participação, permanência e aprendizagem para todos os estudantes.

No âmbito das políticas educacionais contemporâneas, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2026-2036) – instituído pela Lei nº 15.388/2026 – busca enfrentar os desafios, historicamente relacionados à efetivação da educação inclusiva, reafirmando o compromisso do Estado com a garantia do direito à educação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O plano estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado de

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

forma transversal em todas as etapas e modalidades da educação, constituindo-se como serviço complementar e suplementar ao ensino comum, com a finalidade de assegurar condições equitativas de acesso, permanência, participação e aprendizagem no contexto da escola regular (Brasil, 2026).

Nessa direção, o PNE 2026-2036 estabelece como diretrizes a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais que limitam a plena participação dos estudantes no processo educativo. Para a consecução desses objetivos, o plano prioriza o investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a adoção dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a ampliação da acessibilidade e o fortalecimento de políticas intersetoriais articuladas entre os setores da educação, saúde assistência social e direitos humanos (Brasil, 2026). Tal orientação normativa converge com as análises de Kassar e Rebelo (2018), ao compreender a Educação Especial não como um sistema paralelo de escolarização, mas como uma modalidade transversal integrada à organização da educação básica, destinada a apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, democráticos e comprometidos com a equidade, a valorização da diversidade e a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do percurso histórico-normativo evidência que a Educação Inclusiva constitui um avanço paradigmático em relação ao modelo segregacionista historicamente associado a Educação Especial no Brasil, indicando a transição para um paradigma orientado pelos princípios da equidade, da participação e da garantia de direitos. Nesse contexto, a distinção conceitual e teórica entre Educação Especial e Educação Inclusiva mostra-se analiticamente necessária, uma vez que a primeira se configura como modalidade responsável pela oferta de recursos, serviços e apoios especializados de caráter complementar e suplementar, enquanto a segunda se constitui como um princípio ético-político e pedagógico que orienta a reestruturação dos sistemas educacionais, com vistas à construção de uma escola democrática, acessível e responsiva a diversidade humana . Embora as mudanças normativas e a implementação de políticas educacionais a partir dos anos 2000 tenham contribuído para a ampliação do acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial ao ensino regular, evidências indicam a persistência de desafios estruturais significativos. Entre estes, destacam-se as limitações infraestruturais das instituições escolares, as fragilidades na formação inicial e continuada dos professores e a permanência de barreiras atitudinais e institucionais que reproduzem processos de exclusão no cotidiano escolar. Tais elementos demonstram que a ampliação formal do acesso não é suficiente para assegurar a efetivação substantiva do direito à educação.

Diante desse cenário, conclui-se que a consolidação da Educação Inclusiva requer a continuidade e o fortalecimento de políticas públicas estruturantes, articuladas intersetorialmente e alinhadas ao Plano Nacional de Educação (2026-2036). Tal processo implica não apenas a garantia de acesso, mas também a promoção da permanência qualificada, da participação efetiva e da apropriação do conhecimento por todos os estudantes. Trata-se de um imperativo ético e político em consonância com os Direitos Humanos e com os princípios da justiça social.

AGRADECIMENTOS

ISBN: 978-65-85105-52-1

Agradecemos à equipe organizadora do EDUCARE pela oportunidade de compartilhamento e debate desta produção científica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026-2036 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 23 abr.2026.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 mar.2026.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: Unimep, 1993.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 mar. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016.** Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/documentos/2016_mec_secadi_consolidacao_inclusao_escolar_brasil-pdf/Acesso em: 28 mar. 2026.

PASCHOALICK, W. **Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais, desenvolvido nas escolas de 1º grau da delegacia de ensino de Marília.** 1981. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1981. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2613/2351. Acesso em 29 mar.2026.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Queiroz, 1990. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/932/844/3069. Acesso em 29 mar.2026.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio**.** In: VELHO, G. (Org.). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. Disponível em: https://pedagogiafadba.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/texto4-alunos-excepcionais-um-estudo-de-caso-de-desvio.pdf. Acesso em 29 mar. 2026.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação**. Unisinos [online]. vol.22, n.2, p.147-155, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04. Acesso em: 01 maio. 2026.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

DESLOCAMENTO ESTRUTURAL DA LICENCIATURA: UMA CHAVE INTERPRETATIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL (2010-2024)

Tiago Duarte do Nascimento[1]

Resumo

Este trabalho defende o conceito de Deslocamento Estrutural da Licenciatura (DEL) como chave interpretativa para a compreensão da reconfiguração recente da formação docente no Brasil. O objetivo é demonstrar que a crise contemporânea da licenciatura não se expressa apenas como baixa atratividade da docência ou oscilação nas matrículas, mas como perda relativa de centralidade da formação inicial de professores no interior de um sistema de educação superior em expansão desigual. Metodologicamente, trata-se de pesquisa quantitativa, descritiva e analítica, baseada em dados do Censo da Educação Superior entre 2010 e 2024. Os resultados indicam crescimento absoluto das matrículas em licenciatura, redução proporcional de sua participação no sistema e maior fragilidade no plano da conclusão. Conclui-se que o DEL permite articular evidências empíricas e interpretação teórica, qualificando o debate sobre a crise da formação docente no Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura. Educação superior. Trabalho docente. Política educacional.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores ocupa posição estratégica na organização da educação brasileira, pois dela depende, em grande medida, a capacidade do sistema escolar de renovar seus quadros profissionais e sustentar o direito social à educação. Ainda assim, a leitura dominante sobre a licenciatura tem oscilado entre diagnósticos genéricos de crise, interpretações centradas exclusivamente na baixa atratividade da docência e descrições pontuais da queda de interesse dos jovens pelo magistério. Embora esses elementos sejam relevantes, eles não esgotam o problema.

Nos últimos anos, a expansão da educação superior brasileira foi acompanhada por intensa recomposição interna da graduação. O crescimento de diferentes trajetórias formativas, especialmente dos cursos superiores de tecnologia, alterou o peso relativo dos graus acadêmicos e redefiniu, no interior do sistema, as posições ocupadas por bacharelados, licenciaturas e formações curtas. Nessa direção, a questão decisiva deixa de ser apenas saber se a licenciatura cresce ou diminui em números absolutos, passando a exigir a análise de sua posição relacional no conjunto da expansão.

O objetivo deste trabalho é defender o conceito de Deslocamento Estrutural da Licenciatura (DEL) como chave interpretativa para a compreensão da reconfiguração recente da formação docente no Brasil. Sustenta-se que a crise contemporânea da licenciatura não se reduz à oscilação das matrículas nem à simples baixa atratividade subjetiva da docência, mas se expressa como perda relativa de centralidade da formação inicial de professores no interior de um sistema em crescimento desigual. Para isso, mobilizam-se dados do Censo da Educação Superior entre 2010 e 2024 e um diálogo teórico com Freire, Saviani, Mészáros, Gatti, Tardif, Bourdieu e Trow.

[1] 1Mestre, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: proftiagoduarte@gmail.com.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

DESENVOLVIMENTO

Da atratividade da docência ao problema da licenciatura

A literatura sobre a profissão docente mostrou, de forma consistente, que a docência se tornou menos atraente como horizonte ocupacional para as novas gerações. O relatório da OCDE sobre atração, desenvolvimento e retenção de professores eficazes destacou que muitos países passaram a conviver, simultaneamente, com dificuldades quantitativas e qualitativas: escassez de professores em determinadas áreas, queda dos salários relativos, enfraquecimento do status social da profissão e aumento da complexidade do trabalho pedagógico. No Brasil, Tartuce, Nunes e Almeida evidenciaram, ainda em 2010, forte rejeição da carreira docente entre concluintes do ensino médio, associada à baixa remuneração, à desvalorização social da profissão e à própria experiência escolar dos jovens.

Esses estudos são fundamentais para compreender a genealogia do problema, mas não bastam para explicar a forma assumida pela crise da licenciatura no período mais recente. Seu foco recai principalmente sobre a escolha profissional, a imagem social da carreira e as razões subjetivas do afastamento da docência. O que os dados mais recentes da educação superior permitem observar, entretanto, é um fenômeno de outro nível: a tradução sistêmica dessas tendências no interior da graduação brasileira. Em outras palavras, a baixa atratividade da docência ajuda a explicar o pano de fundo do problema, mas não substitui a necessidade de compreender como a licenciatura passa a ocupar posição relativamente menos central no sistema.

DEL como categoria analítica

Denomina-se Deslocamento Estrutural da Licenciatura o processo pelo qual a formação docente, embora preserve relevância numérica e possa até ampliar matrículas em termos absolutos, perde centralidade relativa no interior da educação superior em razão da expansão desigual entre graus acadêmicos, da recomposição das hierarquias formativas e da fragilidade da conversão de matrículas em concluintes. O conceito procura responder a um limite recorrente do debate: tomar a crise da licenciatura apenas como sinônimo de queda linear ou de recusa individual da carreira docente.

O DEL articula três dimensões. A primeira é relacional: a licenciatura só pode ser adequadamente interpretada em comparação com o movimento global do sistema. A segunda é estrutural: a perda relativa não ocorre no vazio, mas em um contexto de expansão diferenciada, no qual outras formações ganham dinamismo, reconhecimento e atratividade. A terceira é de fluxo: o problema se intensifica quando se examina a diplomação, revelando dificuldades não apenas de ingresso, mas de permanência e conclusão.

Esse enquadramento dialoga com Trow, para quem a passagem de sistemas de elite para sistemas massificados produz segmentação e diferenciação institucional, e com Bourdieu, na medida em que os diplomas passam a disputar posições desiguais de valor social e simbólico. No campo educacional, o DEL também se aproxima de uma leitura freireana e savianiana, pois explicita que a formação de professores não pode ser tratada como setor secundário da educação superior: quando perde centralidade relativa, não está em jogo apenas uma modalidade de curso, mas a própria sustentação institucional do trabalho pedagógico na educação básica.

Indicadores sintéticos do deslocamento

Os dados do Censo da Educação Superior confirmam que a hipótese do DEL não pode ser reduzida à ideia de desaparecimento da licenciatura. Entre 2010 e 2024, as matrículas em

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

licenciatura cresceram de 1.354.989 para 1.718.590, variação positiva de 26,8%. No entanto, essa expansão é inferior à observada no bacharelado (51,2%) e, sobretudo, nos cursos superiores de tecnologia (162,8%). Quando a análise desloca o foco do volume para a posição relativa, torna-se visível o núcleo do problema: a participação da licenciatura nas matrículas recua de 21,15% para 16,80%, ao passo que os cursos tecnológicos avançam de 12,20% para 20,09%.

A Tabela 1 sintetiza esse movimento e mostra que a fragilidade da licenciatura se torna ainda mais aguda quando observada a partir dos concluintes. Em 2010, a licenciatura registrava 240.129 concluintes; em 2024, esse contingente recua para 205.857, o que representa redução de 14,3%. Em termos proporcionais, a participação da licenciatura entre os concluintes cai de 24,49% para 15,43%, retração de 9,05 pontos percentuais. Trata-se de queda muito mais intensa do que aquela observada no plano das matrículas, o que indica que o problema da formação docente não se concentra apenas no acesso, mas se acentua no percurso formativo e na saída diplomada.

Tabela 1 – Indicadores sintéticos do DEL na licenciatura (2010 e 2024).

Indicador	2010	2024	Variação
Matrículas em licenciatura	1.354.989	1.718.590	+26,8%
Participação da licenciatura nas matrículas	21,15%	16,80%	-4,34 p.p.
Concluintes da licenciatura	240.129	205.857	-14,3%
Participação da licenciatura entre concluintes	24,49%	15,43%	-9,05 p.p.
Razão concluintes/matriculados (%)	17,72%	11,98%	-5,74 p.p.

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Censo da Educação Superior/INEP.

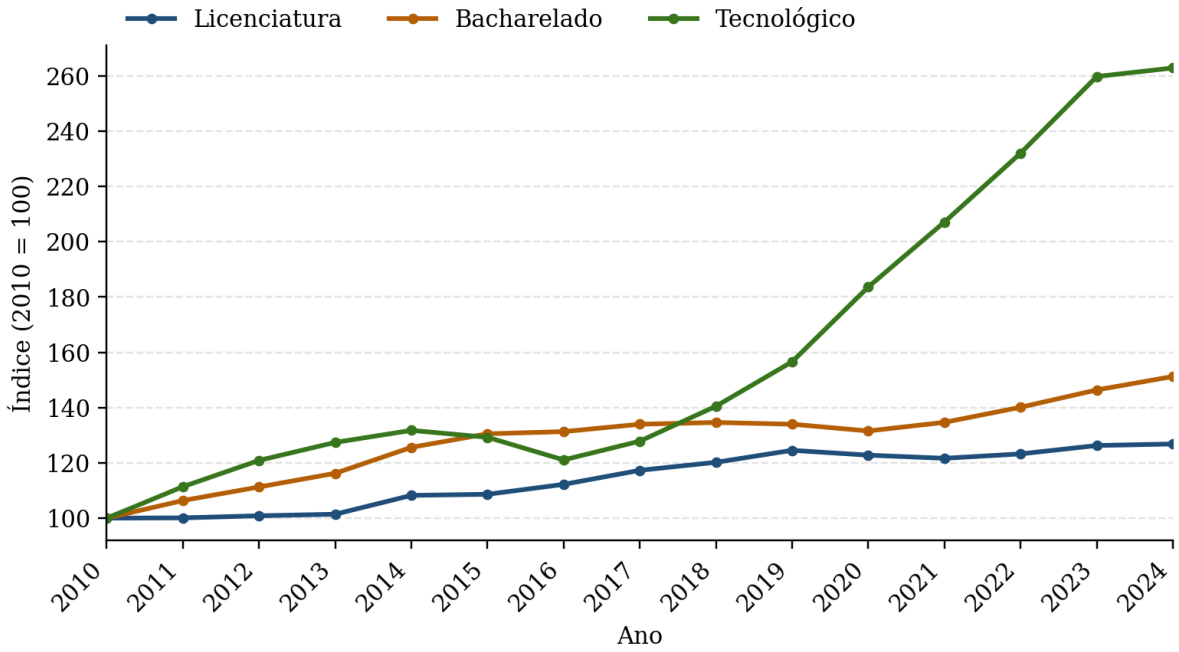
Esses resultados sugerem que a expansão da educação superior brasileira não se traduz, automaticamente, em fortalecimento da formação inicial de professores. Ao contrário, a licenciatura cresce menos do que outras trajetórias e perde posição relativa justamente no interior de um sistema em crescimento. Em termos de política educacional, isso significa que o problema da formação docente deve ser lido não só como insuficiência de vagas, mas como perda de prioridade institucional diante de percursos percebidos como mais flexíveis, mais curtos e socialmente mais rentáveis (OCDE, 2006; GATTI, 2010).

Novos gráficos para a leitura do DEL

Para evitar a repetição de gráficos de composição absoluta, a Figura 1 apresenta um indicador de crescimento relativo, tomando 2010 como base 100. O recurso permite comparar o dinamismo das trajetórias formativas independentemente do volume inicial de matrículas. O resultado é eloquente: enquanto a licenciatura atinge índice final de 126,8, o bacharelado chega a 151,2 e os cursos tecnológicos alcançam 262,8. A diferença mostra que o DEL não decorre de ausência de crescimento da licenciatura, mas de uma expansão relativamente mais lenta, incapaz de acompanhar a velocidade de recomposição do sistema.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Figura 1 – Índice de crescimento das matrículas por grau acadêmico (2010 = 100).



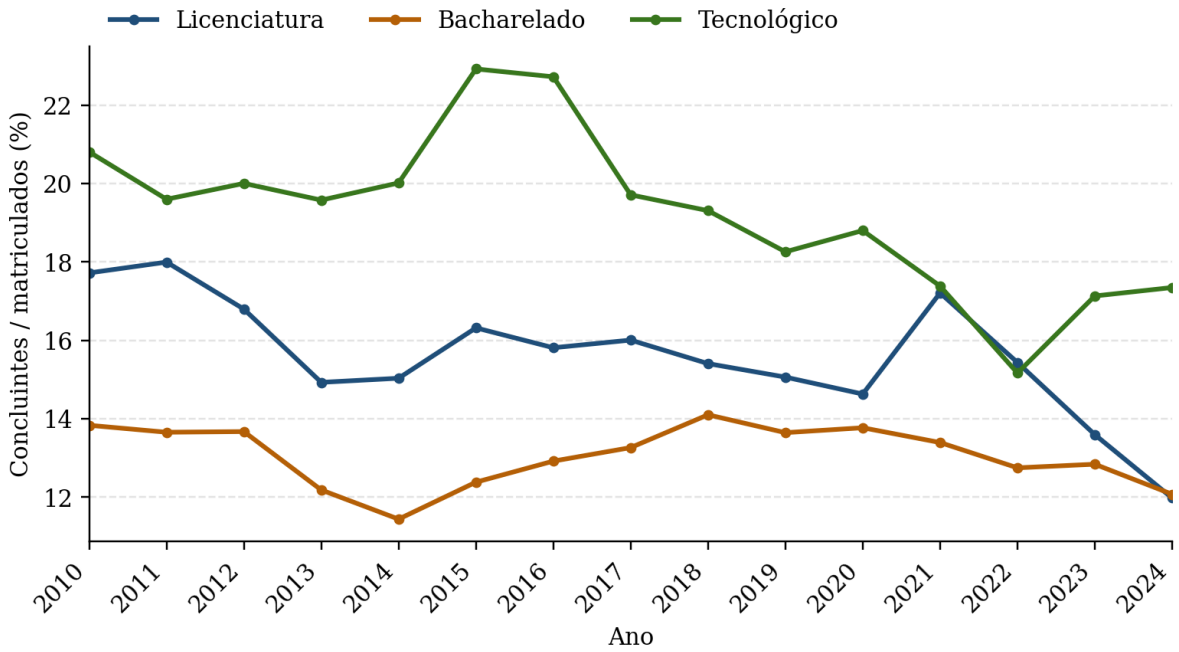
Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Censo da Educação Superior/INEP.

A Figura 2, por sua vez, explora uma dimensão distinta do fenômeno ao representar a razão sincrônica entre concluintes e matriculados. Embora o indicador não permita acompanhar coortes reais, ele funciona como aproximação da capacidade de cada grau acadêmico de converter presença matriculada em saída diplomada. Nesse plano, a licenciatura passa de 17,72% em 2010 para 11,98% em 2024, uma perda de 5,74 pontos percentuais, superior à observada no bacharelado. Chama atenção, ainda, o fato de que após o pico de concluintes em 2021, a licenciatura recua 27,4% até 2024, evidenciando forte deterioração recente da diplomação.

Esse comportamento dialoga com o que Gatti e Barreto (2009) e Gatti et al. (2019) identificam como fragilidades históricas da formação inicial de professores no Brasil: baixa atratividade social da carreira, condições materiais adversas de permanência, currículos fragmentados e distância entre universidade e escola básica. Em Tardif (2014), a formação docente exige constituição de saberes plurais e profissionais que dependem de tempo, mediação pedagógica e inserção reflexiva na prática; quando se amplia o acesso sem garantir as condições de sustentação desse percurso, cresce o risco de expansão quantitativa com baixo poder de conversão formativa.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Figura 2 – Razão sincrônica entre concluintes e matriculados por grau acadêmico (2010-2024).



Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Censo da Educação Superior/INEP.

Em chave freireana, a dissociação entre crescimento das matrículas e retração da conclusão indica que a docência continua sendo socialmente necessária, mas não suficientemente sustentada como projeto formativo emancipador. Quando mais estudantes ingressam na licenciatura, mas proporcionalmente menos concluem, o sistema educacional amplia a porta de entrada sem assegurar, na mesma intensidade, as condições de permanência, formação crítica e horizonte profissional. O DEL, nesse sentido, torna visível uma crise que não é apenas de escolha individual, mas de sustentação institucional e simbólica da formação docente (FREIRE, 1996; SAVIANI, 2011).

Também é importante assinalar que o presente estudo opera no plano agregado da licenciatura como grau acadêmico e não tem por objetivo examinar, nesta etapa, a dinâmica específica de áreas como Pedagogia, Matemática, Física, História, Letras ou Geografia. Essa opção metodológica permite identificar tendências estruturais amplas, mas não autoriza inferências particularizadas sobre campos disciplinares específicos. Ainda assim, justamente por sintetizar um movimento mais geral, o DEL abre agenda fecunda para estudos futuros capazes de verificar se a perda de centralidade relativa se distribui de maneira homogênea entre áreas, modalidades de oferta, regiões e perfis sociais dos estudantes.

DEL e projeto de sociedade

A defesa do DEL não se restringe à criação de uma categoria descritiva. Sua força analítica reside em recolocar a formação docente no centro de uma disputa de projetos educacionais. Em perspectiva freireana, a docência é prática ética, política e epistemológica. Em Saviani, ela se vincula à função social da escola de garantir o acesso ao saber sistematizado. Em Mészáros, torna-se visível a pressão contemporânea para que a educação seja subordinada à lógica da produtividade, da funcionalidade e da empregabilidade imediata. O avanço relativo de formações mais curtas, combinado ao recuo relativo da licenciatura, revela essa tensão.

Desse modo, o DEL permite compreender que a crise da licenciatura não é apenas um problema interno aos cursos ou uma consequência automática das escolhas juvenis. Trata-se de

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

uma reconfiguração mais ampla da educação superior, na qual a formação docente perde centralidade justamente quando se intensificam as demandas por inclusão, qualidade e democratização da escola pública. O conceito, portanto, oferece uma mediação entre dados empíricos e interpretação crítica: mostra que a crise da docência é também crise da posição ocupada pela formação de professores na hierarquia dos diplomas e das prioridades institucionais.

Do ponto de vista das políticas educacionais, o DEL também permite deslocar o debate de soluções restritas ao aumento da oferta. Quando a formação docente perde centralidade relativa, a resposta não pode limitar-se à abertura de vagas ou à ampliação quantitativa do acesso. É necessário enfrentar, simultaneamente, o problema da atratividade social da docência, as condições de permanência estudantil, a qualidade curricular dos cursos e a valorização concreta da carreira. Sem esse conjunto articulado de políticas, a licenciatura pode continuar a crescer em números absolutos e, ainda assim, perder lugar estratégico na hierarquia da educação superior brasileira.

Uma das vantagens analíticas do DEL está em permitir que a crise da formação docente seja observada sem homogeneizar, de maneira apressada, todas as licenciaturas. O conceito foi formulado em nível agregado, tomando a licenciatura como grau acadêmico no interior da educação superior, o que possibilita identificar tendências estruturais amplas. Contudo, essa mesma formulação abre agenda fecunda para estudos posteriores, capazes de verificar se o deslocamento observado se distribui de maneira uniforme entre as diferentes áreas de ensino ou se assume intensidades distintas em campos disciplinares específicos, modalidades de oferta e regiões do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho sustentou que o conceito de Deslocamento Estrutural da Licenciatura oferece uma chave interpretativa mais precisa para compreender a crise contemporânea da formação docente no Brasil. Diferentemente de leituras que reduzem o problema à perda de interesse dos jovens pela docência ou à simples variação das matrículas, o DEL permite captar o caráter relacional, sistêmico e processual do enfraquecimento relativo da licenciatura.

Os dados recentes da educação superior mostram que a licenciatura permanece numericamente relevante, mas perde peso relativo no sistema e revela maior fragilidade no plano da conclusão. Essa tendência não deve ser lida apenas como rearranjo estatístico, mas como expressão da desvalorização social da docência, da pressão por formações mais curtas e da dificuldade de sustentar condições institucionais para a formação inicial de professores. Em consequência, políticas voltadas à formação docente precisam ultrapassar a simples expansão de vagas e articular atratividade social, permanência estudantil, qualidade curricular, vínculo com a escola básica e valorização profissional.

Em síntese, defender o DEL é defender que a crise da licenciatura não é um epifenômeno da educação superior, mas um indicador privilegiado das contradições contemporâneas entre formação humana, trabalho docente e reorganização dos sistemas educacionais. Sua utilidade analítica está em tornar visível aquilo que a leitura meramente quantitativa tende a obscurecer: a perda relativa de centralidade da formação de novos professores em um país que continua a depender, estruturalmente, da escola pública e do trabalho docente para enfrentar suas desigualdades históricas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: microdados e painéis informacionais**. Brasília, DF: INEP, [s.d.]. Disponível em: https://app.powerbi.com/. Acesso em: 29 abr. 2026.

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

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, DF: UNESCO, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
OCDE, ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

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

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

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TROW, Martin. **Problems in the transition from elite to mass higher education**. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

A LEITURA EM MOVIMENTO: REDES SOCIOMATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Maria da Silva[1], Márcia Lindolfo Urtiga[2]

Resumo

A experiência leitora na primeira infância tem sido, em geral, compreendida a partir de uma perspectiva centrada na ação humana, especialmente nas interações entre professor e criança. Este artigo propõe um deslocamento dessa visão ao abordar a leitura como um fenômeno sociomaterial, resultante da articulação entre atores humanos e não-humanos. Com base na Teoria Ator-Rede, analisa-se como livros, objetos, espaços, ambientes e tecnologias participam ativamente das experiências de leitura, exercendo agência e influenciando a relação das crianças com o ato de ler. Trata-se de um estudo teórico, de abordagem qualitativa e bibliográfica, que dialoga com a Educação Infantil, a sociomaterialidade e os Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia. Argumenta-se que a experiência leitora resulta de associações heterogêneas e indissociáveis, que reconfiguram as formas de compreender a leitura e ampliam as possibilidades pedagógicas na infância, contribuindo para o campo da formação leitora ao incorporar a sociomaterialidade às práticas de leitura.

Palavras-chave: Formação leitora; Educação Infantil; Teoria Ator-Rede; Sociomaterialidade; Mediação da leitura.

A LEITURA EM MOVIMENTO: REDES SOCIOMATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

A leitura no contexto da primeira infância é frequentemente abordada como uma prática pedagógica mediada por adultos, cujo enfoque recai sobretudo sobre o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e das capacidades cognitivas das crianças (Vygotsky, 2007).

Nessa abordagem, os livros tendem a ser compreendidos como suportes passivos e os espaços como cenários neutros, tal compreensão mostra-se limitada diante das complexas relações que se estabelecem no cotidiano das práticas de leitura infantil. Conforme problematizam abordagens sociomaterialistas, que questionam a separação entre sujeito e objeto nas práticas sociais (Orlikowski, 2010).

Apesar dos avanços nos estudos sobre mediação da leitura e formação leitora na infância, ainda são incipientes análises que compreendam a leitura infantil como efeito de redes sociomateriais, nas quais humanos e materialidades participam conjuntamente da produção das experiências leitoras. É nesse intervalo teórico que o presente estudo se insere. Nas últimas décadas, perspectivas teóricas oriundas dos Estudos Sociais da

[1] PATRÍCIA. Silva. http://lattes.cnpq.br/5819373528658684tor. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Parraíba. e-mail: silva.131313@gmail.com
[2] MÁRCIA. Lindolfo. Urtiga. **https://lattes.cnpq.br/7871795890270624** .Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Ciência e Tecnologia têm contribuído para tensionar dicotomias tradicionais entre humano e não-humano, reconhecendo a agência[3] dos elementos materiais nas práticas sociais (Latour, 2012; Callon, 1986; Law, 1992). Nesse contexto, a Teoria Ator-Rede (TAR) é mobilizada como perspectiva analítica capaz de compreender a leitura como uma prática distribuída, sem antecipar hierarquias entre humanos e não-humanos.

Partindo dessa abordagem, este artigo analisa a constituição da experiência leitora na Educação Infantil como uma dinâmica sociomaterial, na qual crianças, professoras, livros, objetos, espaços e tecnologias participam como actantes e reorganizando as experiências de leitura (Latour, 2012). Ao deslocar o olhar para além do humano, busca-se ampliar a compreensão da leitura infantil, evidenciando os efeitos produzidos pelas materialidades e pelos arranjos sociotécnicos que sustentam as práticas pedagógicas (Silva, 2020).

O objetivo deste artigo é analisar como atores humanos e não-humanos participam da formação leitora na Educação Infantil, a partir de uma abordagem teórica fundamentada na Teoria Ator-Rede. Ademais, o artigo propõe compreender a formação leitora como efeito de uma rede sociotécnica organizada em diferentes níveis de mediação, evidenciando como interações, ambientes e arranjos institucionais participam conjuntamente da produção da experiência leitora na Educação Infantil.

Além de propor uma leitura sociomaterial da formação leitora, este artigo apresenta um modelo analítico de caráter heurístico, elaborado com o objetivo de favorecer a compreensão das múltiplas mediações envolvidas na constituição da experiência leitora na Educação Infantil. Trata-se de um dispositivo conceitual que não pretende representar empiricamente situações específicas, mas oferecer uma ferramenta interpretativa capaz de orientar análises sobre as articulações entre atores humanos e não-humanos nas práticas de leitura. Com isso, busca-se qualificar o debate sobre leitura infantil ao evidenciar que a formação leitora emerge como efeito relacional das associações que compõem o cotidiano pedagógico.

METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de uma natureza teórico-bibliográfica, fundamentada na TAR e em referenciais sociomaterialistas, tais como: Latuor, 2012; Callon, 1986; Law, 1992; Orlikowski, 2010; Barad, 2007; Bennett, 2010; Fenwick; Edwards, 2010; Silva, 2020.

A pesquisa bibliográfica foi adotada por ser adequada à investigação de conceitos, categorias analíticas e pressupostos teóricos que sustentam a compreensão da leitura como prática sociomaterial. Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica permite o exame sistemático de produções científicas já consolidadas, possibilitando a construção de análises críticas e interpretativas a partir do diálogo entre diferentes autores e correntes teóricas.

No levantamento bibliográfico, foram priorizadas produções com reconhecida centralidade nos campos da Educação Infantil, dos Estudos Sociotécnicos e da sociomaterialidade, considerando critérios de relevância teórica, recorrência em pesquisas da área e contribuição para a problematização das concepções tradicionais de leitura.

[3] Capacidade de ações.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

A partir de buscas sistemáticas em bases de dados científicas nacionais e internacionais, como SciELO, Google Scholar, ERIC e Portal de Periódicos da CAPES, além de consulta a livros acadêmicos e documentos oficiais da área educacional. O *corpus* analisado concentrou-se em livros, artigos científicos e documentos normativos relacionados aos seguintes eixos temáticos: (a) formação leitora na Educação Infantil; (b) mediação da leitura; (c) Teoria Ator-Rede; (d) sociomaterialidade e educação; e (e) literatura infantil.

Foram priorizadas produções clássicas e contemporâneas de autores supracitados, no campo da Teoria Ator-Rede; Fenwick; Edwards; Sawchuk, 2011, no debate sobre sociomaterialidade e aprendizagem; bem como Vygotsky (2007), Petit (1999), Nikolajeva (2020), Riquelme e Munita (2013), no campo da leitura, infância e mediação. Também foram considerados documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2017).

A análise dos materiais seguiu uma abordagem interpretativa, buscando identificar convergências, tensões e articulações entre os diferentes referenciais teóricos. Inspirado na TAR, o procedimento analítico não se orientou pela definição prévia de categorias fixas, mas pelo acompanhamento conceitual dos actantes, das noções de agência, mediação e rede, conforme proposto por Latour (2012).

Nesse sentido, a análise bibliográfica foi conduzida a partir de três movimentos principais:

> (1) identificação das concepções tradicionais de leitura e formação leitora;
> (2) problematização dessas concepções à luz da sociomaterialidade e da TAR;
> (3) reinterpretação da formação leitora como efeito de redes heterogêneas compostas por atores humanos e não-humanos.

A partir desse movimento interpretativo, foi elaborado um modelo analítico de natureza heurística, entendido como um recurso conceitual destinado a organizar e tornar visíveis as relações sociomateriais discutidas ao longo do texto. O modelo não possui finalidade normativa ou representacional, mas opera como instrumento teórico para explicitar níveis de mediação, tipos de associação e dinâmicas relacionais que atravessam a experiência leitora na Educação Infantil.

FORMAÇÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A constituição da experiência leitora na infância não se restringe à aprendizagem do código escrito, mas envolve a produção de sentidos, afetos, vínculos e experiências estéticas que se constroem nas interações das crianças com narrativas, imagens, objetos e pessoas. Nesse contexto, a leitura pode ser compreendida como uma prática social, histórica e culturalmente mediada, desenvolvida em contextos coletivos e atravessada por interações simbólicas que articulam linguagem, imaginação, corporeidade e emoção (Vygotsky, 2007; Petit, 1999; Colomer, 2007).

Estudos no campo da literatura infantil e da educação leitora reforçam que o contato precoce com livros e narrativas favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a construção da sensibilidade estética, da empatia e da compreensão do mundo social (Colomer, 2007; Nikolajeva, 2010; Hunt, 2010). Petit (1999) ressalta que a leitura, especialmente quando mediada de forma sensível, cria espaços de escuta e de pertencimento, nos quais as crianças constroem vínculos afetivos com os textos e com os mediadores, atribuindo sentidos próprios às narrativas.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

No entanto, embora a mediação adulta seja amplamente reconhecida na literatura como elemento fundamental da formação leitora, essa ênfase tende, muitas vezes, a privilegiar os humanos, relegando a um plano secundário a participação dos elementos materiais que também estruturam as experiências de leitura. Ao focalizar predominantemente o papel do professor ou do mediador, parte das abordagens acaba por invisibilizar a agência dos livros, das imagens, dos espaços, dos objetos e dos ambientes que configuram as situações leitoras (Fenwick; Edwards, 2010; Horn, 2004).

Na Educação Infantil, a experiência leitora se produz em múltiplos espaços e situações, como rodas de leitura, cantos literários, momentos de contação de histórias, manuseio livre de livros e interações espontâneas com objetos simbólicos. Nessas situações, não apenas crianças e adultos participam da leitura, mas também os livros, suas materialidades, as ilustrações, os mobiliários, os tapetes, os brinquedos, os sons, as tecnologias e a organização dos ambientes. Esses elementos não atuam como simples suportes, participam da configuração e das formas de significação produzidas pelas crianças (Horn, 2004; Nikolajeva, 2010).

Pesquisas contemporâneas no campo da educação e da sociomaterialidade têm apontado que as práticas educativas são constituídas por associações entre humanos e não-humanos, nas quais objetos, espaços e tecnologias participam ativamente da ação pedagógica (Fenwick; Edwards, 2010; Sørensen, 2009). Nesse sentido, compreender a experiência leitora na Educação Infantil implica reconhecer que a leitura emerge de um conjunto de articulações entre diferentes actantes, cujas interações produzem efeitos cognitivos, emocionais, estéticos e culturais.

Ao adotar essa compreensão ampliada, torna-se possível ultrapassar abordagens centradas exclusivamente nos sujeitos humanos e compreender a leitura como um fenômeno sociomaterial, produzido em redes de relações que envolvem pessoas, objetos, espaços e práticas. Essa perspectiva cria as bases para análises que dialogam com a TAR e com os estudos sociomateriais, permitindo investigar de que modo a experiência leitora na infância se configura como efeito das associações heterogêneas que sustentam o cotidiano da Educação Infantil.

TEORIA ATOR-REDE E A NOÇÃO DE AGÊNCIA DISTRIBUÍDA

A TAR, formulada no âmbito dos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia, propõe um deslocamento em relação às explicações que atribuem a ação social exclusivamente aos humanos. Para Latour (2012), o social não é uma substância ou estrutura pré-existente, mas um efeito das associações entre diferentes entidades, humanas e não-humanas, que se conectam e produzem ações.

Nessa perspectiva, o conceito de actante torna-se central. Um actante é qualquer entidade que “faz diferença” em um curso de ação, independentemente de possuir intencionalidade humana (Latour, 2012). Assim, crianças, professoras, livros, ilustrações, objetos, espaços e tecnologias podem ser compreendidos como actantes que participam ativamente da constituição das práticas de leitura na Educação Infantil.

A TAR defende o princípio da simetria generalizada, segundo o qual humanos e não-humanos devem ser analisados de maneira equivalente, sem hierarquizações prévias (Callon, 1986; Law, 1992). Isso não significa negar as especificidades humanas, mas reconhecer que a ação é sempre distribuída e mediada por arranjos heterogêneos. No contexto da leitura infantil, essa abordagem permite compreender que a experiência

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

leitora não se origina apenas da intenção pedagógica do adulto ou da capacidade cognitiva da criança, mas das relações estabelecidas entre múltiplos elementos que compõem a cena de leitura.

Ao deslocar o foco da análise do indivíduo para a rede, a TAR oferece uma lente potente para compreender a formação leitora como um processo relacional, dinâmico e contingente, no qual os efeitos da leitura emergem das conexões entre corpos, objetos, discursos e ambientes.

Torna-se fundamental reconhecer que as práticas não preexistem às ações, mas emergem de enredamentos sociomateriais entre pessoas e coisas, de modo que os elementos materiais não podem ser tratados como pano de fundo neutro das análises. Esses elementos atuam como actantes, participando dos processos de mediação e tradução por meio dos quais os fenômenos se constituem e se desdobram (Schatzki, 2003). Nessa direção, compreender que as práticas pedagógicas, como as políticas educacionais, a elaboração curricular, a incorporação de tecnologias e os processos avaliativos, são configuradas por associações heterogêneas entre humanos e não-humanos amplia os compromissos teórico-analíticos das pesquisas educacionais, ao deslocar o foco exclusivo do sujeito para as redes sociomateriais que sustentam e reorganizam a ação educativa (Fenwick; Edwards, 2010; Sørensen, 2009). É nesse horizonte analítico que a leitura, particularmente na primeira infância, pode ser compreendida não como uma habilidade individual ou exclusivamente cognitiva, mas como uma experiência sociomaterial, produzida nas interações entre crianças, mediadores, livros, objetos, espaços e tecnologias, cujas associações configuram modos específicos de engajamento, interpretação e produção de sentidos.

FORMAÇÃO LEITORA INFANTIL: MATERIALIDADE DA LEITURA, ATORES HUMANOS E NÃO-HUMANOS

Os atores humanos desempenham papel relevante na constituição da experiência leitora, especialmente no contexto da primeira infância, etapa marcada pela intensidade das mediações e pela centralidade das interações. O predomínio analítico conferido aos atores humanos sustenta abordagens focadas prioritariamente no humano, limitando a compreensão das mediações sociomateriais envolvidas nas práticas de leitura. As crianças não são receptoras passivas das histórias, mas sujeitos ativos que interpretam, imaginam, questionam e ressignificam as narrativas a partir de suas experiências e repertórios culturais (Vygotsky, 2007; Riquelme; Munita, 2013).

Vygotsky (2007) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de interações sociais mediadas por instrumentos simbólicos. A leitura literária, nesse sentido, constitui-se como uma prática cultural mediada, na qual a criança constrói sentidos em diálogo com o outro. A imaginação, segundo o autor, é um processo criador que se alimenta das experiências vividas e das mediações simbólicas oferecidas pelo contexto.

Avançando em relação à compreensão geral da mediação apresentada anteriormente, a professora atua como mediadora, tradutora e organizadora da rede de leitura. Seu papel não se limita à narração da história, mas envolve a seleção dos livros, a organização dos espaços, a condução das interações e a criação de condições para que a leitura se torne uma experiência significativa. Conforme destaca Petit (1999), o

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

mediador de leitura é aquele que cria pontes entre o texto e o leitor, favorecendo vínculos afetivos e experiências estéticas.

As famílias e a instituição escolar também integram essa rede humana, contribuindo para a valorização da leitura como prática social. Riquelme e Munita (2013) ressaltam que a formação leitora se fortalece quando a criança participa de comunidades de leitura, nas quais adultos e pares compartilham narrativas, emoções e interpretações.

No entanto, ao privilegiar exclusivamente os atores humanos, corre-se o risco de invisibilizar a participação ativa das materialidades que estruturam essas práticas, o que reforça a necessidade de uma abordagem sociomaterial.

Na perspectiva da TAR, os atores não-humanos não se configuram como suportes neutros, mas como elementos que exercem agência e incidem diretamente nas ações. Livros, ilustrações, mobiliários, objetos simbólicos, tecnologias digitais e espaços físicos exercem agência ao orientar gestos, organizar corpos, direcionar atenções e produzir afetos (Latour, 2012).

O livro infantil, por exemplo, possui uma materialidade que influencia diretamente a experiência leitora. Formato, peso, textura, cores, tipografia e ilustrações inscrevem modos específicos de manuseio e leitura. Nikolajeva (2020) destaca que a interação entre texto e imagem na literatura infantil constitui uma forma de cognição estética, na qual a criança constrói sentidos a partir do diálogo entre linguagens verbais e visuais.

Os espaços de leitura também atuam como actantes. Ambientes acolhedores, com tapetes, almofadas, estantes acessíveis e iluminação adequada, favorecem a permanência, a exploração e o envolvimento das crianças com os livros. Horn (2004) argumenta que o ambiente na Educação Infantil é um elemento pedagógico ativo, produtor de subjetividades e aprendizagens.

As tecnologias digitais, cada vez mais presentes no cotidiano infantil, ampliam as possibilidades de mediação da leitura. *Tablets*, *e-books* e aplicativos interativos não apenas oferecem novos suportes narrativos, mas reconfiguram modos de interação, temporalidades e formas de engajamento. Orlikowski (2010) sustenta que o social e o material são inseparáveis nas práticas, o que implica reconhecer que as tecnologias não apenas apoiam a leitura, mas transformam a própria experiência leitora.

Assim, a formação leitora é analiticamente interpretada como efeito das associações sociomateriais.

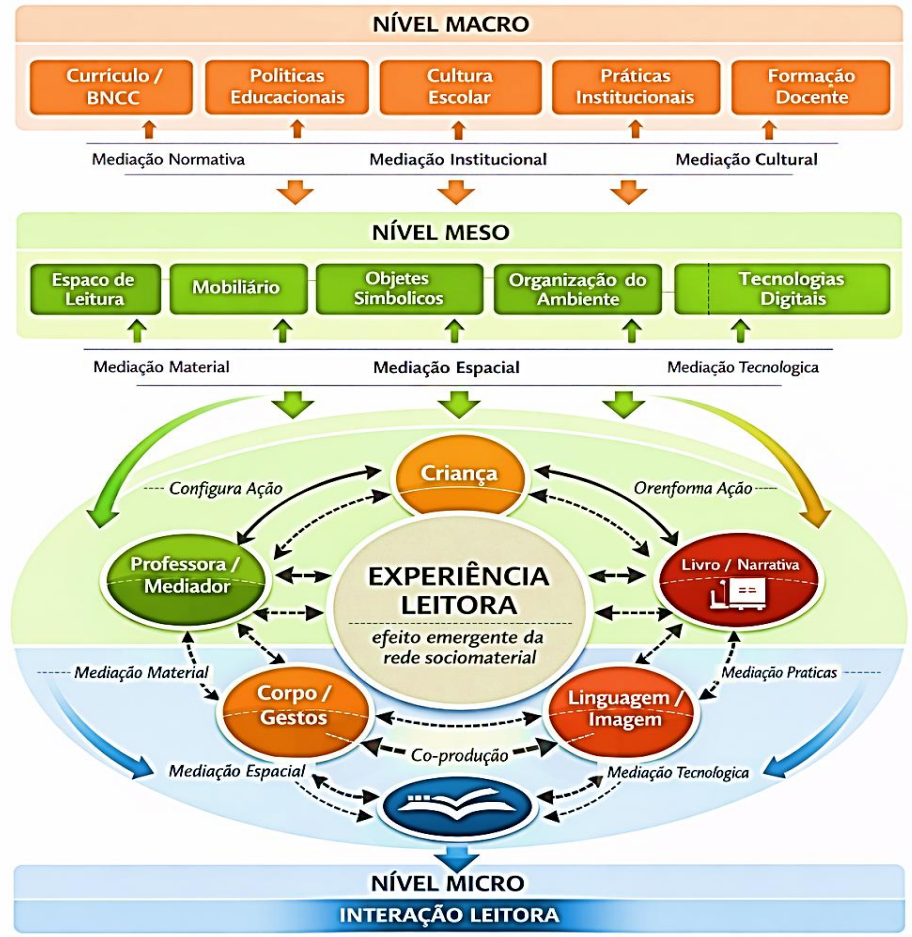
CONSTITUIÇÃO SOCIOMATERIAL DA LEITURA

Com base nos pressupostos da TAR, a experiência leitora não antecede as associações que a constituem, emergindo como efeito das articulações sociomateriais que se estabelecem no contexto educativo (Law, 1992), é possível compreender a formação leitora na Educação Infantil como um efeito de rede, produzido pelas associações entre atores humanos e não-humanos. Essa rede é heterogênea, instável e continuamente reconfigurada, exigindo trabalho constante de manutenção, negociação e tradução (Law, 1992).

Retomando os argumentos discutidos, a leitura pode ser compreendida como uma prática distribuída, produzida em redes sociomateriais. Fenwick e Edwards (2010) reforçam essa compreensão ao afirmar que a aprendizagem não reside no sujeito, mas nas conexões sociomateriais que se estabelecem nas práticas educativas, conforme Figura 1.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Figura 1 – Modelo sociotécnico da formação leitora na Educação Infantil: níveis da rede, tipos de mediação e direcionalidade das relações



O modelo representa a formação leitora como efeito de uma rede sociotécnica organizada em três níveis interdependentes. No nível micro, a leituro emerge das interações entre crianças, mediadores e artefatos simbólicos. No nível meso, materialidades e arranjos espaciais configuram possibilidades de ação e engajamento. No nível macro, políticas, currículos e práticas institucionais estabilizam a rede, orientando mediações e tradições que atravessam o cotidiano educativo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A Figura 1 apresenta um modelo heurístico da constituição sociomaterial da experiência leitora, elaborado a partir da articulação teórica entre a TAR e estudos sociomateriais em educação. O modelo não busca representar empiricamente uma realidade fixa ou generalizável, mas operar como ferramenta analítica que permite visualizar, de forma integrada, os diferentes níveis de mediação (micro, meso e macro) e as relações entre os actantes envolvidos nas práticas de leitura na Educação Infantil.

A experiência leitora na Educação Infantil não depende apenas da criança ou da ação do professor, mas do conjunto de relações que se estabelecem no cotidiano escolar. No nível da interação, a leitura acontece nas trocas entre crianças, mediadores e livros. No nível do ambiente, espaço, mobiliário e tecnologias influenciam formas de participação e engajamento. Já no nível institucional, currículo e práticas escolares orientam como a leitura é organizada e valorizada. Nesse sentido, a leitura pode ser

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

interpretada, à luz do modelo heurístico proposto, como efeito das articulações sociomateriais que sustentam a prática educativa. Por exemplo, uma roda de leitura organizada em um espaço com livros acessíveis, almofadas e possibilidade de interação tende a produzir maior participação das crianças do que situações em que os livros permanecem guardados e a leitura ocorre apenas de forma expositiva. Nesse caso, o ambiente, os objetos e a organização do espaço também participam da constituição da experiência leitora.

Sob a perspectiva da TAR, a leitura é compreendida como efeito emergente dessas conexões heterogêneas, nas quais a agência é distribuída e continuamente negociada. Os diferentes actantes exercem mediações, traduções e programas de ação que reorganizam gestos, interações, afetos e sentidos, configurando a leitura como uma prática sociomaterial situada no contexto educativo infantil. A formação leitora não antecede a rede, mas emerge como efeito das associações que a constituem (Law, 1992). Assim, a formação leitora na Educação Infantil pode ser compreendida como efeito de rede, produzido por associações entre atores humanos e não-humanos.

O argumento que defendemos é, que essa abordagem amplia o conceito de mediação ao deslocá-lo de uma ação centrada exclusivamente no adulto para um processo distribuído, no qual humanos e não-humanos participam conjuntamente da produção de sentidos. A mediação, nesse contexto, pode ser compreendida como tradução, isto é, como a transformação dos programas de ação à medida que os actantes se conectam e reconfiguram as práticas (Callon, 1986; Schatzki 2003) contribui para esse debate ao enfatizar que as práticas sociais são constituídas por nexos entre atividades, materiais e significados, reforçando a compreensão da leitura como uma prática sociomaterial. Assim, a experiência leitora na Educação Infantil emerge como resultado de um trabalho coletivo, relacional e situado, no qual a ação pedagógica é continuamente produzida nas redes sociotécnicas que sustentam o cotidiano educativo.

Essas redes caracterizam-se por sua heterogeneidade, instabilidade e caráter processual, exigindo permanente trabalho de manutenção, alinhamento e negociação para que se sustentem ao longo do tempo (Law, 1992; Latour, 2012). Nesse sentido, a experiência leitora na Educação Infantil pode ser compreendida como efeito das associações sociomateriais que se estabelecem nas práticas educativas, nas quais corpos, objetos, discursos e tecnologias se articulam de forma indissociável (Fenwick; Edwards, 2010; Orlikowski, 2010).

Nessa configuração, os diferentes actantes exercem mediações, traduções e programas de ação que reorganizam gestos, interações, afetos e processos de significação, configurando a leitura como uma prática sociomaterial situada no cotidiano da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a constituição da experiência leitora no contexto da primeira infância, a partir da articulação conjunta entre atores humanos e não-humanos, tomando como base os pressupostos da TAR e dos estudos sociomateriais. Ao deslocar o olhar da leitura como habilidade individual ou prática exclusivamente mediada pelo adulto, foi possível compreendê-la como um fenômeno relacional e situado, produzido nas associações entre crianças, professoras, livros, objetos, espaços, tecnologias e ambientes educativos. O modelo heurístico proposto não pretende esgotar as possibilidades analíticas da formação

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

leitora, mas contribuir para a ampliação de perspectivas interpretativas que reconheçam a leitura como fenômeno sociomaterial.

Retomando esse argumento, o artigo buscou tornar analiticamente visíveis os modos pelos quais: livros, espaços, objetos e tecnologias, não acompanham a leitura como pano de fundo, mas participam ativamente da produção de experiências leitoras. Ao reconhecer a agência distribuída entre esses diferentes actantes, o estudo contribui para ampliar as compreensões sobre a leitura na Educação Infantil, evidenciando que os processos de significação, engajamento e aprendizagem não residem apenas nos sujeitos, mas emergem das redes heterogêneas de mediação que sustentam as práticas leitoras. Essa perspectiva permite deslocar o debate sobre leitura infantil de abordagens centradas exclusivamente no sujeito para análises que reconhecem o papel ativo das materialidades e dos arranjos sociotécnicos no cotidiano educativo.

Do ponto de vista teórico, o artigo fortalece o diálogo entre Educação Infantil, Sociomaterialidade e Estudos Sociotécnicos, ao articular contribuições da TAR com pesquisas sobre leitura, infância e mediação. Ao compreender a experiência leitora como efeito de redes sociomateriais, o estudo oferece uma lente analítica capaz de enriquecer investigações educacionais que buscam compreender práticas pedagógicas em sua complexidade relacional, evitando dicotomias entre humano e não-humano.

No campo pedagógico, os resultados apontam para a necessidade de práticas de leitura mais sensíveis às condições materiais, espaciais e tecnológicas que compõem os contextos educativos da primeira infância. Repensar o planejamento dos ambientes, a organização dos espaços de leitura, a seleção de livros, o uso de tecnologias e o papel do mediador implica reconhecer que esses elementos não apenas acompanham a leitura, mas participam ativamente da produção de experiências leitoras mais inclusivas, significativas e culturalmente situadas.

Entretanto, é importante explicitar as limitações desta pesquisa. Por tratar-se de um estudo de natureza teórico-bibliográfica, a análise não contempla observações empíricas de práticas leitoras em contextos específicos da Educação Infantil, nem acompanha diretamente as interações entre crianças, professores e materialidades em situações concretas. Além disso, o recorte teórico adotado, embora potente, não esgota as múltiplas abordagens possíveis para a compreensão da leitura na infância.

Espera-se que este artigo contribua para o fortalecimento de abordagens que compreendam a leitura na Educação Infantil como uma prática sociomaterial, relacional e situada, estimulando reflexões teóricas e pedagógicas que reconheçam a complexidade das redes que sustentam a experiência leitora na primeira infância.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa profunda gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Agradecemos à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pelo suporte acadêmico e científico, bem como à Prefeitura Municipal de Santa Rita e à Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio e incentivo às práticas educacionais que inspiraram este estudo.

Agradecemos, ainda, aos colegas e pesquisadores que, por meio de diálogos, reflexões e trocas de saberes, enriqueceram e fortaleceram a construção deste trabalho.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Manifestamos especial reconhecimento às experiências vivenciadas no campo da Educação Infantil, bem como às crianças e educadores que, no cotidiano, constroem e ressignificam as práticas de leitura.

Por fim, agradecemos pelo apoio, incentivo e confiança ao longo de toda a nossa trajetória acadêmica, fundamentais para a concretização deste artigo.

REFERÊNCIAS

BARAD, Karen. **Meeting the Universe Halfway.** Duke University Press, 2007.

BENNETT, Jane. **Vibrant Matter**. Duke University Press, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CALLON, M. **Some elements of a sociology of translation**. In: LAW, J. (org.). Power, action and belief. London: Routledge, 1986. p. 196–233.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FENWICK, T.; EDWARDS, R. **Actor-Network Theory in education**. London: Routledge, 2010.

FENWICK, Tara; EDWARDS, Richard; SAWCHUK, Peter. **Emerging approaches to educational research**: tracing the sociomaterial. London: Routledge, 2011.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HULTMAN, Kenneth; Lenz Taguchi, Hillevi. **Challenging anthropocentric analysis in early childhood education**. Contemporary Issues in Early Childhood, 2010.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LATOUR, B. **Reagregando o Soci**al: uma introdução à teoria do Ator-rede. Salvador: Edufba, 2012.

LAW, J. Notes on the theory of the actor-network. **Systems Practice**, v. 5, n. 4, p. 379–393, 1992.

NIKOLAJEVA, M. **Reading for learning:** cognitive approaches to children's literature. Amsterdam: John Benjamins, 2020.

ORLIKOWSKI, W. J. The sociomateriality of organisational life. **Cambridge Journal of Economics**, v. 34, n. 1, p. 125–141, 2010.

PETIT, M. **A arte de ler:** ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 1999.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

RIQUELME, E.; MUNITA, F. La mediación lectora en la primera infancia. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 11, n. 1, p. 47–60, 2013.

SCHATZKI, T. R. A new societist social ontology. **Philosophy of the Social Sciences**, v. 33, n. 2, p. 174-202, 2003.

SILVA, P. **Protagonismo Humano-Não-Humano nas Práticas Pedagógicas** 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32246. Acesso em: 29 jan. 2026.

SØRENSEN, E. **The Materiality of Learning**: Technology and Knowledge in Educational Practice. Cambridge University Press, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e a criação na infância**. São Paulo: Ática, 2007.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RESISTÊNCIA: O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Danielle Marafon[1], Ketellyn Victoria Freitas dos Santos[2]

Resumo

O presente estudo analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil em contextos de vulnerabilidade social, compreendendo a escola como espaço de proteção, resistência e promoção de direitos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental. Parte-se da compreensão de que a vulnerabilidade social é um fenômeno multidimensional, que impacta diretamente o desenvolvimento infantil e o trabalho docente. Os resultados evidenciam que, embora as condições estruturais limitem a efetivação de práticas educativas equitativas, a escola constitui-se como espaço de resistência e transformação social. Destaca-se o papel do professor como mediador crítico e a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e dialógicas.

Palavras-chave: Educação infantil. Vulnerabilidade social. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A discussão acerca da vulnerabilidade social na Educação Infantil não pode ser reduzida às dificuldades observadas no interior da sala de aula, exigindo uma análise ampliada das condições estruturais que atravessam a vida das crianças. Trata-se de um fenômeno complexo, que envolve pobreza, violência, insegurança alimentar, exclusão social, ausência de acesso a serviços básicos de saúde e, sobretudo, fragilidades nas responsabilidades compartilhadas entre família e Estado.

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), em seu Art. 4º, estabelece que é dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos fundamentais da criança, incluindo vida, saúde, alimentação, educação, dignidade e convivência familiar e comunitária. Contudo, a efetivação desses direitos revela-se profundamente desigual no contexto brasileiro.

Historicamente, conforme apontam Bomtempo e Conceição (2014), amplas parcelas da população permanecem em situação de desigualdade social, o que fragiliza a família enquanto instituição de proteção. Situações de empobrecimento e exclusão contribuem para a ruptura de vínculos afetivos e para a precarização dos cuidados destinados à infância, configurando fatores de risco ao desenvolvimento infantil.

Nessa mesma direção, Mello e Andrade (2006) destacam que a vulnerabilidade social não se limita à baixa renda, mas envolve a insegurança e a instabilidade das condições de vida. Tal realidade impacta diretamente a organização familiar e, de modo particular, as mulheres, frequentemente responsáveis pelo cuidado infantil em contextos marcados por desigualdade de gênero e exclusão social.

Ademais, Rodrigues (2016) argumenta que a lógica neoliberal intensifica processos de

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), professora associada do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranaguá, danielle.marafon@unespar.edu.br.

[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - *Campus* Paranaguá, ketellynsantos1503@gmail.com.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

exclusão, especialmente no campo educacional, ao reforçar a mercantilização do ensino e a desigualdade no acesso aos bens culturais. Diante desse cenário, a escola passa a assumir funções que extrapolam o ensino, constituindo-se como espaço de proteção social.

INFÂNCIA, VULNERABILIDADE SOCIAL E PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

A compreensão da infância em contextos de vulnerabilidade social exige o deslocamento de perspectivas naturalizantes para uma análise que considere suas determinações históricas, sociais e econômicas. Conforme Ariès (1981), a infância é uma construção social, resultante de transformações culturais que passaram a reconhecer a criança como sujeito distinto. No entanto, essa construção não se dá de forma homogênea, sendo profundamente marcada pelas desigualdades estruturais que atravessam a sociedade.

Nesse sentido, Kramer (2007) afirma que não se pode falar de uma única infância, mas de múltiplas infâncias, constituídas em contextos diversos. Tal compreensão é fundamental para problematizar a ideia de universalidade da infância, sobretudo em territórios de vulnerabilidade social, onde as condições de vida impõem limites concretos ao desenvolvimento infantil.

Como destaca Arroyo (2012), as crianças das classes populares são historicamente situadas em um lugar de negação de direitos, sendo frequentemente vistas a partir de uma lógica de carência, o que contribui para sua invisibilização enquanto sujeitos de saberes e experiências.

A vulnerabilidade social, por sua vez, deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional, que extrapola a dimensão econômica e incorpora aspectos relacionados à insegurança, à instabilidade e à fragilidade das redes de proteção social. De acordo com Mello e Andrade (2006), o conceito de vulnerabilidade articula-se à noção de risco social, evidenciando que a precariedade das condições de vida impacta diretamente o desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, Bomtempo e Conceição (2014) ressaltam que situações de pobreza e exclusão fragilizam os vínculos familiares, comprometendo o cuidado e a proteção necessários à infância.

Contudo, uma análise crítica da vulnerabilidade social não pode desconsiderar suas raízes estruturais. Conforme discutem autores como Saviani (2008) e Frigotto (2010), as desigualdades sociais são produzidas e reproduzidas no interior do modo de produção capitalista, que organiza a distribuição de riquezas de forma desigual. Nesse cenário, a infância das classes populares é atravessada por processos de exclusão que não são ocasionais, mas estruturais.

Rodrigues (2016) contribui para essa análise ao evidenciar que as políticas neoliberais intensificam a mercantilização da educação, transformando-a em um bem de consumo e aprofundando desigualdades no acesso aos direitos educacionais. Tal lógica reforça a responsabilização individual das famílias e dos sujeitos, desconsiderando as determinações sociais mais amplas que produzem a vulnerabilidade.

Dessa forma, compreender a infância em contextos de vulnerabilidade social implica reconhecer que as condições de vida das crianças não são fruto de escolhas individuais, mas resultado de processos históricos de exclusão. Tal compreensão exige uma postura crítica frente às políticas públicas e às práticas institucionais que, muitas vezes, naturalizam a desigualdade e deslocam a responsabilidade do Estado para as famílias.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E RESISTÊNCIA

No campo educacional, as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil em contextos de vulnerabilidade social encontram-se tensionadas entre a reprodução das desigualdades e a possibilidade de sua transformação. As Diretrizes Curriculares Nacionais

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) propõem uma concepção de educação pautada nas interações e brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem. No entanto, a efetivação desses princípios não ocorre de forma automática, sendo mediada pelas condições concretas em que se desenvolve o trabalho pedagógico.

Sob a perspectiva sociointeracionista, Vygotsky (1991) enfatiza que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais, sendo mediado pela linguagem, pela cultura e pelas interações estabelecidas no contexto em que a criança está inserida. Nessa direção, Kishimoto (1998) evidencia o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na infância, compreendendo-o não apenas como atividade lúdica, mas como espaço privilegiado de produção de sentidos, aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, a incorporação desses referenciais em contextos de vulnerabilidade social exige mais do que sua adesão no plano discursivo, demandando condições materiais, institucionais e formativas que possibilitem sua efetiva concretização no cotidiano educativo.

Barbosa (2010) e Oliveira-Formosinho (2007) defendem a construção de práticas pedagógicas que valorizem o cotidiano das crianças, suas experiências e formas de expressão. Corsino (2009) amplia essa discussão ao compreender o currículo como prática cultural, construída nas relações sociais. Todavia, em contextos marcados pela desigualdade, há o risco de que a valorização do cotidiano seja reduzida a uma pedagogia da adaptação, que limita o acesso das crianças aos conhecimentos sistematizados.

É nesse ponto que a crítica de Saviani (2008) se torna central. Para o autor, a escola deve garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido, especialmente às classes populares, como forma de promover a emancipação. Reduzir o ensino em nome da contextualização pode reforçar as desigualdades, ao negar às crianças o direito ao conhecimento científico e cultural.

Libâneo (2013) reforça essa perspectiva ao destacar que a prática pedagógica deve ser intencional e planejada, articulando conteúdos, metodologias e objetivos. No entanto, as condições precárias de trabalho docente, marcadas por sobrecarga, baixos salários e falta de recursos, limitam a possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e inovadoras.

Nesse contexto, a contribuição de Freire (1996) é fundamental ao propor uma educação dialógica e problematizadora, que parte da realidade dos sujeitos, mas não se limita a ela. Para o autor, a educação deve possibilitar a leitura crítica do mundo, promovendo a conscientização e a transformação social. Assim, o trabalho pedagógico não pode restringir-se à adaptação à realidade, mas deve contribuir para sua problematização.

A análise do cotidiano escolar pode ser aprofundada a partir das contribuições de Foucault (1987), ao compreender a escola como espaço de disciplinamento e controle. Nessa perspectiva, as manifestações de resistência dos estudantes não devem ser interpretadas apenas como indisciplina, mas como expressões das tensões presentes nas relações de poder. Em contextos de vulnerabilidade social, essas resistências revelam o distanciamento entre o currículo escolar e as experiências vividas pelas crianças.

Dessa forma, as práticas pedagógicas podem assumir tanto um caráter reprodutor quanto transformador. Quando desarticuladas da realidade dos sujeitos e desprovidas de intencionalidade crítica, tendem a reforçar desigualdades. Por outro lado, quando fundamentadas em uma perspectiva crítica, dialógica e comprometida com a garantia de direitos, podem constituir-se como práticas de resistência.

Assim, a construção de uma Educação Infantil emancipatória exige não apenas a apropriação consistente de referenciais teóricos críticos, mas também a garantia de condições materiais adequadas, a efetivação de políticas públicas e a valorização do trabalho docente.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Trata-se de compreender a escola como um espaço atravessado por contradições, no qual coexistem práticas de reprodução e possibilidades de transformação, cabendo aos educadores tensionar essas relações em direção a uma educação socialmente referenciada.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, assumindo natureza exploratória e descritiva, e fundamenta-se, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, como uma pesquisa bibliográfica. Esse tipo de investigação busca analisar e interpretar produções teóricas já elaboradas, com o objetivo de compreender e problematizar determinado fenômeno a partir do conhecimento acumulado em uma área específica.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já publicado, constituído principalmente por livros, artigos científicos, teses e dissertações, possibilitando ao pesquisador o acesso a um amplo conjunto de contribuições teóricas. Nesse sentido, essa modalidade de pesquisa permite não apenas o levantamento de informações, mas a construção de uma análise crítica e reflexiva sobre o objeto de estudo.

Na mesma direção, Severino (2016) destaca que a pesquisa bibliográfica constitui-se como etapa fundamental de qualquer investigação científica, uma vez que possibilita a delimitação do problema, a construção do referencial teórico e a fundamentação das análises. Para o autor, esse tipo de pesquisa não se restringe à simples compilação de ideias, mas exige interpretação, confronto de perspectivas e produção de sínteses teóricas.

A partir dessas compreensões, o presente estudo realizou um levantamento sistemático de produções acadêmicas no campo da Educação e da Educação Infantil, com foco em temáticas relacionadas à vulnerabilidade social, práticas pedagógicas, currículo e concepções de infância. Foram selecionados autores de referência, tais como Freire (1996), Saviani (2008), Libâneo (2013), Kramer (2007), Barbosa (2010) e Oliveira-Formosinho (2007), cujas contribuições possibilitaram a construção de um diálogo teórico consistente com o objeto investigado.

Além disso, foram analisados documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2017) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (Brasil, 1990), compreendendo-os como produções fundamentais para a análise das políticas educacionais e de suas implicações nas práticas pedagógicas.

O processo de análise dos dados ocorreu por meio de uma abordagem interpretativa e crítico-reflexiva, na qual as diferentes contribuições teóricas foram articuladas entre si, buscando identificar convergências, divergências e lacunas no campo investigado. Tal procedimento permitiu compreender as práticas pedagógicas na Educação Infantil em contextos de vulnerabilidade social como construções históricas e sociais, atravessadas por relações de poder, desigualdades estruturais e possibilidades de transformação.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica adotada neste estudo não se limita à descrição de conceitos, mas se constitui como um movimento analítico que visa problematizar a realidade educacional, contribuindo para a produção de conhecimento crítico no campo da Educação Infantil.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que as práticas pedagógicas na Educação Infantil, em territórios de vulnerabilidade social, são atravessadas por um conjunto de determinações estruturais que tensionam, de forma constante, a efetivação dos princípios

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa da educação básica.

Nesse sentido, os resultados apontam para uma contradição central: ao mesmo tempo em que os documentos normativos, como a BNCC (Brasil, 2017) e as DCNEI (Brasil, 2009), afirmam uma concepção de criança como sujeito de direitos, ativo e protagonista, as condições concretas de vida e de escolarização limitam significativamente a materialização desses pressupostos.

Essa contradição pode ser compreendida à luz da análise de Saviani (2008), ao afirmar que a escola, inserida em uma sociedade marcada por desigualdades, tende a reproduzir as condições sociais existentes, ainda que carregue em si potencial transformador. Nos contextos investigados, observa-se que a precarização das condições materiais, tanto das famílias quanto das instituições educativas, impacta diretamente as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem em sua dimensão integral.

Nesse cenário, a vulnerabilidade social manifesta-se não apenas como pano de fundo, mas como elemento constitutivo do cotidiano escolar. Conforme Mello e Andrade (2006), a vulnerabilidade deve ser compreendida como um fenômeno que articula risco, insegurança e fragilidade de vínculos, o que se expressa, no contexto educativo, por meio de dificuldades de aprendizagem, baixa participação familiar e instabilidade na trajetória escolar das crianças. Tais aspectos corroboram as análises de Arroyo (2012), ao destacar que os sujeitos das classes populares são historicamente posicionados em contextos de negação de direitos, o que exige da escola uma atuação que vá além da dimensão instrucional.

Entretanto, os resultados também evidenciam que, diante dessas adversidades, emergem práticas pedagógicas que podem ser compreendidas como formas de resistência. Inspiradas em Freire (1996), tais práticas se caracterizam pela valorização do diálogo, pela escuta sensível das crianças e pela tentativa de articulação entre os saberes escolares e as experiências vividas pelos estudantes. Nesse sentido, a prática pedagógica assume um caráter político, ao reconhecer os educandos como sujeitos históricos e ao buscar construir sentidos para a aprendizagem a partir de suas realidades.

Contudo, é necessário problematizar os limites dessa perspectiva quando não articulada ao acesso ao conhecimento sistematizado. Conforme alerta Saviani (2008), a valorização exclusiva do cotidiano pode resultar em uma pedagogia da adaptação, que, ao invés de promover a emancipação, contribui para a manutenção das desigualdades.

Assim, os resultados indicam que a construção de práticas pedagógicas críticas exige a articulação entre a valorização das experiências dos sujeitos e a garantia do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos.

No campo específico da Educação Infantil, autores como Barbosa (2010) e Oliveira-Formosinho (2007) reforçam a importância de práticas pedagógicas que considerem o cotidiano, o brincar e as interações como elementos centrais do processo educativo.

No entanto, em contextos de vulnerabilidade social, a efetivação dessas práticas encontra limites concretos, como a escassez de recursos materiais, a superlotação das turmas e as condições precárias de trabalho docente. Tais fatores comprometem a intencionalidade pedagógica e reduzem as possibilidades de planejamento e acompanhamento das aprendizagens.

Além disso, os resultados evidenciam que o currículo, embora orientado por princípios de equidade e inclusão, nem sempre se concretiza de forma contextualizada. Corsino (2009) destaca que o currículo deve ser compreendido como prática cultural, construída nas relações sociais; contudo, observa-se que, muitas vezes, há um distanciamento entre os conteúdos propostos e as realidades vividas pelas crianças, o que pode gerar desinteresse, resistência e dificuldades de engajamento.

A noção de resistência, nesse contexto, assume papel central na análise. A partir das

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

contribuições de Foucault (1987), compreende-se que as práticas escolares estão atravessadas por relações de poder, nas quais os sujeitos não são passivos, mas produzem respostas e tensões. Assim, comportamentos frequentemente classificados como indisciplina podem ser interpretados como formas de resistência às práticas pedagógicas descontextualizadas ou pouco significativas. Essa compreensão desloca o olhar sobre a criança, permitindo reconhecê-lo como sujeito ativo no processo educativo.

Outro aspecto relevante diz respeito às condições de trabalho docente, que emergem como um dos principais fatores limitantes para a efetivação de práticas pedagógicas de qualidade. Libâneo (2013) destaca que o trabalho docente exige planejamento, intencionalidade e domínio teórico-metodológico; no entanto, os resultados indicam que a precarização da profissão, expressa em baixos salários, jornadas extensas e falta de formação continuada, compromete a atuação dos professores, impactando diretamente o cotidiano escolar.

Ainda assim, podemos salientar a existência de possibilidades de transformação, especialmente quando há articulação entre escola, família e comunidade. Conforme Arroyo (2012), reconhecer os sujeitos das classes populares como produtores de saberes é um passo fundamental para a construção de práticas educativas mais democráticas. Nesse sentido, iniciativas que valorizam a cultura local, promovem a participação comunitária e estabelecem redes de apoio tendem a fortalecer o processo educativo e ampliar as condições de aprendizagem.

Por fim, os resultados evidenciam que a construção de uma Educação Infantil inclusiva e emancipatória em contextos de vulnerabilidade social depende de múltiplos fatores, que extrapolam o espaço escolar. Trata-se de um desafio que envolve a efetivação de políticas públicas, a valorização do trabalho docente e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Como aponta Freire (1996), a educação, por si só, não transforma a sociedade, mas constitui-se como condição fundamental para que os sujeitos possam transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste estudo permitem afirmar que a Educação Infantil, em contextos de vulnerabilidade social, constitui-se como um espaço profundamente atravessado por contradições estruturais, nas quais coexistem limites impostos pelas desigualdades sociais e possibilidades concretas de transformação. Ao analisar as práticas pedagógicas nesse cenário, evidenciou-se que a vulnerabilidade não se configura apenas como um pano de fundo, mas como elemento constitutivo do cotidiano escolar, incidindo diretamente sobre as condições de aprendizagem das crianças e sobre o trabalho docente.

A partir do diálogo com o referencial teórico, foi possível compreender que as desigualdades que marcam a infância das classes populares não são circunstanciais, mas resultantes de processos históricos e sociais que produzem exclusão e restringem o acesso a direitos fundamentais. Nesse sentido, a escola, embora inserida nesse contexto, não pode ser compreendida de forma isolada, uma vez que suas possibilidades de atuação estão diretamente condicionadas pelas políticas públicas, pelas condições materiais e pelas dinâmicas sociais mais amplas.

No entanto, a análise também evidenciou que, mesmo diante de condições adversas, as práticas pedagógicas podem assumir um caráter de resistência, especialmente quando orientadas por uma perspectiva crítica, dialógica e comprometida com a realidade dos sujeitos. A valorização das experiências das crianças, a escuta sensível e a construção de práticas contextualizadas revelam-se como elementos fundamentais para a produção de sentidos no processo educativo. Todavia, ressalta-se que tais práticas não podem prescindir do

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

compromisso com a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado, sob o risco de reforçar processos de desigualdade.

Outro aspecto relevante refere-se às condições de trabalho docente, que emergem como um dos principais entraves à efetivação de uma educação de qualidade. A precarização da profissão, aliada à insuficiência de políticas públicas, limita a atuação pedagógica e compromete a implementação de propostas educativas mais intencionais e transformadoras. Dessa forma, a valorização docente, a formação continuada e a melhoria das condições estruturais das instituições de Educação Infantil configuram-se como elementos indispensáveis para a consolidação de práticas pedagógicas mais qualificadas.

No âmbito das políticas educacionais, constatou-se um descompasso entre os princípios estabelecidos nos documentos normativos, que reconhecem a criança como sujeito de direitos e as condições concretas de sua efetivação. Tal tensionamento evidencia a necessidade de fortalecimento de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e a qualidade da educação oferecida às crianças, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade.

Ademais, destaca-se a importância da articulação entre escola, família e comunidade como estratégia fundamental para o enfrentamento das desigualdades. A construção de redes de apoio e a valorização dos saberes locais contribuem para o fortalecimento do vínculo entre os sujeitos e para a consolidação de uma educação mais democrática e inclusiva. Entretanto, a participação das famílias não deve restringir-se à presença eventual em reuniões, ao acompanhamento de tarefas ou à cobrança do desempenho escolar das crianças. Tal compreensão reduz a relação família-escola a uma dimensão burocrática e instrumental, desconsiderando o potencial formativo dessa parceria. A participação efetiva implica diálogo permanente, compartilhamento de responsabilidades, escuta mútua e envolvimento nas decisões que impactam a vida escolar. Pressupõe, ainda, o reconhecimento das famílias como sujeitos que produzem conhecimentos, culturas e experiências que podem enriquecer os processos educativos. Dessa forma, fortalecer a relação entre escola, família e comunidade significa construir espaços de corresponsabilidade que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças e ampliem as possibilidades de enfrentamento das situações de vulnerabilidade social.

Por fim, compreende-se que a efetivação de uma Educação Infantil inclusiva, crítica e emancipatória exige o reconhecimento das contradições que permeiam o contexto educacional, bem como o compromisso com a transformação social. Trata-se de afirmar a escola não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como um território de produção de sentidos, de garantia de direitos e de construção de possibilidades.

Nesse horizonte, reforça-se a necessidade de ampliação de pesquisas que aprofundem a compreensão das relações entre práticas pedagógicas, vulnerabilidade social e condições de trabalho docente, considerando as especificidades dos diferentes contextos. Do mesmo modo, torna-se imprescindível o investimento em políticas públicas que assegurem condições dignas de desenvolvimento para as crianças e de atuação para os professores.

Assim, conclui-se que, embora a educação não seja capaz de, isoladamente, superar as desigualdades sociais, ela se constitui como dimensão fundamental na construção de processos de transformação, especialmente quando orientada por uma perspectiva crítica, ética e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2010.

BOMTEMPO, Edda; CONCEIÇÃO, Mírian Ribeiro. Infância e contextos de vulnerabilidade social – A atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. **Estilos da Clínica**, v. 19, n. 2, p. 319-339, 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. (Publicado originalmente em 2009).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MELLO, S. L.; ANDRADE, S. G. Famílias de classes populares em situação de vulnerabilidade social. In: JUNQUEIRA, M. F. P. S.; DESLANDES, S. F. (Orgs.). **Resiliência e maus-tratos à criança**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ISBN: 978-65-85105-52-1

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

RODRIGUES, Neidson. **Da negação do direito à educação à sua mercantilização**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

SOCIOMATERIALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES, ESPAÇOS E A AGÊNCIA DOS NÃO-HUMANOS

Luciana Nunes Galvão, Patricia Maria Da Silva

Resumo

Este artigo apresenta o estudo da abordagem sociomaterialista aplicada à Educação Infantil, fundamentando-se em pesquisa desenvolvida em nível de mestrado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), O objetivo central consiste em compreender como a interdependência entre práticas sociais e elementos materiais influencia os processos de aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. A partir da Teoria Ator-Rede (TAR), problematiza-se o deslocamento da centralidade humana para uma rede de associações heterogêneas, na qual objetos, espaços e elementos da natureza são compreendidos como atores dotados de agência. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, realizada em contexto de Educação Infantil. Os resultados evidenciaram que materiais, espaços e objetos não apenas compõem o cenário pedagógico, mas participam ativamente da constituição das experiências educativas. Concluindo-se que a organização intencional dos ambientes, aliada à escuta pedagógica ampliada que inclui os não-humanos, contribui para a construção de um currículo interdisciplinar.

Palavras-chave: Educação Infantil, Sociomaterialidade. Currículo. Espaços. Não-humanos.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o produto final, parte da dissertação de mestrado, realizado através do convênio entre a Prefeitura Municipal de Santa Rita e a Universidade Federal da Paraíba, por meio do Centro de Educação, do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas e do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA). O produto a produção de um manual cujo objetivo visa contribuir com as ações da Secretaria Municipal de Educação, representando uma proposta de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, bem como estudantes do Curso de Pedagogia da Instituição Federal com interesse em práticas pedagógicas para atuarem na Educação Infantil.

O manual apresenta, de forma introdutória e acessível, os fundamentos da abordagem sociomaterialista, evidenciando seu potencial para transformar as concepções acerca dos espaços, dos materiais e das interações na Educação Infantil. Para além de uma discussão estritamente teórica, o enfoque recai sobre a proposição de experiências que dialogam com o cotidiano das escolas que atendem crianças de quatro e cinco anos na pré-escola a quanto dos Centros Integrados de Educação Infantil que atendem crianças de seis meses a cinco anos e onze meses.

Vale ressaltar que a Educação Infantil brasileira, consolidada como primeira etapa da Educação Básica está alicerçada pela Constituição Federal (1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEB) nº 9.394/1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

Infantil (DCNEI, 2010) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e de direitos. Nesse contexto, as práticas pedagógicas têm sido desafiadas a superar concepções tradicionais centradas na transmissão de conteúdos, avançando em direção a perspectivas que valorizem a experiência, a interação e o protagonismo infantil.

Nesse sentido, a abordagem sociomaterialista na Educação Infantil configura-se como uma perspectiva pedagógica que reconhece a interdependência entre práticas sociais e elementos materiais nos processos de aprendizagem. Nessa direção, compreende-se que o ambiente físico, os objetos, as interações sociais e as atividades constituem uma rede integrada, colaborando de forma articulada para o desenvolvimento das crianças em suas dimensões física, psicológica, intelectual e social.

A problemática do estudo centrou-se na análise da sociomaterialidade, ainda não explicitada nas DCNEI (2010) e na BNCC (2017), que propõem um currículo que articula experiências infantis aos conhecimentos culturais, científicos e sociais, aproximam-se implicitamente da perspectiva sociomaterialista, ao considerar que a aprendizagem emerge das relações entre sujeitos, materiais e contextos.

No âmbito das práticas pedagógicas, essa abordagem implica a compreenção que a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, o uso dos recursos materiais, a incorporação de elementos da natureza e o estímulo às interações entre as crianças e esses materiais constituem dimensões indissociáveis, fundamentais para a promoção de aprendizagens significativas.

Considerando que a sociomaterialidade é um conceito ainda desconhecido no tocante a Educação Infantil, o manual se propos a explorar tal conceito a partir de um percurso que articula fundamentos teóricos e implicações práticas, privilegiando tanto a reflexão quanto a inspiração, apresentando uma proposta para a ampliação do olhar do educador, incentivando-o a observar, problematizar e reinventar suas práticas pedagógicas a partir das experiências cotidianas com as crianças.

Sob esse viés a sociomaterialidade, amplia esse olhar ao considerar que não apenas os sujeitos humanos participam da constituição das práticas educativas, mas também os objetos, os espaços, os materiais, os artefatos culturais, animais e elementos da natureza. Nessa perspectiva, inspirada em autores como Law (1994), Latour (2012), Mol (2002), Silva e Barad (2007), compreende-se que o social é produzido em redes sociotécnicas que interconectam humanos e não-humanos em constante intra-ação.

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo analisar a abordagem sociomaterialista, considerando as interações entre crianças, objetos, espaços, recursos materiais e elementos no contexto do Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) Antônio Joaquim de Morais.

A pesquisa justificou-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o papel dos recursos materiais, brinquedos, elementos da natureza e da organização dos espaços na aprendizagem infantil, superando visões que os tratam como elementos neutros, no caso do brinquedo, elemento lúdico e a organização dos espaços e a decoração como cenário. Ao reconhecer a agência dos não-humanos, abre-se espaço para repensar o a organização dos ambientes e as práticas pedagógicas elementos intrínsecos ao currículo.

O projeto arquitetônico para as construções de Unidades de Educação Infantil (UEI), através do Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROInfância), impulsiona o olhar para novo cenário que proporciona outras experiências uma vez que cada espaço foi pensado com o objetivo de promover experiências divercificadas, a exemplo das salas de

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

referências[1] possui duas portas que interligam os ambientes internos e externos no CIEI, além de grandes janelas de vidro que também permitem as crianças e profissionais contato visual com os outros ambientes e favorece interações dentro e fora da sala.

O l*ayout* do CIEI é organizado em blocos que estruturam os espaços conforme suas funções. No primeiro bloco (1 a 7) localizam-se a entrada com jardim, hall, secretaria, sala da gestão, sala das professoras, almoxarifado e banheiros adultos.

O segundo bloco (8 a 17) concentra os espaços pedagógicos, como sala multiuso, atendimento especializado para crianças neurodivergentes e salas de referência para crianças de três a cinco anos, com áreas de repouso e experiências, além de banheiros acessíveis, banheiros infantis com chuveiros e espaços de apoio, como almoxarifado e dispensa. Nesse bloco também se encontra o pátio interno, que integra diferentes atividades, incluindo o refeitório próximo ao buffet. A área externa (18) corresponde ao espaço gramado.

E o terceiro bloco (19 a 25) é destinado às crianças de seis meses a dois anos e onze meses, com salas organizadas para repouso e higiene, incluindo banheiros com fraldário, o número 23 diz respeito ao solário que é um espaço externo e por fim, o quarto bloco (28 a 40) reúne os espaços de apoio e serviços, como caixa d'água, sistema de abastecimento, rouparia, lavanderia, vestiários e cozinha, com áreas para armazenamento de alimentos e materiais de limpeza, além do *buffet*, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1 – Planta baixa do CIEI.



Fonte: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

Esse modelo arquitetônico, tornou-se o fio condutor para a ampliação do objeto da pesquisa ao analisar os espaços e que a ambientação: dimensionamento, configuração e aparência está, de modo geral, alinhada às orientações previstas para a construção de Unidades de Educação Infantil, de modo que favoreca a "adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico" (Brasil, 2016, p. 28).

Nesse sentido, a organização dos espaços, mobiliários, brinquedos, materiais para

[1] A nomenclatura sala de referência é empregada, nos Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006), para determinar uma sala onde as crianças são recebidas, guardam seus pertences, entre outras atividades.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

a realização das experiências, bem como livros de literatura infantil, revistas se constituem como

> mediadores da aprendizagem, devendo, em primeiro lugar, atender às necessidades infantis (afetivas, cognitivas, fisiológicas, relacionadas à construção da autonomia e à socialização) e propiciar desafios, descobertas e possibilidades para que as crianças estabeleçam variadas interações (Brasil, 2013, p. 7).

É fundamental a compreensão de que os espaços também integram as experiências das crianças e que cada ambiente possui uma identidade própria que orienta suas ações e vivências. Assim, enquanto na sala de referências as crianças são direcionadas a adotar comportamentos mais tranquilos, no pátio encontram liberdade para explorar e realizar brincadeiras que não são permitidas no espaço interno.

TRILHA METODOLOGICA

A metodologia aplicada na pesquisa foi qualitativa, com propósitos exploratório, descritivo e explicativo, bem como procedimentos bibliográficos e de pesquisa de campo.

Considerando o caráter qualitativo e descritivo desta pesquisa, optou-se pelo estudo exploratório-descritivo, cujo propósito consiste em "[...] descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas" (Marconi; Lakatos, 2017, p. 188). Os estudos exploratórios caracterizam-se por sua flexibilidade, o que permitiu ao pesquisador ajustar a amostragem conforme as necessidades da investigação.

Ainda segundo Gil (2010, p. 51),

> a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se busca uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, de um fenômeno que se deseja analisar, ocorrendo dentro da realidade onde os fatos acontecem.

Essa modalidade é especialmente relevante nas ciências humanas, pois permite compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, respeitando os contextos sociais, culturais e históricos onde estão inseridos.

Além disso, a pesquisa também se fundamentou nos referenciais que apresentam a sociomaterialidade, a Teoria Ator-Rede (TAR), tais como Barad (2007), que argumentam que os objetos não são apenas ferramentas, mas participantes ativos que moldam as possibilidades de ação e aprendizagem, como também Latour (2012), Callon (1986) e Law (1992), que propõem o acompanhamento dos actantes para entender como as redes se formam e de Silva e Feitosa (2021) na ação social+material e quão é importante são para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo e contextualizado.

A pesquisa também se acostou na teoria sociointeracionista apresentada por Vygotsky (1978), ao apresentar a construção do conhecimento que ocorre nas interações sociais, sendo mediada pelos adultos, seus pares e pelo próprio meio, por compreender que as teorias se complementam e estão em consonância com os documentos que amparam a Educação Infantil, que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, orientando um currículo baseado em práticas que respeitem suas singularidades e promovam seu desenvolvimento integral.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

O arcabouço teórico da pesquisa partiu de pesquisas de documentos que amparam a Educação Infantil, disponíveis no Portal do Ministério da Educação, Brasil, além de consulta em livros de autores que discutem a Educação Infantil, como também pesquisas em portais acadêmicos, em nível nacional e internacional, entre Portal de Periódicos da CAPES, *SciELO*, *ResearchGate.*

Nesse contexto, a pesquisa buscou elementos textuais que embasassem teoricamente as relações humanos e não-humanas presentes no cotidiano do Centro Integrado de Educação Infantil Antônio Joaquim de Morais.

TECENDO SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A legislação brasileira, a partir da Constituição Federal (1988), consolida a Educação Infantil como direito da criança, dispõe nas DCNEI (2010) orientações a organização curricular a partir de práticas pedagógicas que considerem as singularidades das crianças e promovam seu desenvolvimento integral, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Nesse sentido, a proposta pedagógica constitui-se como o plano orientador das ações institucionais, definindo intencionalidades e metas para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Em diálogo com esses fundamentos, a abordagem sociomaterialista amplia a compreensão das práticas educativas ao considerar que o social e o material são indissociáveis, sendo as experiências construídas nas relações entre sujeitos e artefatos. Essa perspectiva aproxima-se da concepção sociointeracionista de Vygotsky (1978), que compreende o desenvolvimento cognitivo como resultado das interações sociais mediadas culturalmente, entendendo o aprendizado como um processo essencialmente dialógico.

Conforme Orlikowski (2007), o social e o material também são indissociáveis nas práticas, pois reforça a importância de ambientes que favoreçam a exploração, a autonomia e a construção de experiências significativas.

Na prática pedagógica, essas concepções tendem a se entrelaçar, ainda que nem sempre de forma consciente, configurando uma abordagem que valoriza simultaneamente as interações sociais e a agência dos elementos materiais no processo educativo. Desse modo, as experiências das crianças são constituídas na inter-relação entre dimensões biológicas, históricas e sociais, evidenciadas no cotidiano por meio da cultura infantil.

Nesse cenário, os espaços, os materiais, a brincadeira e os brinquedos assumem papel relevante, atuando como mediadores e participantes ativos nas relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e os adultos. Assim, mais do que instrumentos, esses elementos integram redes de interação que potencializam a construção de conhecimentos, significados e experiências no contexto da Educação Infantil.

A sociomaterialidade, fundamentada na Teoria Ator-Rede de Latour (2012) e nas contribuições de Law (1994), entende que o social é construído por redes que envolvem atores humanos e não-humanos, sendo os objetos também dotados de agência. Para Law (1994), a realidade é performativa, isto é, continuamente produzida nas interações entre pessoas e materiais, superando a separação entre o social e o material. Nessa mesma direção, Mol (2002; 2008, apud Silva, 2020) destaca que humanos e não-humanos atuam conjuntamente, produzindo efeitos e transformações nas práticas cotidianas.

No cotidiano da Educação Infantil, essa perspectiva pode ser observada em situações simples, como o uso de objetos de apego como fraldas e brinquedos que estabelecem relações afetivas com as crianças, contribuindo para sua segurança e

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

adaptação. Além disso, objetos, mobiliários e elementos da natureza são constantemente ressignificados nas brincadeiras, quando, por exemplo, utensílios se transformam em objetos simbólicos, revelando a riqueza das experiências infantis.

Conforme Kishimoto (2010, p. 1),

> "Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo [...]".

Essa concepção aproxima-se das ideias de Vygotsky (1978), ao destacar o papel da linguagem, dos símbolos e da imaginação no desenvolvimento cognitivo, especialmente nas brincadeiras simbólicas, nas quais as crianças atribuem novos significados aos objetos e experimentam papéis sociais.

Por fim, a compreensão da sociomaterialidade reforça a importância da intencionalidade pedagógica no currículo da Educação Infantil, que deve ser construído coletivamente, tendo a criança como centro do planejamento e contando com a participação da família. Nesse sentido, a proposta pedagógica reafirma-se como "um plano orientador das ações da instituição que define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados" (DCNEI, 2010, p. 13).

Entendendo a abordagem sociomaterialista

A abordagem sociomaterialista propõe repensar a educação para além das separações tradicionais entre sujeito e objeto, natureza e cultura, corpo e mente. Em vez disso, convida a compreender o processo educativo a partir das relações, encontros e enredamentos que se constituem no cotidiano, assumindo a complexidade como elemento central da experiência.

Nessa perspectiva, a sociomaterialidade parte do princípio de que ações humanas e não-humanas estão profundamente interligadas. Assim, a aprendizagem não ocorre de forma isolada no sujeito, mas nas relações que a criança estabelece com objetos, espaços, colegas, professores e diferentes elementos do ambiente. Os materiais deixam de ser compreendidos como recursos passivos e passam a ser reconhecidos como participantes ativos, capazes de provocar, sugerir e transformar experiências.

Esse campo teórico é sustentado por contribuições de diferentes autores que, embora partam de referenciais distintos, convergem na crítica às dicotomias modernas — como sujeito/objeto, natureza/cultura e humano/não-humano e na defesa de uma ontologia relacional.

Nesse sentido, Barad (2007), conceitua a intra-ação que rompe com a ideia tradicional de que seres ou objetos existem separados e depois interagem. Na perspectiva de Barad, os sujeitos, os objetos e o mundo se constituem nas próprias relações. Ou seja, criança, professor, brinquedo, espaço e materiais não são entidades prontas e independentes; eles emergem conjuntamente nos encontros e nas práticas cotidianas. Desse modo, a intra-ação destaca que aprendizagem, identidade e conhecimento surgem dos entrelaçamentos entre humanos e não-humanos, mostrando que a realidade é produzida nas conexões e não apenas nas ações individuais.

Os autores Taguchi e Hultman (2010) destacam-se por transpor essas discussões para o contexto pedagógico, eles problematizam a visão tradicional de ensino centrada exclusivamente na mediação humana e propõem uma leitura em que materiais, ambientes e objetos participam ativamente dos processos educativos. A partir de uma perspectiva

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

pós-humanista e sociomaterial, defendem que a aprendizagem ocorre nas relações entre corpos, coisas e espaços, enfatizando a agência distribuída e a importância de observar como os materiais "respondem", "provocam" e "co-constroem" as experiências das crianças.

Dessa forma, o diálogo entre Barad, Latour, Hultman e Taguchi permite compreender a Educação Infantil como um campo atravessado por redes sociomateriais, nas quais a aprendizagem não se limita à interação entre sujeitos, mas se configura como um processo emergente das intra-ações entre múltiplos elementos. Essa abordagem amplia as possibilidades de análise das práticas pedagógicas, convidando educadores a repensarem o papel dos objetos, dos espaços, de sua organização e das materialidades na constituição das experiências educativas, reconhecendo-os como participantes ativos na produção do conhecimento e no desenvolvimento infantil.

Na prática pedagógica, essa abordagem implica também em um deslocamento de um modelo centrado no controle e no planejamento rígido para uma perspectiva que valoriza a experiência e as diversas possibilidades de mediação para descobertas, curiosidades que o cotidiano permite. O currículo, nesse sentido, não é algo previamente definido, e sim construído nas relações que acontecem diariamente, sendo compreendido como um processo dinâmico, em constante transformação.

O planejamento continua sendo importante, porém assume um caráter flexível, voltado à criação de diferentes experiências a partir das necessidades e especificidades dos grupos etários. A escuta e a observação atenta, são essenciais, envolvendo não apenas as crianças, mas também os ambientes, os materiais e os afetos que circulam nas interações. Nesse contexto, o registro é relevância como prática reflexiva, que torna visíveis nos processos de aprendizagem e permite a construção de sentidos a partir do que é vivido, experenciado.

No contexto da Educação Infantil, a sociomaterialidade contribui para ampliar a compreensão sobre as práticas educativas, ao evidenciar que a criança está em constante relação com o mundo que a cerca. Materiais como água, tinta, terra ou papel não são apenas manipulados pelas crianças, mas também atuam sobre elas, influenciando suas ações, sensações e descobertas. Dessa forma, passam a ser compreendidos como coautores da experiência pedagógica.

Embora muitas práticas educativas já envolvam essa dimensão relacional, nem sempre os materiais e espaços são reconhecidos como agentes. As perspectivas sociomaterialistas, como destacam Silva e Pretto (2021), compreendem o mundo como um emaranhado de humanos e não-humanos, todos dotados de agência e capazes de influenciar ações e decisões.

Interdisciplinaridade e sociomaterialidade

Sob a perspectiva sociomaterial, Law e Mol (1995) destacam que os significados emergem das relações entre materialidade e práticas sociais, enfatizando a "materialidade performativa", na qual objetos não apenas representam, mas também atuam na construção da realidade. Assim, brinquedos, jogos e materiais assumem papel ativo nas experiências infantis, em consonância com Kishimoto (2010), ao serem reconhecidos como fundamentais para os eixos interações e brincadeira das DCNEI.

Além da materialidade, a imaterialidade também participa das aprendizagens, como no caso das experiências sonoras, que mobilizam percepções e conhecimentos não palpáveis. Nesse contexto, a aprendizagem é subjetiva e construída nas interações entre

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

humanos e não-humanos, configurando o que Silva e Feitosa (2021) denominam de ação social+material.

Essa compreensão dialoga com a Teoria Ator-Rede de Latour (2012), ao afirmar que a sociedade se constitui por associações entre diferentes atores, humanos e não-humanos. Assim, a sociomaterialidade propõe superar a centralidade exclusiva do humano (Silva, 2018), reconhecendo a interdependência entre sujeitos, objetos e contextos nas práticas educativas.

No âmbito da Educação Infantil, isso implica considerar a intencionalidade pedagógica na organização dos espaços, tempos e materiais, entendendo-os como elementos dinâmicos que influenciam o desenvolvimento infantil.

A Educação Infantil deve ser compreendida como espaço de experiências significativas, no qual a criança é reconhecida como sujeito de direitos (DCNEI, 2010), protagonista de seu desenvolvimento. Nesse processo, as interações e a brincadeira constituem eixos fundamentais, sendo potencializadas pelas relações sociomateriais que envolvem objetos, espaços, culturas e sujeitos na construção do conhecimento.

Articulada à BNCC (Brasil, 2017), essa perspectiva evidencia a interdisciplinaridade por meio dos Campos de Experiência, promovendo a integração entre diferentes linguagens e saberes. Como destaca o documento, "a interdisciplinaridade permite que a criança estabeleça conexões entre os saberes" (Brasil, 2017, p. 37), favorecendo uma aprendizagem mais ampla e contextualizada.

É importante ressaltar que o educar e o cuidar são aspectos intrínsecos, nas etapas creches e pré-escolas, que compõe a Educação Infantil, a valorização das vivências e conhecimentos construídos pelas crianças na família e na comunidade, integrando-os às propostas pedagógicas para ampliar experiências, habilidades e aprendizagens. (BNNC, 2017)

Nesse contexto, a interdisciplinaridade na Educação Infantil, acontece através da brincadeira constituindo-se como eixo norteador das práticas pedagógicas, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Compreendida como linguagem própria da infância, a brincadeira possibilita que as crianças expressem pensamentos, sentimentos, desejos, hipóteses e interpretações sobre o mundo, ao mesmo tempo em que constroem conhecimentos por meio da interação com outras crianças, adultos, objetos, espaços e materiais.

Na BNCC as aprendizagens envolvem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que favorecem o desenvolvimento integral das crianças na organização das experiências propostas a partir dos Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; dos Direitos de Aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se e dos Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento. tendo as interações e a brincadeira como eixos estruturantes.

Os Campos de Experiências, os Direitos de Aprendizagem e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento se relacionam e proporcionam diversas possibilidades de linguagens articuladas à brincadeira ampliam os modos de aprender e de se desenvolver na infância. Entre essas linguagens, destacam-se a linguagem corporal, oral, musical, plástica, dramática, matemática, escrita, digital e a linguagem da natureza. Essas aprendizagens se expressam através, considerando as especificidades dos grupos etários,

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

distribuindo os objetivos em três faixas etárias aproximadas, de acordo com as possibilidades de aprendizagem e características do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, o papel do professor é organizar tempos, espaços, materiais e relações que potencializem a brincadeira como experiência central do currículo. Cabe ao educador observar, escutar, documentar e propor contextos desafiadores, reconhecendo que as crianças aprendem por múltiplas linguagens e que brincar é modo legítimo de conhecer, participar e produzir cultura.

Portanto, considerar as diversas possibilidades de linguagens articuladas à brincadeira significa reconhecer a criança como sujeito potente, criativo e protagonista de suas aprendizagens. Na Educação Infantil, brincar não é intervalo entre atividades: brincar é a própria atividade essencial da infância e fundamento de uma prática pedagógica significativa, humanizadora e integral.de

Da observação à percepçãp da crianças ao protagonismo dos espaços e dos materiais

Os espaços educativos desempenham papel fundamental nas experiências das crianças, pois cada ambiente possui uma identidade que orienta suas ações e possibilidades de interação. Enquanto a sala impõe regras rígidas, como não correr, o pátio, por exemplo, possibilita maior liberdade de movimento e exploração. Nesse sentido, a organização dos espaços, dos materiais e das interações revela concepções pedagógicas, como destaca Horn (2004), ao afirmar que o olhar atento do educador reconhece o espaço como elemento formador.

Essa compreensão está alinhada à Pedagogia da Infância, que concebe a criança como sujeito de direitos, singular, competente e protagonista de suas experiências (Barbosa; Horn, 2008). Diferente de uma perspectiva escolarizante, essa abordagem valoriza as especificidades da infância, propondo práticas centradas nas experiências, nos interesses e nas múltiplas linguagens infantis, como o brincar, o imaginar e o explorar (Sarmento, 2005).

A Pedagogia da Infância rompe com a lógica adultocêntrica, defendendo uma escuta sensível e o respeito ao tempo da criança, entendendo a Educação Infantil como uma etapa com valor em si mesma, e não como preparação para o Ensino Fundamental (Oliveira, 2012). Nessa perspectiva, a organização dos tempos, espaços e materiais deve promover contextos ricos e significativos, nos quais a documentação pedagógica e a escuta das crianças são essenciais para compreender seus processos de aprendizagem.

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) consolida a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança, articulando cuidar e educar como ações indissociáveis. Esse marco contribuiu para superar uma visão assistencialista, impulsionando novas concepções, estudos e documentos orientadores.

Apesar dos avanços, o currículo ainda é um campo de disputas, especialmente entre uma visão preparatória para o Ensino Fundamental e outra que valoriza o desenvolvimento integral e o letramento de mundo. Nesse contexto, a Pedagogia da Infância ainda enfrenta desafios para sua plena compreensão e efetivação nas práticas educativas.

Por fim, surge a sociomaterialidade como uma abordagem que amplia esse olhar, ao reconhecer a relevância dos materiais, objetos e espaços nas experiências educativas, atribuindo-lhes papel ativo na construção das aprendizagens infantis.

Este eixo de análise buscou identificar a atuação dos brinquedos, jogos e

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

brincadeiras, bem como suas interações nas práticas pedagógicas do CIEI. Observa-se que essas experiências estão fortemente presentes no cotidiano das crianças, especialmente em função do contexto rural em que a instituição está inserida. O campo amplia as possibilidades educativas, favorecendo práticas que envolvem a construção de brinquedos não estruturados, jogos e brincadeiras tradicionais, conferindo maior identidade cultural ao CIEI, como evidenciado, por exemplo, na experiência de visita ao mangue.

A diversidade do campo no contexto do CIEI com humanos e não- humanos que protagonizam aprendizagem

O CIEI Antônio Joaquim de Morais está situado em um contexto socioeconômico e sociocultural marcado por atividades como o cultivo da cana-de-açúcar, do abacaxi, além da agricultura familiar (milho, feijão, hortaliças) e da pesca. Esses elementos fazem parte do cotidiano das crianças e atravessam as práticas pedagógicas. Durante o período da colheita do milho, por exemplo, emergem brincadeiras tradicionais, como a confecção de bonecas de palha e o uso do sabugo em atividades lúdicas, promovendo criatividade, partilha de saberes e interação com membros da comunidade, como os avós.

Nesse cenário, a Educação Infantil afirma-se como espaço fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Mais do que um ambiente de cuidado, constitui-se como um contexto de aprendizagem que envolve dimensões cognitivas, sociais, emocionais e físicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) reforçam a importância de ambientes que favoreçam a exploração, a experimentação e a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, Barbosa (2018) enfatiza que a Educação Infantil está comprometida com a promoção da equidade e com a garantia do direito à educação de qualidade para todas as crianças, reconhecendo suas diferentes origens e contextos.

A teoria sociocultural de Vygotsky (1978) contribui para essa compreensão ao evidenciar que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais, nas quais crianças, adultos e contextos atuam como mediadores da aprendizagem. No contexto do campo, essas interações são atravessadas por práticas culturais e saberes locais que enriquecem as experiências educativas.

As DCNEI também destacam a importância de considerar os modos de vida do campo na construção da identidade das crianças. Nessa direção, Piorski (2016) evidencia a relação entre o brincar e os elementos da natureza, ao discutir os “brinquedos da terra”. Para o autor, ao manipular materiais naturais, as crianças investigam a matéria, mobilizam a imaginação e elaboram sentidos sobre o mundo, fortalecendo vínculos com a cultura e o território. A imaginação, nesse processo, é compreendida como dimensão central da experiência infantil.

Dessa forma, as práticas observadas revelam uma concepção em construção, na qual brinquedos, jogos, brincadeiras e elementos naturais assumem papel ativo nas aprendizagens. Evidencia-se a necessidade de ampliar experiências que ultrapassem os limites da sala de referência e dos materiais convencionais, incorporando elementos da natureza como agentes não-humanos que, em interação com as crianças, potencializam processos educativos mais significativos e contextualizados.

Protagonismo dos não-humanos nas experiências com as crianças

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

O discurso que associa a brincadeira, na Educação Infantil, a um simples passatempo acaba por obscurecer seu verdadeiro papel no desenvolvimento das crianças. Neste trabalho, reconhece-se a brincadeira e, especialmente, o brinquedo como elemento central nos processos de aprendizagem. Nos grupos observados, a mediação da professora configura-se como um fio condutor essencial para o desenvolvimento integral, orientando experiências significativas. Para aprofundar essa compreensão, recorre-se a autores que fundamentam o valor do brincar na infância.

Vygotsky (1978) destaca a brincadeira como atividade central para o desenvolvimento cognitivo e social, afirmando que, no faz de conta, a criança internaliza normas sociais e amplia suas capacidades simbólicas. Essa perspectiva dialoga com Piorski (2016), ao evidenciar que, ao interagir com elementos naturais, como a terra, a criança transforma materiais em objetos simbólicos, elaborando experiências e construindo significados sobre o mundo.

Nessa mesma direção, Wallon (2007) enfatiza a integração entre emoção, movimento e cognição, compreendendo o brincar como expressão dessa interdependência. Ao manipular materiais, a criança desenvolve habilidades motoras, expressa emoções e constrói narrativas, contribuindo para a formação de sua identidade. Já Brougère (1995) amplia essa discussão ao conceber a cultura lúdica como um conjunto de práticas socialmente construídas, evidenciando que o brincar é mediado culturalmente e transmitido entre gerações.

Os jogos, por sua vez, também são compreendidos como fenômenos culturais fundamentais. Kishimoto (2023) ressalta que eles desempenham papel essencial no desenvolvimento infantil, mas alerta para a necessidade de não transformá-los em atividades obrigatórias, o que comprometeria sua natureza lúdica. Para a autora, é fundamental equilibrar as funções lúdica e educativa, garantindo que o prazer e a espontaneidade sejam preservados, de modo que a aprendizagem ocorra como consequência da experiência vivida.

Assim, autores como Kishimoto (2010; 2023), Brougère (1995) e Wallon (2007) reforçam que a brincadeira, quando planejada com intencionalidade pedagógica, não é uma atividade aleatória, mas uma prática potente para o desenvolvimento infantil. A escolha dos brinquedos, a organização dos espaços e a consideração das especificidades das crianças são aspectos fundamentais para a construção de experiências significativas.

Sob a perspectiva sociomaterialista, o processo educativo é compreendido como resultado do entrelaçamento entre humanos e não-humanos. Diferentemente de abordagens centradas exclusivamente no sujeito, essa perspectiva reconhece que objetos, materiais, espaços e tecnologias também possuem agência na construção do conhecimento. Conforme Barad (2007), a agência emerge das intra-ações entre humanos e não-humanos, o que significa que a aprendizagem é produzida nas relações estabelecidas entre crianças, objetos, tempos e espaços.

Desse modo, ao interagir com blocos, cordas, folhas ou tecnologias, a criança não apenas utiliza instrumentos, mas co-constitui experiências nas quais os objetos também influenciam possibilidades, limites e significados. O ambiente educativo, portanto, deixa de ser neutro e passa a ser compreendido como elemento ativo, que configura e é configurado pelas ações dos sujeitos.

As observações realizadas no CIEI evidenciam essas relações no cotidiano, registradas em diário de campo. Ao longo do ano letivo, as crianças participam de projetos que abordam temáticas como meio ambiente, cultura e preservação, sempre articuladas às suas vivências. No segundo bimestre, por exemplo, o trabalho com a

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

cultura nordestina envolve contação de histórias, músicas juninas e práticas relacionadas ao plantio do milho, elemento presente no contexto rural das famílias.

Embora algumas temáticas possam parecer distantes do universo infantil, a proximidade com práticas familiares, como a pesca, o plantio e o trabalho no campo, torna as experiências significativas. Nesse processo, a mediação das professoras é fundamental para adequar os conteúdos às especificidades das crianças. O planejamento, a escolha dos materiais e a metodologia adotada são determinantes para o desenvolvimento de projetos que garantam continuidade pedagógica e promovam aprendizagens contextualizadas e integradas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar a presença da sociomaterialidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro Integrado de Educação Infantil Antônio Joaquim de Morais (CIEI), situado na zona rural do município de Santa Rita, Paraíba. Partiu-se do entendimento de que a aprendizagem na infância se constitui nas interações entre humanos e não humanos — como objetos, espaços, materiais e sons — adotando-se a abordagem sociomaterialista como principal referencial teórico-metodológico. Tal perspectiva possibilitou ampliar o olhar sobre o cotidiano educativo, reconhecendo a atuação de múltiplos agentes no processo formativo das crianças pequenas.

Para atender aos objetivos propostos, optou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, descritivo e explicativo, fundamentada na etnografia das redes sociotécnicas. Essa escolha metodológica permitiu observar, de forma sensível, como materiais, brinquedos e espaços participam das dinâmicas cotidianas da instituição. As observações evidenciaram que, embora os objetos estejam presentes nos ambientes educativos, nem sempre são compreendidos como mediadores das aprendizagens, sendo frequentemente utilizados de modo funcional, como suporte às atividades, sem a exploração de suas potencialidades enquanto elementos que instigam experiências, narrativas e descobertas.

A análise dos dados revelou a centralidade dos materiais, objetos e espaços nas práticas pedagógicas do CIEI, ainda que a concepção de sociomaterialidade não esteja plenamente incorporada de forma consciente pelas educadoras. Verificou-se que, mesmo sem a apropriação explícita dos conceitos da Teoria Ator-Rede (ANT), as práticas cotidianas já se articulam, em certa medida, com a agência dos não humanos. As interações das crianças com brinquedos estruturados e não estruturados, objetos diversos e elementos da natureza evidenciam o potencial desses materiais como mediadores das aprendizagens.

No que se refere aos espaços, tanto internos quanto externos, observou-se que, apesar de uma arquitetura padronizada, há favorecimento da circulação, da brincadeira e das interações entre diferentes grupos e adultos. Brinquedos de movimento, como carrinhos de mão, patinetes e motocas, contribuem não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a construção de relações sociais e cognitivas, assumindo um papel ativo na constituição das experiências infantis.

Os brinquedos de construção, como blocos de madeira e cabanas, mostraram-se potentes na promoção de vivências coletivas, estimulando a criatividade, a negociação e a resolução de problemas. Já os materiais destinados aos jogos simbólicos e dramáticos — como fantasias, máscaras e fantoches — estão presentes no cotidiano, porém carecem

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

de maior intencionalidade pedagógica para que suas potencialidades sejam plenamente exploradas.

As práticas de leitura e contação de histórias também se fazem presentes, articuladas aos projetos pedagógicos e adequadas às faixas etárias, envolvendo atividades como reconto, desenhos, esculturas, dobraduras e pinturas. As brincadeiras, por sua vez, estruturam as experiências das crianças, estando presentes tanto em propostas orientadas quanto em momentos de brincadeira livre e tradicional.

Entretanto, identificou-se que muitos materiais e brinquedos utilizados são provenientes de iniciativas das próprias educadoras, por meio de empréstimos, doações ou reaproveitamento de elementos naturais, não sendo adquiridos com recursos institucionais, como os do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A escassez de recursos materiais foi um aspecto recorrente, evidenciando a necessidade de revisão das políticas de financiamento e aquisição de materiais pedagógicos.

Por fim, os resultados indicam que, embora os materiais e objetos estejam presentes nas práticas educativas, frequentemente não são reconhecidos em sua dimensão ativa nas experiências das crianças. Essa constatação reforça a importância de ampliar a formação docente, de modo a incorporar uma abordagem sociomaterialista que reconheça os não humanos como participantes fundamentais na construção das aprendizagens na Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

O mestrado foi uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre Educação e oportunizou a realização da pesquisa no campo da Educação Infantil, abordando uma teoria ainda não conhecida por educadores, o que tornou o projeto de produção de um manual para a compreensão da sociomaterialidade, como uma teoria que está implicitamente nas experiências propostas às crianças.

O recurso material e a organização dos espaços é, intrinsecamente, relacionado ao cotidiano das Unidades de Educação Infantil, então compreender sua agência, contribui para um currículo que respeita as especificidades das crianças.

Nesse sentido, agradecemos a parceria da Prefeitura Municipal de Santa Rita, Paraíba, Brasil com a Universidade Federal da Paraíba, que proporcionou a pesquisa e o resultado da mesma. Ponto de Partida para outras pesquisas no campo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARAD, Karen. **Encontrando o Universo no Meio do Caminho**: Física Quântica e o Emaranhamento da Matéria e do Significado. Durham: Duke University Press, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça S. **Organização dos tempos e espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil**. Volumes 1 e 2. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2006.
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 09 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeiras e interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**: manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério do Estado da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre ética em pesquisa. Diário Oficial da União, nº 98, 24 de maio de 2016 – seção 1, p. 44-46.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Infância e educação infantil**: diálogos com o cotidiano. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização dos tempos e espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. Barueri: Atlas, 2002.

HULTMAN, Karin; LENZ TAGUCHI, Hillevi. Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 23, n.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

5, p. 525–542, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, TizuKo Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cenpage Leaining, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cenpage Learning, 2023.

LAW. Jonh. **Organizing Modernity**: Social Ordering and Social Theory. Oxford: Blackwell, 1994.

LAW. Jonh. MOL. Annemarie Mol. **'Notes on Materiality and Sociality'**. The Sociological Review. 1995. Versão publicada em Heterogeneities.net em 23 janeiro de 2011.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social**: uma introdução à teoria do Ator- rede. Salvador: Edufba, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

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

MOL, Annemarie. **Política ontológica**: algumas ideias e várias perguntas. 2008.
ORLIKOWSKI, Wanda Janina. Sociomaterial practices: Exploring technology at work. Organization Studies. **Sage Journals**, v. 28, n. 9, 2007.

PIORSKI, Ghandhy. **Brinquedos do chão.** A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SARMENTO, M.; HELENA, A. **A criança e o seu tempo**: perspectivas contemporâneas da infância. Lisboa: Escola Editora, 2018.

SILVA, Patrícia Maria de. A virada sociomaterialista e a agência dos não-humanos. **Conhecimento em ação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 70-90, 2018..

SILVA, Patrícia Maria; FEITOZA, Rayan Aramís de Brito. Reconceptualizando as Práticas Pedagógicas numa Visão Pós-Humana: um caso em estudo. **Educação Unisinos**, v. 25, p. 1-20, 2021. DOI: 10.4013/edu.2021.251.07.

VYGOTSKY, Lev S. **As origens da inteligência em crianças**. Imprensa de Universidades Internacionais, 1952.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

VYGOTSKY, Lev S. **Mente na Sociedade**: O Desenvolvimento de Processos Psicológicos Superiores. Imprensa da Universidade de Harvard, 1978.

WALLON, Henry. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu, 2019.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

BOAS PRÁTICAS DE USO E CONSERVAÇÃO DE MICROSCÓPIOS ÓPTICOS NO ESPAÇO ESCOLAR POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Gabriela Dalzoto Mazzutti[1], Danislei Bertoni[2], Lia Maris Orth Ritter Antiqueira[3]

Resumo

Este trabalho aborda a promoção do uso correto e da conservação de microscópios ópticos em um colégio da região de Ponta Grossa, Paraná, por meio de uma intervenção baseada em Divulgação Científica, por meio da extensão universitária. O trabalho é uma ação coordenada entre dois projetos consolidados (Biodiversidade na Escola e Ler³), ambos desenvolvidos na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Ponta Grossa. Trata-se de uma iniciativa piloto em que foi ofertada uma oficina de microscopia, realizada após o conserto dos equipamentos e o embasamento teórico-científico associado à Educação Ambiental, no viés da sustentabilidade. Nas atividades foi utilizado um *banner* em lona, confeccionado com recursos oriundos da UTFPR, que foi doado para o colégio, representando a parceria desenvolvida e o compartilhamento do conhecimento sobre como utilizar e conservar os microscópios que foram consertados, possibilitaram o enriquecimento das aulas práticas.

Palavras-chave: Aula de microscopia. CONEA. Divulgação Científica. GPEI.

INTRODUÇÃO

A presença de equipamentos tecnológicos em sala de aula tornou-se uma aliada na prática escolar, todavia, diretamente influenciada por vários fatores, dentre eles, a qualidade e disponibilidade desses para uso dos estudantes. O repensar na educação semeia a prática de reorganizar, reparar, reutilizar: “os comportamentos consumistas que levam o ser humano a se tornar aquilo que consome, precisam ser substituídos por uma ótica de aproveitamento, de sustentabilidade” (Antiqueira; Sekine, 2020, p. 77).

Franques e Neiman (2020) correlacionam que o consumo, atrelado aos meios de comunicação, ditam os valores e contribuem para a falta de dimensão da irresponsabilidade humana. Em conjunto com isso, os autores reforçam o esvaziamento da pauta e alertam que o termo sustentabilidade, também reforçado por Lieber e Romano-Lieber (2014, p. 765): “vem se tornando de uso genérico e irrestrito”. Nesse meio, a Educação Ambiental (EA) auxilia na promoção da sustentabilidade fomentada pelos ideais de uma comunidade que preza pela saúde planetária.

No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, Neiman (2023) associa que a EA é um direito de todos, devendo estimular a reflexão e o pensamento crítico, além de “converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis” (Neiman, 2023, p. 3), corroborando para o desenvolvimento de uma consciência ética.

[1] Mestranda em Ensino de Ciências e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Ponta Grossa. gabrielam@alunos.utfpr.edu.br.
[2] Docente do Departamento Acadêmico de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Ponta Grossa. danisleib@utfpr.edu.br.
[3] Docente do Departamento Acadêmico de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Ponta Grossa, Paraná. liaantiqueira@utfpr.edu.br.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Ponderando sobre isso, o Projeto Biodiversidade na Escola, do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Conservação da Natureza e Educação Ambiental (CONEA), objetiva a sensibilização quanto à conservação da natureza, promovendo subsídios e metodologias interdisciplinares para o ensino de biodiversidade e sustentabilidade (Antiqueira *et al*., 2024). Outrossim, o Projeto Ler³ (Lixo Eletrônico e os 3Rs da Sustentabilidade), vinculado ao Grupo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares (GPEI): Tecnologia e Sociedade, objetiva a prática do reaproveitamento de materiais eletrônicos, através da manutenção e da construção de novos dispositivos (Daffara; Gomes, 2024). Ambos os projetos estão associados à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Ponta Grossa, e dentre seu amplo escopo de atuação, ofertam oficinas e ações em colégios e demais instituições do município.

Um dos equipamentos eletrônicos oriundos de colégios no qual se realizam ações de manutenção pelo Projeto Ler³ é o microscópio óptico. Presente na maioria nas instituições de ensino, constitui-se de um aparelho de ampliação de imagem, a qual é formada pela passagem de raios luminosos que atravessam o espécime, presente em lâmina (Junqueira; Carneiro, 2023).

É composto por dois pares de lentes, as objetivas e as oculares; "uma parte mecânica (base, braço, revólver, platina, charriot, parafusos macro e micrométrico e parafuso de regulagem do condensador) e um sistema de iluminação (fonte luminosa, diafragmas, condensador e filtros)" (Melo, 2018, p. 9). Cada equipamento possui um poder de resolução, o qual indica a "menor distância entre duas partículas ou entre linhas que possibilita que elas sejam vistas como duas partículas ou duas linhas separadas" (Junqueira; Carneiro, 2023, p. 13); nos microscópios ópticos são comumente encontradas lentes oculares com aumento de 10x; e objetivas com aumentos de 4x; 10x; 40x e 100x, sendo a última, necessário o uso de óleo de imersão (Melo, 2018). Com esse potencial de ampliação, é possível analisar células eucariontes — embora não seja possível ver organelas específicas — assim como protozoários de vida livre, dentre outros.

Bevilacqua e Coutinho-Silva (2018) indicam que as atividades com microscopia despertam o interesse dos estudantes pela Ciência, porém, a frequência dessas atividades deve aumentar para melhorar o desenvolvimento das habilidades com o equipamento. Entretanto, como descrito por Lima, Carvalho e Oliveira (2022, p. 211), o acesso pode ser limitado ou não possuir "nenhum instrumento científico de aumento em estado satisfatório de uso", o que afeta diretamente essas aulas.

Como todo equipamento eletroeletrônico, um microscópio possui valor significativo e requer treinamento adequado para o uso, além do conhecimento de técnicas e procedimentos para a conservação de suas estruturas e peças. Considerando a realidade dos colégios públicos brasileiros, onde não há (em sua maioria) profissionais específicos responsáveis pelos laboratórios e os próprios professores realizam estas funções, bem como a grande rotatividade destes profissionais e a falta de tempo para todas as atividades de sua responsabilidade, é comum e recorrente encontrar equipamentos danificados, necessitando de revisão e/ou manutenção.

Partindo da realidade de quem está presente nestas instituições de ensino, realizando atividades e verificando no cotidiano estas situações nos laboratórios (concomitantemente a buscar soluções para tais dificuldades), o objetivo desse trabalho é apresentar a experiência extensionista, desde o conserto e manutenção de microscópios ópticos de um colégio da região, à utilização desses em sala de aula, correlacionando com a conservação dos equipamentos e o modo correto de uso pela Divulgação Científica. Trata-se de uma ação piloto, coordenada de dois grupos de pesquisa (CONEA e GPEI) enfatizando a construção de ações interdisciplinares com propósitos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do ensino público brasileiro. Embora

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

seja um trabalho inicial, a atividade pretende ser estruturada para que possa e tornar permanente e replicável.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho é de âmbito qualitativo e classifica-se como exploratório e aplicado quanto ao seu objetivo, pois visa "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito" (Gil, 2002, p. 41). A aplicação ocorreu em um colégio no município de Ponta Grossa, Paraná, e foi organizada em duas etapas: conserto e manutenção dos microscópios ópticos, realizados pelo Projeto Ler³ e aplicação em oficina, realizada pelo Projeto Biodiversidade na Escola.

O Projeto Biodiversidade na Escola realizou suas atividades no colégio por meio de uma oficina ao longo de dois dias, sendo duas aulas teóricas, no primeiro dia, e uma prática no segundo. O colégio promove uma ação associada às aulas de Biologia e Sustentabilidade, na qual a professora regente já realiza atividades com horta e está iniciando com uma composteira, no ambiente escolar. Quanto aos resultados de manutenção e consertos, esses foram divulgados, previamente, no XV Seminário de Extensão e Inovação (SEI), maior evento extensionista da UTFPR. Nesse, Daffara e Gomes (2025) apontam que de oito microscópios ópticos oriundos do colégio, sete foram restaurados.

A promoção da Divulgação Científica foi realizada pela entrega de um *banner* (figura 1) de lona de tamanho 120x90 cm, que permaneceu em exposição no Laboratório de Ciências do colégio. Quando abordamos sobre a Divulgação Científica, ressalta-se as diferentes reflexões acerca da circulação do conhecimento. Fioresi e Silva (2022) pontuam que no olhar de diferentes autores, a divulgação pode possuir um movimento unidirecional, como na análise de Jacqueline Authier Revuz (1998), no qual parte de um direcionamento único do interior (nesse caso, a Ciência) para o exterior (o público em geral).

No caso de Fleck (2010), trata-se de um movimento que pode se apresentar como bidirecional, que em "diferentes tipos de textualizações, e a esotérica (ciências dos periódicos) depende da exotérica (ciência popular) para se consolidar e ser aceita socialmente" (Fioresi; Silva, 2022, p. 10). Essas relações pontuam como a comunicação da Ciência será exteriorizada como Ciência Popular. Para os autores, a visão de Ludwik Fleck (2010) representa melhor a relação dos círculos envolvidos na Divulgação Científica e a interioridade da Ciência.

Desta forma, para a elaboração do *banner*, considerou-se as informações sobre como utilizar o microscópio óptico, atribuindo às principais dúvidas dos estudantes. O material trouxe uma imagem ilustrativa de um equipamento, com os nomes das partes que o compõem, sendo esses relacionados na parte textual de como posicionar a lâmina para observação, como realizar a visualização da amostra, quais cuidados realizar para evitar danificar o microscópio e quais procedimentos após a finalização do uso.

Para utilizar o material comunicativo na prática, a primeira parte da oficina, utilizando a projeção de *slides* em formato de aula teórica-expositiva, fomentou as relações entre a caracterização dos processos químicos na compostagem, com os microrganismos e a transformação da matéria orgânica em composto orgânico.

Além disso, houve a discussão de como os diferentes meios podem afetar as plantas presentes na horta, na qual utilizarão os produtos da composteira. No segundo momento, a aula foi realizada no Laboratório de Ciências do colégio, no qual foram utilizados espécimes da *Tradescantia pallida* (Rose) D.R.Hunt, 1975, conhecida popularmente como Trapoeraba-roxa, Trapoerabão ou Coração-roxo.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

Figura 1 – Imagem do *banner* de conservação do microscópio óptico



Fonte: Autoria própria (2025).

Assim, foi apresentado aos estudantes como montar uma lâmina para observação demonstrando o corte da folha da Trapoeraba-roxa, adicionando uma gota de água para então colocar a lamínula. Em seguida, foi apresentado o microscópio óptico, utilizando como guia o *banner*, fazendo-os mexer no equipamento e seguir as etapas para posicionamento da lâmina e a espécime para visualização (figura 2).

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Figura 2 - Estudante observando uma célula vegetal no microscópio óptico



Fonte: Autoria própria (2025).

Inicialmente, foi observada a espécime em um ambiente regular, para então, alterar para um meio hipertônico, com auxílio do sal. No meio hipertônico, a célula perde água para o lado externo, fazendo com que seu interior apareça “murchado”, efeito denominado de plasmólise. Com a cor arroxeada da Trapoeraba-roxa, está visualização se torna mais fácil, sendo possível ver a diferença pela membrana, enquanto a parede celular permanece intacta. Após a finalização, os estudantes foram orientados a seguir as orientações de pós-uso do equipamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Materiais de Divulgação Científica, posicionados em locais específicos para uso, auxiliam na promoção da Ciência. No caso dos *banners* sobre a conservação dos microscópios ópticos, o produto se demonstrou eficaz para auxiliar os estudantes a compreender as dimensões do equipamento, fazendo com se sintam mais livres e seguros para operar seus experimentos. Todavia, ressalta-se a necessidade da presença do professor para auxiliar na compreensão das amostras e o funcionamento do equipamento. O conserto realizado nos equipamentos demonstrou-se fundamental para a promoção das aulas práticas, que por sua vez, influenciam positivamente no aprendizado dos estudantes e no aprofundamento das aulas teóricos-expositivas.

Em nota, mesmo com os equipamentos em funcionamento, foram necessários diversos ajustes para com a área física do Laboratório de Ciências do colégio, como a busca por adaptadores, reposicionamento do equipamento em locais estratégicos para a rotação de

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

estudantes devido à ausência de tomadas funcionando, o que remete à realidade da maioria dos colégios da região.

Ao todo, foram produzidos dezessete (17) *banners*. Como trabalho futuro, pretende-se realizar a entrega dos demais *banners* em outros colégios públicos da região, visando expandir o ensino sobre o uso e a conservação dos equipamentos, além de promover novas atividades laboratoriais.

AGRADECIMENTOS

A primeira autora agradece a bolsa-técnica do Grupo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares (GPEI): Tecnologia e Sociedade, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG), do Programa de Apoio a Grupos de Pesquisas nas Áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Letras, Linguística e Artes.

REFERÊNCIAS

ANTIQUEIRA, Lia Maris Orth Ritter; PICANÇO, Katya Cristina de Lima; MACHADO, Elaine Ferreira; MOREIRA, Thais Luisa Dechamps; BERTONI, Danislei; JACINSKI, Edson. Projeto Biodiversidade na Escola: perspectivas no fortalecimento da extensão universitária. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 19, n. 7, p. 478–489, 2024. DOI: 10.34024/revbea.2024.v19.19121. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/19121. Acesso em: 5 abr. 2026.

ANTIQUEIRA, Lia Maris Orth Ritter; SEKINE, Elizabete Satsuki. Os "erres" pós pandemia: princípios para sustentabilidade e cidadania. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 70–79, 2020. DOI: 10.34024/revbea.2020.v15.10752. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10752. Acesso em: 5 abr. 2026.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BEVILACQUA, Gabriela Dias; COUTINHO-SILVA; Robson. O uso do microscópio em sala de aula e a aprendizagem sobre células para alunos do 5º ano escolar. **Ensino, Saúde e Ambiente**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2018. DOI: 10.22409/resa2018.v11i2.a21288. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21288. Acesso em: 5 abr. 2026.

DAFFARA, Geraldo Augusto de Oliveira; GOMES, Jeferson José. Desafios e oportunidades do lixo eletrônico: práticas extensionistas e tecnologias sociais para a sustentabilidade. *In:* **Anais do XV Seminário de Extensão e Inovação & XXX Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da UTFPR**. Anais...Curitiba(PR) UTFPR - Campus Curitiba, 2025. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/sei-sicite-2025-593680/1267985-DESAFIOS-E-OPORTUNIDADES-DO-LIXO-ELETRONICO--PRATICAS-EXTENSIONISTAS-E-TECNOLOGIAS-SOCIAIS-PARA-A-SUSTENTABILIDA. Acesso em: 5 abr. 2026.

DAFFARA, Geraldo Augusto de Oliveira; GOMES, Jeferson José. LER³: capacitação e inovação na reutilização do lixo eletrônico. **Revista Técnico-Científica do CREA-PR**.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

Edição Especial – Dezembro, 2024. Disponível em: https://revistatecie.crea-pr.org.br/index.php/revista/article/view/1115. Acesso em: 5 abr. 2026.

FIORESI, Claudia Almeida; SILVA, Henrique César da. Ciência popular, divulgação científica e Educação em Ciências: elementos da circulação e textualização de conhecimentos científicos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, e22049, 2022. Disponível: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/9WQmc4G3Ps5RySyn8wFkRgr/. Acesso em: 5 abr. 2026.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FRANQUES, Bruno Marcondes; NEIMAN, Zysman. A ética libertária da Sustentabilidade. *In:* NEIMAN, Zysman; BARROS-FREIRE, Juliana Maria de; CONTI, Diego de Melo (orgs.). **Sustentabilidade: uma política para o século XXI**. São Paulo: CD.G Casa de Soluções e Editora, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
JUNQUEIRA, Luiz Carlos U.; CARNEIRO, José. **Histologia Básica**: Texto e Atlas. 14. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2023.

LIEBER, Renato Rocha; ROMANO-LIEBER, Nicolina Silvana. A sustentabilidade é sustentável? Educando com o conceito de risco. *In:* PHILIPPI JR., Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília F. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. 2. ed. Barueri: Manole, 2014.

LIMA, Andreza Cristina de; CARVALHO, Reginaldo de; OLIVEIRA , Ieda Ferreira de. Ações de extensão em microscopia: promovendo competências e atitudes científicas no ambiente escolar. **Vivências**, [S. l.], v. 18, n. 37, p. 207–225, 2022. Disponível em: http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/744. Acesso em: 5 abr. 2026.

MELO, Rossana C N. **Células & microscopia**: princípios e práticas. 2. ed. Barueri: Manole, 2018.

NEIMAN, Zysman. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 18, 2023. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/15517. Acesso em: 5 abr. 2026.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Paloma Gonçalves de Oliveira[1], Ediane Elita Carlos[2], Joyce Jaquelinne Caetano[3]

Resumo

Este estudo aborda o uso de plataformas digitais no ensino de Matemática, considerando sua crescente inserção no contexto educacional e as implicações para a prática docente. Tem como objetivo analisar artigos que trazem a percepção de professores da educação básica acerca dessas ferramentas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada na análise de nove artigos científicos selecionados a partir de critérios de relevância temática. Os resultados indicam que as Tecnologias Digitais contribuem para tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e motivadoras, favorecendo a aprendizagem dos estudantes. Contudo, também evidenciam desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e ao planejamento pedagógico. Conclui-se que o uso eficaz dessas tecnologias depende da mediação do professor e de condições adequadas de implementação, sendo necessária a ampliação de estudos e investimentos na área.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Ensino de matemática. Prática docente. Plataformas educacionais.

INTRODUÇÃO

A inserção das Tecnologias Digitais da Informação ou Comunicação (TDIC) ou simplesmente Tecnologias Digitais (TD) no contexto educacional tem provocado mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender, especialmente no ensino de Matemática. O uso de plataformas digitais vem sendo incorporado à prática docente como apoio às aulas e estratégia para tornar o ensino mais dinâmico, interativo e significativo para os estudantes. No entanto, compreender como essas ferramentas são efetivamente utilizadas e como são percebidas pelos professores, torna-se fundamental para analisar suas contribuições e limites no cotidiano escolar.

Embora haja um crescente incentivo ao uso de Tecnologias Digitais na educação básica, sua integração à prática pedagógica ainda apresenta desafios. Entre eles, destacam-se questões relacionadas à formação docente, à infraestrutura das instituições de ensino e à necessidade de planejamento pedagógico que contemple o uso dessas ferramentas de forma intencional. Assim, a simples presença das tecnologias no ambiente escolar não garante melhorias no processo de ensino e aprendizagem, sendo essencial considerar o papel do professor como mediador nesse contexto.

Este estudo parte do pressuposto de que as percepções docentes influenciam diretamente a forma como as plataformas digitais são incorporadas ao ensino da Matemática. Dessa forma,

[1] Graduada em Matemática pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Irati; Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da UNICENTRO, campus Guarapuava; e-mail: palomagoncalvesdeoliveira98@gmail.com.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), edianecarlo@gmail.com.
[3] Professora do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO. Doutora em Educação pela PUC/SP. joyce@unicentro.br

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

torna-se relevante investigar como os professores compreendem o uso dessas tecnologias, quais potencialidades e quais dificuldades enfrentam com sua utilização.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a percepção de professores da educação básica sobre o uso de plataformas digitais no ensino da Matemática, a partir de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Foram selecionados e analisados nove artigos científicos que discutem o uso de plataformas educacionais e das Tecnologias Digitais no contexto escolar, buscando identificar contribuições, desafios e implicações para a prática docente.

DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, na qual foram selecionados 09 artigos científicos que abordam a visão dos docentes a respeito do uso de plataformas educacionais e das Tecnologias Digitais inseridas na grade curricular no ensino da Matemática. A opção por esse tipo de pesquisa fundamenta-se na possibilidade de analisar e sintetizar conhecimentos já produzidos sobre o tema. Conforme Sampaio e Mancini (2007), estudos de revisão permitem reunir evidências científicas de forma sistemática, contribuindo para uma compreensão mais ampla e consistente do objeto investigado.

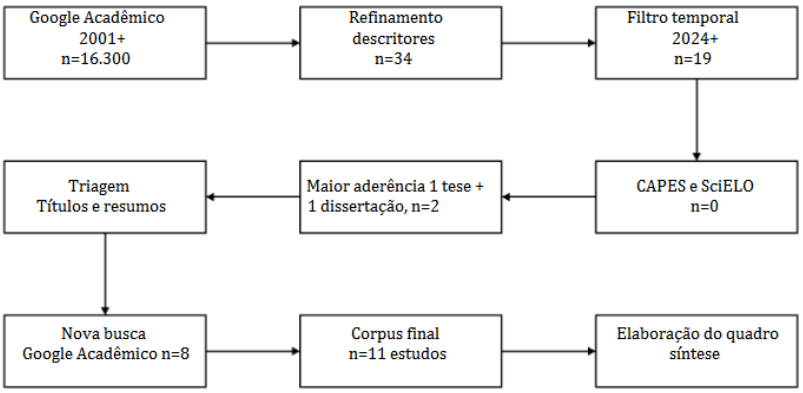
A seleção dos artigos foi conduzida a partir de procedimentos sistematizados de levantamento bibliográfico, iniciando com uma busca na base Google Acadêmico, utilizando descritores previamente definidos e articulados por operadores booleanos, tais como: “tecnologias digitais”, “ensino de matemática”, “percepção docente”, “plataformas digitais” e “aprendizagem”, aplicando um filtro temporal a partir de 2001. Essa etapa resultou em aproximadamente 16.300 trabalhos. Na sequência, para refinar os resultados, reduziu-se as palavras-chaves para: “ensino de matemática”, “percepção docente" e “plataformas digitais”, resultando em 34 artigos. Reduzindo ainda o período para a partir de 2024, para obtenção de produções mais recentes, obteve-se 19 resultados, dos quais apenas 1 tese e 1 dissertação apresentaram maior aderência ao objetivo da pesquisa. Foram realizadas ainda, buscas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e na base Scielo, utilizando os mesmos critérios e não foram encontrados nenhum trabalho referente ao tema da pesquisa.

A análise realizada se deu a partir da leitura exploratória dos títulos e resumos, adotando como critérios de inclusão: (i) abordagem do uso de tecnologias digitais no ensino de matemática; (ii) foco na percepção de professores ou em práticas pedagógicas; (iii) relação com plataformas educacionais digitais. Como critérios de exclusão, desconsideraram-se estudos que não tratavam especificamente do ensino de matemática, que não apresentavam enfoque educacional ou que abordavam tecnologias de forma genérica, sem relação com práticas docentes.

A partir desse levantamento e considerando que apenas dois trabalhos apresentaram aderência ao objetivo da pesquisa, optou-se pela realização de novas buscas no Google Acadêmico utilizando as palavras-chaves: “tecnologias digitais no ensino de matemática” 1 , “plataformas digitais no ensino de matemática” 1, “percepção docente sobre tecnologias digitais” 2 e “Khan Academy e Matific no ensino de matemática” 3. Essas palavras-chaves foram definidas por sua relação direta com o tema investigado, permitindo a identificação de estudos que abordam o uso de tecnologias e plataformas educacionais no ensino da Matemática, bem como as percepções dos professores sobre sua utilização. Nessa etapa, foram encontrados apenas 7 estudos, os quais atenderam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Assim, foram selecionados ao todo 09 trabalhos, sendo 02 provenientes da primeira etapa de busca e 07 da segunda, por apresentarem maior proximidade com a temática investigada. Esses estudos constituíram o *corpus* de análise da presente pesquisa.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Figura 1 – Fluxograma do processo de busca e seleção dos estudos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

As produções selecionadas possibilitaram uma análise das percepções docentes acerca do uso de plataformas digitais e das Tecnologias Digitais no ensino da Matemática, contribuindo para a compreensão dos desafios, potencialidades e impactos dessas ferramentas no processo educativo.

Após a seleção definitiva do material, foi elaborado um quadro síntese contendo os objetivos, principais resultados e desafios apontados pelos estudos analisados.

Quadro 1 – Síntese dos artigos selecionados para análise.

Artigo	Ano	Título	Resultados/conclusões	Desafios/críticas
1	2021	A utilização das plataformas digitais no ensino da matemática no instituto federal do Piauí - Campus Cocal.	Plataformas Digitais contribuem para melhorar o ensino e a participação dos estudantes.	Limitações de acesso às tecnologias nas escolas.
2	2024	Plataforma khan academy: potencialidades na visão de professores do ensino fundamental I.	Plataformas digitais ajudam na prática de exercícios e na aprendizagem no ritmo do aluno.	Dificuldades de acesso à internet e adaptação dos professores.
3	2024	O uso das tecnologias digitais no ensino da matemática: uma revisão de literatura nos últimos cinco anos (2018-2022).	Tecnologias podem complementar o ensino e apoiar o trabalho com conteúdos matemáticos.	Uso ainda limitado nos materiais e práticas pedagógicas.
4	2024	Integração das TDIC no ensino de matemática: percepções e desafios docentes.	As TDIC favorecem aulas mais interativas e ampliam as possibilidades de aprendizagem matemática desde que acompanhadas de formação docente adequada.	Falta de infraestrutura e preparação para uso das tecnologias.
5	2025	Tecnologias no ensino de matemática: inovações, desafios e perspectivas.	Tecnologias tornam as aulas mais dinâmicas e ajudam na compreensão	Falta de recursos tecnológicos e necessidade de formação docente.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

			dos conteúdos de matemática.	
6	2025	Percepções docentes sobre a plataforma matific: um estudo a partir da curadoria de RED em formação continuada.	A plataforma Matific favorece a motivação, o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento de competências matemáticas.	Falta de preparo docente e estrutura tecnológica nas escolas.
7	2025	O uso da plataforma Matific no ensino de matemática: benefícios, desafios e impactos na aprendizagem.	A plataforma Matific favorece a aprendizagem matemática por meio de atividades interativas, aumentando o engajamento e a autonomia dos estudantes.	Necessidade de planejamento pedagógico para uso adequado.
8	2025	Usabilidade Pedagógica da Plataforma Khan Academy no Ensino de Matemática: Uma Avaliação Heurística e Percepções de Professores do Ensino Médio.	A Khan Academy favorece a autonomia e a aprendizagem matemática dos alunos.	Necessidade de formação docente e melhorias nos feedbacks da plataforma.
9	2025	A constituição de docentes-que-ensinam-matemática-com-tecnologias-digitais	As tecnologias digitais favorecem o desenvolvimento profissional docente e a ressignificação das práticas pedagógicas, integrando-se ao modo de ser, pensar e agir dos professores.	Necessidade de formação continuada e superação das tensões entre exigências institucionais e autonomia docente.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise dos artigos selecionados nos permitiu observar o uso das plataformas digitais na educação básica a partir de diferentes visões sobre sua utilização. De maneira geral, pode-se concluir que as Tecnologias Digitais podem contribuir significativamente para tornar as aulas mais interativas e dinâmicas, facilitando a compreensão de conteúdos matemáticos, principalmente para aqueles alunos que apresentam maiores dificuldades na disciplina.

A partir das leituras realizadas, foi possível identificar que alguns artigos apresentam temáticas semelhantes. Os artigos 5 e 3, por exemplo, apresentam discussões mais amplas a respeito das TD e de seu uso no ensino da matemática. Ambos destacam o potencial dessas tecnologias para contribuir com o ensino e auxiliar no desenvolvimento das aulas. Um dos estudos realizou um levantamento que evidenciou que as tecnologias podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente para alunos que apresentam dificuldades com metodologias mais tradicionais. No entanto, os professores precisam estar preparados e capacitados para utilizar esses recursos de forma adequada, pois ainda existem alguns desafios nesse processo. Nesse sentido, Santos (2020, p. 22) afirma que “a simples disponibilização de tecnologias não garante melhoria no aprendizado; é necessária a mediação pedagógica eficaz”.

Dessa forma, a pesquisa também identificou desafios relevantes, como a necessidade de infraestrutura adequada, capacitação docente e planejamento pedagógico cuidadoso.

Na mesma linha, os artigos 6 e 4 discutem mais diretamente a visão dos docentes sobre o uso das tecnologias no ensino da matemática. Esses estudos mostram que muitos professores reconhecem o potencial das Plataformas Digitais para tornar as aulas mais atrativas e

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

motivadoras para os alunos. No entanto, também apontam dificuldades relacionadas à formação docente e à adaptação das práticas pedagógicas ao uso dessas ferramentas tecnológicas no contexto escolar. Nesse sentido, Portela, Frederico e Silva (2025) destacam que a plataforma Matific favorece a motivação, o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento de competências matemáticas. De forma semelhante, Almeida, Azevedo e Santos (2024) ressaltam que as Tecnologias Digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem matemática e contribuem para a realização de aulas mais interativas, desde que acompanhadas de formação adequada e de condições favoráveis para sua implementação no ambiente escolar.

Já os artigos 2 e 1evidenciam os desafios enfrentados na integração das tecnologias digitais ao ambiente escolar. Um dos principais problemas apontados nesses estudos está relacionado à infraestrutura das escolas. No artigo 3, as autoras apontam que muitas instituições de ensino ainda não possuem infraestrutura suficiente para inserir os alunos no chamado "mundo digital", o que acaba dificultando a utilização de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (DUARTE; CAPELLINI, 2024). De forma semelhante, Costa et al. (2021) apontam que as limitações de acesso às tecnologias nas instituições de ensino também representam um obstáculo para a utilização efetiva das plataformas digitais no ensino da Matemática. Entre essas dificuldades estão, por exemplo, problemas relacionados ao acesso à internet, como o Wi-Fi da escola que muitas vezes não oferece suporte suficiente para o uso das plataformas digitais em sala de aula.

Correia Neto e Albuquerque (2021) evidenciam que, embora o uso das tecnologias tenha se intensificado nos últimos anos, ainda há desafios significativos quanto à sua efetiva implementação nos contextos educacionais. Estudos também apontam a necessidade de formação continuada para os docentes, uma vez que muitos professores ainda não possuem familiaridade com essa nova era digital. Essa constatação é corroborada por Deliberalli (2025), ao evidenciar que a integração das tecnologias digitais à prática docente exige processos contínuos de formação, uma vez que o desenvolvimento profissional dos professores está diretamente relacionado à capacidade de atribuir sentido pedagógico ao uso dessas ferramentas no ensino da Matemática.

Os demais estudos analisados apresentam discussões sobre plataformas digitais específicas utilizadas no ensino da matemática, como a Khan Academy e o Matific. Nessa perspectiva, Lacerda (2025) destaca que a plataforma Khan Academy apresenta potencial para favorecer a autonomia dos estudantes e ampliar as possibilidades de aprendizagem matemática, especialmente por meio do acompanhamento individualizado do desempenho e da oferta de atividades adaptativas. Contudo, o autor ressalta que a efetividade da plataforma depende da mediação pedagógica do professor e de formação adequada para sua utilização. Essas plataformas utilizam atividades interativas, exercícios adaptativos e recursos digitais que podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico e para a melhoria do desempenho dos alunos. Na mesma direção, Nascimento Neto (2022) destaca que o uso de softwares educacionais amplia as possibilidades de abordagem dos conteúdos matemáticos, favorecendo diferentes formas de representação e compreensão.

Outro aspecto identificado nos artigos refere-se à importância do planejamento pedagógico no uso dessas tecnologias. Os autores destacam que as plataformas digitais não devem ser utilizadas apenas como complemento das aulas, mas sim como ferramentas integradas ao processo de ensino e aprendizagem, sempre com a mediação do professor. Nesse sentido, Santos (2020) afirma que a simples disponibilização de tecnologias não garante melhorias na aprendizagem, sendo necessária uma mediação pedagógica eficaz que articule os recursos digitais aos objetivos educacionais.

Experiências práticas, como a apresentada por Nogueira (2021), evidenciam que o uso de tecnologias digitais no ensino da Matemática pode favorecer a compreensão de conceitos,

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

desde que haja planejamento e mediação adequada. Isso reforça a importância do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem em ambientes digitais.

De modo geral, os estudos analisados indicam que o uso das tecnologias digitais apresenta potencial para contribuir com a inovação das práticas pedagógicas no ensino da matemática. Além disso, Deliberalli (2025) argumenta que as tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas como recursos instrumentais, mas como elementos que influenciam a constituição da prática docente, exigindo dos professores processos constantes de reflexão, adaptação e formação profissional. No entanto, também evidenciam a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica, formação docente e planejamento pedagógico adequado, para que essas ferramentas sejam utilizadas de forma eficiente no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, foi possível compreender que o uso de plataformas digitais no ensino de Matemática vem se consolidando como uma alternativa relevante para a inovação das práticas pedagógicas na educação básica. As Tecnologias Digitais, quando integradas de forma intencional ao processo de ensino, apresentam potencial para tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e significativas, contribuindo para o engajamento dos estudantes e para a compreensão dos conteúdos matemáticos. Nesse sentido, Menegais, Fagundes e Sauer (2015) já apontavam que a utilização de plataformas digitais pode favorecer a motivação e a autonomia dos estudantes, além de possibilitar um acompanhamento mais efetivo do desempenho escolar por parte dos professores.

Entretanto, os resultados também evidenciam que a efetividade dessas ferramentas está diretamente relacionada à forma como são utilizadas pelos professores. Nesse sentido, a mediação pedagógica assume papel central, uma vez que o uso das tecnologias, por si só, não garante melhorias na aprendizagem. Assim, torna-se fundamental que o docente atue de maneira planejada e consciente, articulando o uso das plataformas digitais aos objetivos de ensino e às necessidades dos alunos.

Além disso, a pesquisa evidenciou desafios importantes que ainda precisam ser superados, como a falta de infraestrutura adequada nas instituições de ensino, as limitações de acesso às tecnologias e principalmente a necessidade de formação continuada dos professores para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais. Nesse contexto, Shaw e Silva Junior (2019) ressaltam que a formação docente é fundamental para o uso das tecnologias digitais no ensino de Matemática. Esses fatores influenciam diretamente a forma como as plataformas digitais são incorporadas ao cotidiano escolar podendo limitar seu potencial educativo.

Diante deste cenário, embora as plataformas digitais apresentem contribuições significativas para o ensino de Matemática, sua utilização eficaz depende de um conjunto de condições que envolvem investimento em recursos tecnológicos, formação docente e planejamento pedagógico. Por fim, destaca-se a importância de novas pesquisas que aprofundem a análise do uso dessas tecnologias em diferentes contextos educacionais, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Referências

NASCIMENTO, E. A.; NASCIMENTO, E. G. Tecnologias no ensino de matemática: inovações, desafios e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e*

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Educação, São Paulo, v. 11, n. 9, p. 2173-2179, set. 2025. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v11i9.20696. ISSN: 2675-3375.

COSTA, Maria Eduarda Alves da; BRITO, Erika Vieira de; OLIVEIRA, Andreza dos Santos; NASCIMENTO, Rita de Cássia do; NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; CASTRO, Luzitelma Maria Barbosa de. A utilização das plataformas digitais no ensino da Matemática no Instituto Federal do Piauí – Campus Cocal. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, p. e021027, 2021. DOI: 10.51281/impa.e021027. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/7105. Acesso em: 18 jun. 2026.

DUARTE, Priscila Vandrea Camargo; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Plataforma Khan Academy: potencialidades na visão de professores do Ensino Fundamental I. Revista Foco, Curitiba, v. 17, n. 9, e6172, p. 1-22, 2024. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n9-088. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6172. Acesso em: 18 jun. 2026.

MENEGAIS, Denice Aparecida Fontana Nisxota; FAGUNDES, Léa da Cruz; SAUER, Laurete Zanol. A análise do impacto da integração da plataforma Khan Academy na prática docente de professores de Matemática. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 13, n. 1, jul. 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote. Acesso em: 18 jun. 2026.

ALMEIDA, Josiane Marques Duarte; AZEVEDO, Italândia Ferreira de; SANTOS, Maria José Costa dos. Integração das TDIC no ensino de matemática: percepções e desafios docentes. *Revista Cearense de Educação Matemática (RCeEM)*, Fortaleza, v. 3, n. 7, p. 1-17, 2024. DOI: https://doi.org/10.56938/rceem.v3i8.4094

MARTINS, Miércio Francisco de Sousa. O uso das tecnologias digitais no ensino da matemática: uma revisão de literatura nos últimos cinco anos (2018-2022). In: TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: interfaces e diálogos pedagógicos na educação básica. Guarujá: Científica Digital, 2024. p. 110-124. DOI: https://doi.org/10.37885/240717006.

SILVA, Diana Rodrigues da; SANTOS, Marcio Eugen Klingenschmid Lopes dos; ARAÚJO, Marcus Vinícius Pereira de; PINTO, Marcelo Vianello. O uso da plataforma Matific no ensino de matemática: benefícios, desafios e impactos na aprendizagem. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, v. 15, p. 1-12, 2025. Disponível em: https://revistas.anchieta.br/index.php/edec/article/view/2266. Acesso em: 18 jun. 2026.

PORTELA, Regiane Maria; FREDERICO, Eliane de Oliveira Marques; SILVA, Katia Alexandra de Godoi e. Percepções docentes sobre a plataforma Matific: um estudo a partir da curadoria de RED em formação continuada. Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática, v. 18, n. 2, p. 205-214, 2025. DOI: https://doi.org/10.17921/2176-5634.2025v18n2p205-214.Disponível em: https://revista.pgsskroton.com/index.php/jieem/article/view/11054. Acesso em: 18 jun. 2026.

SHAW, Gisele Soares Lemos; SILVA JUNIOR, Geraldo Soares da. Formação docente para uso das TIC no ensino de Matemática: percepções de professores e estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, São Paulo, v. 10, n.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

6, p. 163-184, 2019. DOI: https://doi.org/10.26843/rencima.v10i6.2139. Disponível em: https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/2139. Acesso em: 18 jun. 2026.

LACERDA, João Amiraldo Nascimento. Usabilidade pedagógica da plataforma Khan Academy no ensino de matemática: uma avaliação heurística e percepções de professores do ensino médio. 2025. 204 f. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

DELIBERALLI, Mariangela. *A constituição de docentes-que-ensinam-matemática-com-tecnologias-digitais*. 2025. 190 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2025.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

NOGUEIRA, Mônica Aparecida. Ensino de matemática mediado pelas tecnologias digitais: uma experiência no 8º ano do ensino fundamental com o Teorema de Tales. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

INSTAGRAM COMO FERRAMENTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: ANÁLISE DE PERFIS DE BIOLOGIA NA PLATAFORMA.

Letícia Lucas Trindade[1], Raissa Alves Evangelista[2]

Resumo

As redes sociais revolucionaram a sociedade e o *Instagram* destaca-se como ferramenta de divulgação científica, aproximando o público da ciência. Este trabalho avaliou o uso do *Instagram* para divulgação científica na Biologia, analisando três perfis: *bio.diversos*, voltada a biodiversidade; *petbioufrr*, voltada ao ensino e extensão; e *lambic_ufrr*, focada na fauna de Roraima. A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, analisou temas, métricas e engajamento. Os resultados mostraram que o *lambic_ufrr* obteve maior engajamento, (17.654 visualizações, 905 interações); o *petbioufrr* teve desempenho moderado (10.460 visualizações, 404 interações); e o *bio.diversos* teve baixo desempenho (3 visualizações, 0 interações), por falta de constância. Os temas mais populares foram Extensão, Educação e Ensino e Zoologia, com *reels* sendo o formato de maior alcance. Conclui-se que constância na plataforma e interação com o público são cruciais para o sucesso na divulgação científica; e mostra que o *Instagram* é uma ferramenta eficaz para disseminação de conteúdo.

Palavras-chave: Rede social. *Instagram*. Divulgação científica.

INTRODUÇÃO

A Biologia, como ciência que estuda a vida e suas interações, têm potencial transformador, impulsiona avanços tecnológicos e amplia a compreensão da realidade. Para que as descobertas dessa ciência façam a diferença, é importante que o conhecimento biológico ultrapasse os muros acadêmicos e abranja a sociedade.

Nesse contexto, a divulgação científica surge como uma ponte e desempenha papel fundamental ao conectar o conhecimento produzido nas universidades e centros de pesquisa ao público em geral, democratizando o acesso à ciência, e fortalecendo a capacidade crítica da sociedade para lidar com questões complexas. Ao traduzir linguagens técnicas em conteúdos compreensíveis, a divulgação científica transforma-se em ferramenta essencial para áreas como educação, engajamento cívico, conscientização, entre outros.

Atualmente, o uso de redes sociais para fins de divulgação científica é algo comum. Elas apresentam ferramentas de compartilhamento e fazem com que diversos assuntos sejam expandidos com mais rapidez. Uma dessas redes é o *Instagram*, onde é possível postar fotos, vídeos, *reels* e *stories*, fazendo com o que o receptor veja as informações em tempo real e tenha acesso à data da informação que foi postada.

Entretanto, surge a questão: será que o *Instagram* é uma plataforma eficaz para divulgação científica na área da Biologia? Essa rede social é capaz de disseminar o conhecimento científico? Apesar de seu potencial de interação, ela enfrenta desafios como a

[1] Pós-Graduada em Biologia Marinha na Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, Bacharel em Ciências Biológicas – UFRR, Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Roraima - UFRR, leticialucastrindade@gmail.com

[2] Bacharel em Ciências Biológicas – UFRR, Pós-Graduada em Meio Ambiente e Sustentabilidade – UNIASSELVI, Acadêmica de Pós-Graduação em Educação Ambiental – UNIASSELVI, raissaaevangelista2@gmail.com

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

necessidade de conciliar precisão científica com linguagem acessível e fazer as informações chegarem ao máximo de pessoas, ajustando o conteúdo de modo mais simples e objetivo, sem descartar o uso de termos científicos.

Considerando o exposto, este trabalho buscou analisar a utilização do *Instagram* como ferramenta de divulgação científica de temas da Biologia, com base em três perfis (*bio.diversos, petbioufrr, lambic_ufrr*), utilizando dados disponibilizados pela própria plataforma, avaliando estratégias, dificuldades e impactos na disseminação do conhecimento científico para o público em geral, nesta rede; identificar e dimensionar os temas relacionados à Biologia abordados nos perfis; avaliar o nível de engajamento do público diante dos conteúdos veiculados na plataforma, utilizando métricas, como visualizações, curtidas, comentários, compartilhamentos e salvamentos; e, por fim, apresentar recomendações que possam otimizar e aumentar a eficácia da divulgação científica na plataforma.

DESENVOLVIMENTO

Referencial Teórico

A divulgação científica, conforme Catelan & Rinaldi (2018), diz respeito à transmissão da ciência ao público em geral, objetivando adaptar informações técnicas e de linguagem complexa em um formato acessível e compreensível a todos, independentemente do nível de familiaridade com o tema. E utiliza recursos, como comparações, metáforas e elementos visuais, que familiariza o leitor com os temas, como postula Leibruder (2003). A internet e seus recursos digitais amplificam esse processo, e é um ambiente não formal de aprendizagem que torna a comunicação mais eficiente (Mateus e Gonçalves, 2017, p. 29-43).

Os profissionais da divulgação científica lidam com um público-alvo que desconhece as temáticas científicas, por isso Xavier & Gonçalves (2017) focam na forma de transmissão desse conhecimento e como a audiência irá compreendê-lo, sendo necessário que o divulgador execute estratégias comunicativas para facilitar o entendimento das mensagens. Também abordam que o maior desafio da divulgação científica é tornar esse conhecimento acessível e interativo, visando reduzir o afastamento entre a população e seus pesquisadores/produtores, e promover mudanças positivas na sociedade, conclui Valério e Bazzo (2006).

O *Instagram*, segundo De Souza e Figueiredo (2021), é um sistema baseado na postagem de fotos, vídeos e *stories*, que possibilita a interação de usuários por meio de curtidas, comentários com mensagens diretas e privadas no *direct messenger*. Também é poderosa ferramenta de comunicação, conquistando relevância na sociedade, especialmente entre o público jovem; e propaga informações para vários lugares e usuários ao redor do mundo, simultaneamente, em questão de segundos, consolida Sousa (2021). Para alguns autores como Pereira, Júnior e Silva (2019), o *Instagram* deixou de ser apenas uma rede social e passou a ser uma ferramenta com aplicações em vários setores.

Segundo Ferraz (2019), diversos conteúdos podem ser aplicados utilizando os recursos que o Instagram oferece para a divulgação, como o *feed*, que fica na tela principal, onde as postagens (publicações) são exibidas, sendo fixos no perfil; o recurso *reels,* uma ferramenta que permite a criação e o compartilhamento de vídeos curtos ou vídeos com mais de um minuto, que apresentam conteúdos mais extensos (Oliveira e Brasileiro, 2020); e os *stories*, como recurso que compartilha a vida cotidiana das pessoas, simplificado por Mendes e Espírito Santo (2016). Uma das ferramentas de métricas do *Instagram*, o *Insights*, oferece análises de desempenho em contas comerciais, gratuitamente. Esse recurso possibilita analisar as interações e engajamentos gerados pelas publicações, e fornece dados sobre o crescimento das interações e a relevância do conteúdo para o público (Brasil, 2024).

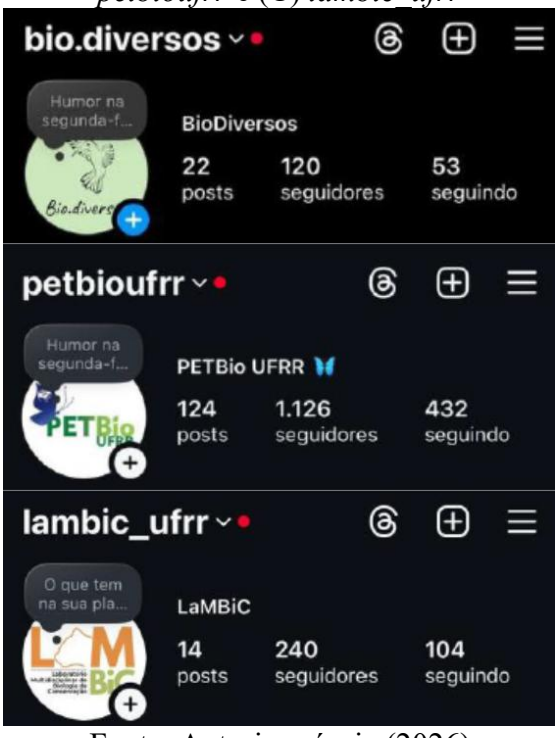
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

O aplicativo apresenta três métricas para avaliar o desempenho das publicações: as impressões, que representam o número total de visualizações das postagens, considerando uma contagem por usuário, embora tenha visto múltiplas vezes; o alcance, que indica quantos perfis únicos foram expostos ao material publicado, mostrando a capacidade de disseminação do conteúdo; e o engajamento, que mede a interação direta do público por ações como curtidas, comentários, salvamentos e compartilhamentos, demonstrando o nível de interesse pelas postagens, aponta Brito da Silva (2022). Tais recursos e indicadores tornam essa rede social uma ótima oportunidade para criadores de conteúdo, fornecendo compreensões valiosas sobre a eficácia do assunto na plataforma, como entender o algoritmo e o melhor tipo de formato que faz o público se interessar pelo conteúdo e participar; e verificar a divulgação de informações e produtos, sugerindo abordagens de melhoria do conteúdo na plataforma.

Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem quantitativa e qualitativa, analisando três perfis do *Instagram* voltados à divulgação científica no campo da Biologia: *bio.diversos,* criado como atividade avaliativa acadêmica e focado em biodiversidade; *petbioufrr*, do Programa de Educação Tutorial em Biologia (PETBio) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), com foco em atividades de ensino e de extensão; e *lambic_ufrr*, perfil do Laboratório Multidisciplinar de Biologia da Conservação, voltado para a fauna de Roraima (FIGURA 1).
Foram analisadas as métricas fornecidas pelo *Instagram Insights:* visualizações, curtidas, comentários, compartilhamentos, salvamentos e seguidores (usuários que seguem o perfil); além de dados demográficos (localidade, faixa etária, gênero) coletados para análise do perfil em relação ao público; identificados os temas abordados (áreas da Biologia) e os formatos de conteúdos utilizados (*posts, reels, stories*). Esta análise foi realizada no período de 5 de dezembro de 2024 a 7 de março de 2025.

Figura 1: Perfis voltados à divulgação científica no campo da Biologia, (A) *bio.diversos*, (B) *petbioufrr* e (C) *lambic_ufrr*



Fonte: Autoria própria (2026)

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

Resultados e Discussão

O perfil *bio.diversos* publicou 41 materiais (*posts* e *stories*); não houve produção de *reels*, pois a equipe não focou nesse recurso. A visualização do perfil registrou 3 visualizações (100% de não seguidores), nenhuma interação do público, e 120 seguidores. A maioria do público era de Boa Vista (68,3%), Brasil (95%), do gênero feminino (58,6%), e na faixa etária de 25 a 34 anos (37,4%). Outras informações dos valores dos formatos são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Valores totais de cada formato no *bio.diversos*
Legenda: V = visualizações, R = Respostas (de enquetes e perguntas), C = curtidas, CO = comentários, E = Envios (compartilhamentos), S = salvamentos

Perfil analisado	*bio.diversos*					
Tipo de conteúdo	V	R	C	CO	E	S
Post	-	-	698	46	32	-
Story	-	62	-	-	-	-
Reels	-	-	-	-	-	-
Total	-	62	698	46	32	-

Fonte: Elaborada pelo autor.

O *petbioufrr* publicou 53 materiais (*posts*, *stories* e *reels*). A visualização do perfil registrou 10.460 visualizações (75,8% de seguidores), 404 interações do público (93,5% de seguidores) e 1.127 seguidores. A maioria do público era de Boa Vista (31,3%), Brasil (98,8%), do gênero feminino (62,2%), e na faixa etária de 25 a 34 anos (45%). Outras informações dos valores dos formatos são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Valores totais de cada formato no *petbioufrr*
Legenda: V = visualizações, R = Respostas (de enquetes e perguntas), C = curtidas, CO = comentários, E = Envios (compartilhamentos), S = salvamentos

Perfil analisado	*petbioufrr*					
Tipo de conteúdo	V	R	C	CO	E	S
Post	9.685	-	1.187	56	102	18
Story	2.172	46	64	-	-	-
Reels	11.810	-	592	45	52	6
Total	23.667	46	1.843	101	154	24

Fonte: Elaborada pelo autor.

Por fim, o *lambic_ufrr* publicou 17 materiais (*posts*, *stories* e *reels*). A visualização do perfil registrou 17.654 visualizações (60,8% de não seguidores), 905 interações do público (76,8% de seguidores) e 240 seguidores. A maioria do público era de Boa Vista (75%), Brasil (99,1%), do gênero feminino (61,7%), e na faixa etária de 25 a 34 anos (38,7%). Outras informações dos valores dos formatos são apresentadas na Tabela 3.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Tabela 3 – Valores totais de cada formato no *lambic_ufrr*
Legenda: V = visualizações, R = Respostas (de enquetes e perguntas), C = curtidas, CO = comentários, E = Envios (compartilhamentos), S = salvamentos

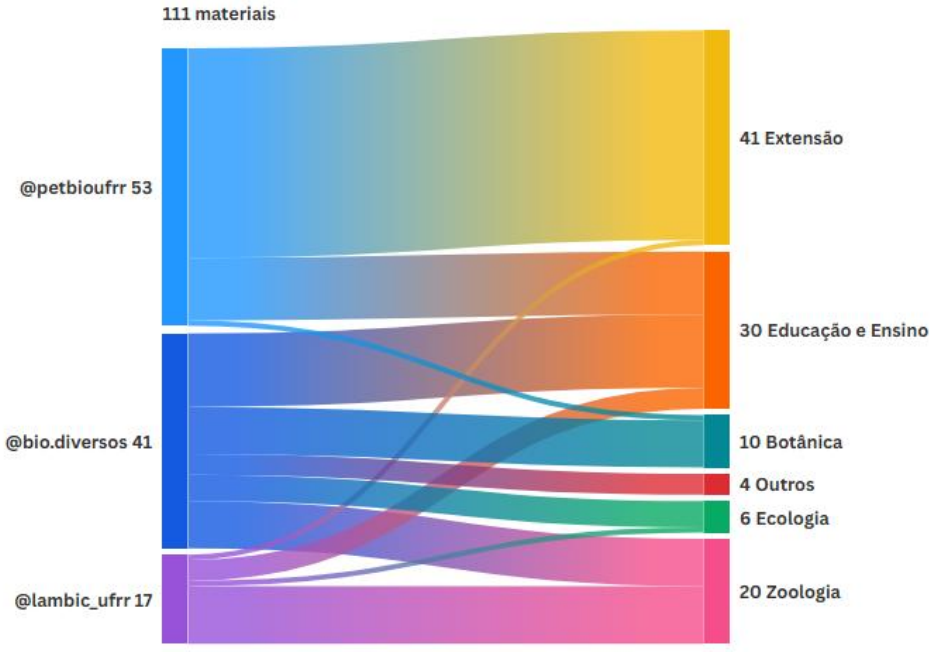
Perfil analisado	*lambic_ufrr*					
Tipo de conteúdo	V	R	C	CO	E	S
Post	18.595	-	683	44	174	59
Story	369	-	32	-	-	-
Reels	916	-	45	8	23	2
Total	19.880	-	760	52	197	61

Fonte: Elaborada pelo autor.

Esses dados demonstraram que o perfil *petbioufrr* teve maior visualização, curtidas e comentários; o *lambic_ufrr* se destaca mais em compartilhamentos e salvamentos; e o *bio.diversos* obteve mais respostas nos *stories*. Os três perfis apresentaram semelhanças em relação ao público, faixa etária, gênero e localidade, a maioria foi de jovens adultos (25-34 anos), predominantemente feminino, concentrado em Roraima e no Brasil.

No total, as três contas produziram 111 materiais (*posts*, *stories* e *reels*). O tema mais abordado foi 'Extensão' (41 materiais), seguido por 'Educação e Ensino' e 'Zoologia'. Outras áreas mostradas na Figura 2, evidenciam a variedade de conteúdos divulgados na plataforma. O perfil *bio.diversos* abordou temas de biodiversidade de forma mais ampla (global, do Brasil e de Roraima); o *petbioufrr* variou, aprofundando em certos temas (extensões e ensino do programa) e mantendo a superficialidade em outros; e o *lambic_ufrr* se concentrou em tópicos mais específicos (biodiversidade faunística de Roraima).

Figura 2 – Temas abordados pelos perfis



Fonte: Autoria própria (2026)

A avaliação dos perfis no *Instagram* revelou diferenças significativas no desempenho, nas impressões do público, destacando a importância do planejamento estratégico. O

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

lambic_ufrr obteve muitas visualizações no perfil de não seguidores, indicando que seu conteúdo foi amplamente compartilhado. Esse sucesso pode ser atribuído ao uso de temas locais sobre a fauna de Roraima e o uso de recursos visuais atrativos. O *petbioufrr* teve distribuição moderada do conteúdo, com a maior parte das visualizações sendo de seguidores. Enquanto o *bio.diversos,* com apenas 3 visualizações no perfil, evidenciou os efeitos negativos da inatividade na plataforma.

Os dados também mostraram que diferentes formatos atraem públicos distintos. Conteúdos com informações detalhadas funcionam melhor no *lambic_ufrr*. O *petbioufrr* obteve maior engajamento com *reels*, sugerindo que vídeos curtos e dinâmicos eram mais interessantes para os usuários. Por sua vez, os *stories* tiveram um impacto menor em todos os perfis. Esses dados revelam que enquanto os *posts* e *reels* apresentaram desempenho mais consistente, os *stories* não foram eficazes em atrair a atenção do usuário para a divulgação do assunto publicado. Além disso, as interações nos *posts* e *reels* revelaram engajamento moderado, com maior compartilhamento, e poucos ou nenhum comentário nas publicações; os conteúdos de 'Extensão', 'Educação e Ensino' e 'Zoologia' foram considerados relevante por uma parcela de usuários, demonstrada em poucos salvamentos. Os dados reforçam que a constância e a diversificação de formatos são essenciais para manter o público interessado.

Destaca-se que o principal desafio foi a dificuldade em mensurar o impacto real da divulgação científica nas redes sociais. Embora métricas como curtidas, compartilhamentos e comentários forneçam uma ideia do engajamento, tais recursos não refletem necessariamente a compreensão e assimilação do conteúdo pelo público. O engajamento nas redes sociais nem sempre se traduz em aprendizado efetivo. Frisa-se que a constância na frequência de publicações é um dos fatores que mais influencia o engajamento. Estratégias bem elaboradas de comunicação, como enquetes, *quizzes* e vídeos curtos, aumentam a interação e despertam interesse em razão do tipo de formato e conteúdo assimilado com rapidez, contribuindo para aumentar a participação do público. A falta dessas táticas acarretou menor engajamento e baixa disseminação do conteúdo, como ocorreu no perfil *bio.diversos*.

Para otimizar e aumentar a eficácia da divulgação científica no *Instagram*, é importante diversificar formatos, variando entre *posts, stories* e *reels*, para manter o perfil dinâmico; explicar conceitos complexos com linguagem clara, simples e objetiva, usando exemplos do cotidiano; interagir com os seguidores através de enquetes, caixas de perguntas, *quizzes,* nos comentários e mensagens no *direct*; manter frequência regular da publicação de conteúdos, visando alcançar maior número de internautas; e acompanhar as métricas, monitorando impressões, alcance, engajamento e demografia do público para ajustar táticas de publicações. Cueva-Molano et al. (2021) e Rietveld et al. (2020), também mostram que o uso de imagens (estáticas ou vídeos) e com sons tendem a gerar estímulos emocionais nos usuários, refletindo no número de suas interações com o conteúdo acessado.

A utilização de *hashtags* relacionadas ao tema do *post* também pode aumentar a visibilidade do conteúdo. Conforme explicitado por Cuevas-Molano et al. (2021), elas tendem a destacar os termos que ficam em evidência e direcionam a atenção dos usuários para as palavras que as acompanham, retendo maior atenção e maior engajamento. O uso de várias *hashtags* permite alcance maior e probabilidades de aparecer temas correlatos na área de busca da plataforma quando os usuários pesquisarem sobre o tópico. Isso também ocorre ao se marcar instituições, pesquisadores, projetos ou outros perfis relacionados ao conteúdo.

Nguyen et al. (2021) mostraram que diferentes gerações de usuários tendem a apresentar diferentes percepções, tipos e níveis de engajamento com cada conteúdo apresentado, o que sugere maior atenção para definir qual o público alvo que o perfil quer alcançar, a fim de realizar moldagem mais efetiva que promova um público participante. É essencial entender as diferentes gerações e moldar um conteúdo de forma mais precisa, objetiva e efetiva para alcançar essa

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

audiência, como a utilização de *memes* e humor ao abordar temas científicos para atrair atenção de adolescentes e jovens, ou acompanhar novas tendências que possam ser implementadas. É necessário estar aberto à novas experiências que ocorrem no espaço digital, além de acompanhar as tendências que vão surgindo nesse campo.

Embora este estudo tenha focado na divulgação cientifica para o público geral, os resultados também oferecem subsídios para educadores que desejam utilizar o *Instagram* como recurso didático em contextos formais de ensino.

Considerações Finais

A análise dos três perfis indica que os temas Zoologia, Educação e Extensão foram os mais populares, especialmente quando apresentados de forma visual e interativa. Os perfis *bio.diversos, petbioufrr* e *lambic_ufrr* revelaram que a constância nas publicações, diversificação de formatos, escolha de temas, interação ativa com o público e acompanhamento constante das métricas são fatores importantes para a disseminação do conteúdo científico.

É possível concluir que o *Instagram* é uma plataforma promissora e eficaz para divulgação científica na área da Biologia, e, adotadas as estratégias adequadas, contribui para democratizar o acesso à ciência, alcançando pessoas de diferentes idades e contextos e ampliando o impacto da Biologia na sociedade.

Agradecimentos

Agradecemos ao Prof. Dr. Whaldener Endo, pela orientação deste trabalho. Nossos sinceros agradecimentos à UFRR, juntamente ao LaMBiC e o PETBio que nos ofereceu todo o suporte. Agradecemos às nossas famílias, em especial nossos pais e amigos pelo apoio, motivação e incentivo.

Referências

BRASIL, H. S. et al. **Divulgação científica de um projeto extensionista pela métrica do Instagram Insights**. Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2024.

BRITO DA SILVA, T. M. et al. **Divulgação Científica sobre o derramamento de óleo no litoral do Brasil.** Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 13, n. 1, p. 63-77, 2022.

CATELAN, S. S.; RINALDI, C. **A atividade experimental no ensino de ciências naturais: contribuições e contrapontos**. Experiências em Ensino de Ciências, v. 13, n. 1, p. 306-320, 2018.

CUEVAS-MOLANO, E.; MATOSAS-LÓPEZ, L.; BERNAL-BRAVO, C. **Factors increasing consumer engagement of branded content in Instagram.** IEEE Access, v. 9, p. 143531-143548, 2021.

DE SOUZA, L. M.; FIGUEIREDO, R. S. **Desdobramentos pedagógicos da utilização do Instagram para a promoção da Educação Ambiental**. Revista Interdisciplinar Sulear, v. 4, n. 9, p. 138-152, 2021.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

FERRAZ, M. D. A.; GERAIS, FLORESTAL-MINAS. **A utilização do instagram como ferramenta comercial por micro e pequenos empreendedores**. Florestal: UFV-Universidade Federal de Viçosa–Campus Florestal–CEDAF, 2019.

LEIBRUDER, A. P. **O discurso de divulgação científica.** In: BRANDÃO, H. N. et al. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica.* 4 ed. São Paulo: Cortez, p 229-253. 2003.

MATEUS, W.; GONÇALVES, C. **Discutindo a divulgação científica: o discurso e as possibilidades de divulgar ciência na internet**. Revista Areté, Manaus, v. 5, n. 9, p. 29-43, 2017. ISSN 1984-7505.

MENDES. M. S. O.; ESPÍRITO SANTO, R. A. **Instagram: a relevância dos recursos multimídia**. Movendo Ideias, v. 21, n. 1, p. 27-31, 2016.

NGUYEN, V. H.; LYNDEN, E. R.; YOACHIM, S. D. **Using Instagram as a Tool to Enhance Anatomy Learning at Two US Dental Schools.** Journal of Dental Education, v. 85, n. 9, p. 1525-1535, 2021.

OLIVEIRA, P. P. M.; BRASILEIRO, B. G. **Manual Interativo de utilização do *Instagram* como ferramenta pedagógica.** Mestrado Profissional, Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais Campus Rio Pomba, 2020.

PEREIRA, J. A.; JUNIOR, J. F. S.; SILVA, E. V. **Instagram como ferramenta de aprendizagem colaborativa aplicada ao ensino de química**. Revista Debates em Ensino de Química, v. 5, n. 1, p. 119-131, 2019.

RIETVELD, R. et al. **What you feel, is what you like: influence of message appeals on customer engagement on Instagram.** Journal of Interactive Marketing, v. 49, n. 1, p. 20-53, 2020.

SOUSA, S. et al. **O uso do Instagram® como ferramenta de divulgação científica.** In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2021, Campina Grande. Campina Grande: Realize, 2021.

VALÉRIO, M.; BAZZO, W. A. **O papel da divulgação científica em nossa sociedade de risco: em prol de uma nova ordem de relações entre ciência, tecnologia e sociedade**. Revista de Ensino de Engenharia, v. 25, n. 1, 2006.

XAVIER, J.; GONÇALVES, C. **A relação entre a divulgação científica e a escola.** Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 7, n. 14, p. 182-189, 2017.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, ESTADO E SUBJETIVIDADE NO CAPITALISMO DIGITAL: APROXIMAÇÕES COM A CULTURA DE PARES NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Paula Peclat de Oliveira dos Santos[1]

Resumo

Este artigo articula as contribuições de Antunes (2020), Bresser-Pereira (2000) e Alves (2008) aos estudos sobre infância, educação e mídias digitais, buscando compreender a reestruturação produtiva, a reforma gerencial do Estado e a captura da subjetividade como ferramentas teóricas para situar a cultura de pares entre crianças que habitam o digital. A metodologia é bibliográfica e analítica, partindo de um corpus de três textos selecionados por sua complementaridade teórica, com leitura interpretativa, identificação de categorias transponíveis à infância digital e articulação ao conceito de cultura de pares de Corsaro (2002). Os resultados indicam que a precarização do trabalho adulto, a ausência de políticas educacionais para a infância digital e a lógica manipulatória das plataformas condicionam, sem determinar, a agência infantil, com implicações para a escola e a formação docente. Conclui-se que investigar a cultura de pares exige considerar as condições estruturais que a precedem, reconhecendo as crianças como agentes ativos produtores de sentido.

Palavras-chave: Cultura de pares. Infância digital. Educação. Capitalismo digital. Subjetividade.

INTRODUÇÃO

Os textos selecionados para este trabalho, o de Ricardo Antunes (2020), o de Luiz Carlos Bresser-Pereira (2000) e o de Giovanni Alves (2008), não tratam diretamente da infância, tampouco da educação. Ainda assim, oferecem um conjunto de categorias teóricas indispensáveis à compreensão do contexto no qual se constitui, hoje, a cultura de pares entre crianças que habitam o digital. Essa lacuna aparente é, justamente, o que torna o exercício de aproximação teórica relevante para a área educacional: se a escola e a pesquisa em educação pretendem compreender as infâncias contemporâneas, é preciso ir além dos discursos pedagógicos sobre tecnologia e olhar também para as condições estruturais: econômicas, institucionais e subjetivas que atravessam a experiência das crianças com as mídias digitais, dentro e fora da sala de aula.

O ponto de partida deste artigo é o pressuposto de que crianças que jogam videogames, assistem a vídeos no YouTube e se encontram por videochamadas não estão simplesmente usando tecnologia: elas estão construindo relações sociais, produzindo cultura e constituindo sua subjetividade em um ambiente que carrega as marcas do modo de produção capitalista em sua fase digital. Essa constatação interessa diretamente à educação, pois é também na escola e a partir dela que se disputam os sentidos atribuídos a essas práticas: ora tratadas como ameaça à aprendizagem, ora incorporadas como recurso pedagógico, raramente compreendidas em sua complexidade social e subjetiva.

O conceito de cultura de pares aqui adotado parte de Corsaro (2002), que a define como o conjunto de atividades, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em suas interações coletivas. Para o autor, as crianças não são meras receptoras passivas da cultura

[1] Mestranda em Educação Contemporânea, UFRRJ, paula.peclat@hotmail.com.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

adulta: elas a reinterpretam, negociam e transformam por meio de suas próprias práticas, em um processo que ele chama de reprodução interpretativa. Essa perspectiva impõe um desafio investigativo de interesse direto para a educação: como se constitui essa cultura de pares quando as interações acontecem, cada vez mais, mediadas por mídias digitais e quais as implicações disso para os processos de ensino, de aprendizagem e de formação de professores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo tem natureza bibliográfica e caráter ensaístico analítico. O corpus foi constituído por três textos selecionados intencionalmente por sua complementaridade teórica e por permitirem iluminar, a partir de campos disciplinares distintos a sociologia do trabalho, a administração pública e a psicologia social do trabalho , diferentes dimensões estruturais que incidem sobre a infância digital: o plano macroeconômico do trabalho (Antunes, 2020), o plano institucional do Estado (Bresser-Pereira, 2000) e o plano subjetivo da captura psíquica pelo capital (Alves, 2008). Nenhum dos três textos versa originalmente sobre infância ou educação; o critério de seleção, portanto, não foi a aderência temática direta, mas o potencial heurístico de suas categorias para iluminar, por aproximação teórica, um objeto que esses autores não tratam.

O procedimento analítico seguiu três movimentos. Em primeiro lugar, realizou-se a leitura interpretativa de cada texto em seus próprios termos, buscando reconstituir os conceitos centrais propostos por autor (reestruturação produtiva e acumulação flexível, em Antunes; administração gerencial e contratos de gestão por resultados, em Bresser-Pereira; inconsciente estendido e compressão psicocorporal, em Alves). Em segundo lugar, procedeu-se à identificação de categorias transponíveis isto é, conceitos que, embora formulados para analisar o mundo do trabalho adulto e a reforma do Estado, possuem potencial explicativo para a experiência infantil em ambientes digitais. Em terceiro lugar, essas categorias foram articuladas ao conceito de cultura de pares de Corsaro (2002), na tentativa de compor um quadro teórico que situe a agência infantil dentro de condicionantes estruturais, sem reduzi-la a elas.

Trata-se, portanto, de uma metodologia de natureza ensaística e analítica, ancorada na articulação teórica entre campos disciplinares não convencionalmente associados aos estudos da infância, e que se propõe como exercício de fundamentação para pesquisas empíricas futuras sobre cultura de pares em ambientes digitais, não como uma investigação empírica em si.

O TRABALHO DIGITAL E A PRECARIZAÇÃO E INFÂNCIAS

Ricardo Antunes, em “Qual é o futuro do trabalho na Era Digital?”, analisa as transformações do mundo do trabalho a partir da crise estrutural do capital que se intensificou nos anos 1970 e se aprofundou após 2008. O autor argumenta que o processo de reestruturação produtiva gerou formas de acumulação flexível marcadas pela terceirização, pela informalidade e pelo trabalho intermitente. Nesse contexto, fenômenos como a uberização e a pejotização não representam desvios do sistema, mas expressões de sua lógica mais aprofundada: quanto menos trabalho vivo uma empresa mobiliza, mais produtiva ela se torna e é exatamente isso que as plataformas digitais buscam realizar.

Antunes mostra que o trabalho digital não rompe com formas brutas de exploração, mas se articula a elas. Essa observação é relevante para a pesquisa sobre infância porque os dispositivos que mediam as interações infantis, smartphones, tablets, consoles de videogame, dependem de cadeias globais de valor que incluem desde a extração mineral mais degradante até o trabalho de programadores submetidos a regimes intensivos de metas. As crianças que jogam, assistem e se comunicam por vídeo o fazem por meio de artefatos que são, eles próprios,

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

produtos de relações de trabalho profundamente desiguais, um dado que raramente entra nas discussões escolares sobre uso de tecnologia, geralmente centradas no comportamento da criança diante da tela, e não nas condições materiais que produzem essa tela.

Esse cenário tem, ainda, implicações diretas sobre as condições de vida das famílias e, por extensão, sobre a relação das crianças com a escola. A precarização do trabalho adulto reorganiza os tempos domésticos, as rotinas familiares e os próprios espaços e tempos disponíveis para a sociabilidade infantil, inclusive aqueles que se desdobram em torno da vida escolar, como o acompanhamento das tarefas e a supervisão do uso de telas. A cultura de pares mediada por plataformas digitais não pode, portanto, ser compreendida isoladamente do contexto de precarização que atravessa as famílias trabalhadoras: as videochamadas entre crianças, os jogos online compartilhados e as conversas em torno de vídeos do YouTube acontecem em casas atravessadas por condições materiais concretas, que este texto ajuda a situar historicamente e que a escola, com frequência, desconhece ou subestima.

A REFORMA DO ESTADO E A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INFÂNCIA DIGITAL

O texto de Bresser-Pereira, "A reforma gerencial do Estado de 1995", analisa as transformações institucionais que reorganizaram o aparelho estatal brasileiro na segunda metade da década de 1990. O autor distingue três formas históricas de administração pública patrimonialista, burocrática e gerencial e defende que a reforma por ele coordenada representou um avanço em direção à eficiência e à responsabilização dos gestores públicos. Entre os elementos centrais do modelo proposto está a distinção entre atividades exclusivas do Estado e serviços sociais e científicos, estes últimos passíveis de execução por organizações públicas não-estatais mediante contratos de gestão orientados por resultados.

Interessa particularmente a este artigo a reconfiguração do papel do Estado em relação à educação, à cultura e à comunicação, áreas que incidem diretamente sobre a infância e sobre a escola. A lógica gerencial introduzida pela reforma de 1995 priorizou eficiência e resultados mensuráveis, contribuindo para um certo esvaziamento da discussão sobre o papel regulador do Estado nos ambientes culturais e digitais nos quais as crianças estão inseridas. A ausência de políticas públicas educacionais sólidas voltadas para a infância no ambiente digital verificável ainda hoje no Brasil, seja na formação inicial e continuada de professores para o letramento digital, seja na regulação de plataformas voltadas ao público infantil, tem raízes, entre outros fatores, nessa reconfiguração do Estado que Bresser-Pereira descreve.

Compreendemos, nesse sentido, que o Estado gerencial descrito pelo autor opera segundo uma racionalidade de resultados que encontra eco nas próprias plataformas digitais utilizadas pelas crianças: o YouTube, os jogos online e os aplicativos de videochamada também funcionam por métricas, recomendações algorítmicas e objetivos quantificáveis. A lógica gerencial, portanto, não permaneceu restrita ao aparelho do Estado ela se disseminou como forma de organização dos próprios espaços de sociabilidade, inclusive os infantis, e encontra paralelo na própria racionalidade por resultados que, não raro, orienta também políticas educacionais de avaliação em larga escala. Investigar a cultura de pares nesse contexto exige, portanto, considerar esse pano de fundo institucional e político.

A CAPTURA DA SUBJETIVIDADE E A INFÂNCIAS

O ensaio de Giovanni Alves, "A subjetividade às avessas: toyotismo e "captura" da subjetividade do trabalho pelo capital", é o texto de maior densidade teórica do conjunto e, ao mesmo tempo, o que oferece as contribuições mais diretas para pensar a subjetividade infantil

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

no ambiente digital. Mobilizando categorias marxistas, freudianas e gramscianas, o autor analisa os mecanismos pelos quais o toyotismo opera uma "captura" da subjetividade do trabalho vivo. Diferentemente do fordismo, que submetia essencialmente o corpo a prescrições mecanizadas, o toyotismo exige habilidades cognitivo-comportamentais responsabilidade, lealdade, trabalho em equipe, iniciativa, flexibilidade, imiscuindo-se nas instâncias do psiquismo humano para constituir o que o autor chama de consentimentos espúrios.

Alves propõe dois conceitos especialmente produtivos para esta pesquisa. O primeiro é o "inconsciente estendido", que designa o alargamento da instância inconsciente nas condições do capitalismo hiperfetichizado, no qual valores-fetiches, expectativas e utopias de mercado disseminados pelos aparatos midiáticos operam sobre o psiquismo humano de forma cada vez mais intensa e abrangente. O segundo é o de "compressão psicocorporal", que descreve a nova articulação entre mente e corpo exigida pelo regime de acumulação flexível articulação que, diferentemente da separação corpo-mente característica do fordismo, busca mobilizar o sujeito de forma integral na produção do valor.

Esses dois conceitos ajudam a pensar o que acontece com as crianças nos ambientes digitais. Os jogos, o YouTube e as videochamadas mobilizam simultaneamente mente e corpo, cognição e afeto, desejo e interação social, operando de modo análogo ao que Alves descreve para o trabalho adulto uma articulação psicocorporal intensa. As plataformas digitais são, por excelência, máquinas de disseminação de valores-fetiches e utopias de consumo direcionadas às crianças: personagens, produtos, estilos de vida e formas de interação que circulam nos conteúdos do YouTube e nos universos dos jogos constituem um ambiente simbólico denso, que incide sobre as instâncias pré-conscientes e inconscientes do psiquismo infantil e que chega à escola, ainda que a escola frequentemente não disponha de ferramentas conceituais para nomear esse fenômeno.

Quando Alves afirma que a manipulação da subjetividade não se dá apenas pelo inconsciente, mas também pela pré-consciência instância dos sonhos diurnos, dos desejos e das antecipações, é exatamente nessa instância que as plataformas digitais operam com maior eficácia sobre as crianças: alimentando expectativas, produzindo desejos, oferecendo utopias de pertencimento e de reconhecimento entre pares. A cultura de pares que as crianças constroem ao redor dos jogos, dos vídeos do YouTube e das videochamadas não é, portanto, apenas uma produção autônoma das crianças: ela se constitui em um ambiente que já carrega inscritas as marcas da lógica manipulatória descrita pelo autor sem que isso esgote sua produção de sentido, visto que a humanidade é capaz de produzir e reproduzir significados mesmo sob condições adversas.

CULTURA DE PARES E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A partir dos três textos, compreendemos que a cultura de pares na infância digital não pode ser investigada sem considerar o contexto estrutural no qual ela se constitu nem, do ponto de vista educacional, sem considerar o que esse contexto representa para a escola. Partimos, com Corsaro (2002), da premissa de que as crianças são agentes ativos na produção de sua cultura, e mantemos esse pressuposto. Entendemos, contudo, que essa agência se exerce sempre em condições determinadas, que a precedem e a condicionam sem, no entanto, determiná-la de forma absoluta.

Os três textos oferecem diferentes camadas dessa condição, cada uma com desdobramentos para o campo educacional. Antunes mostra o contexto macroestrutural da precarização e da digitalização do trabalho, que reorganiza as condições materiais de vida das famílias e os próprios artefatos pelos quais as crianças interagem uma camada que a escola precisa reconhecer ao planejar o uso pedagógico de tecnologias, evitando pressupor acesso, tempo e supervisão familiar homogêneos. Bresser-Pereira situa o plano institucional,

ISBN: 978-65-85105-52-1

evidenciando como a reconfiguração do Estado produziu um campo de ausências em termos de regulação e de políticas educacionais para a infância no ambiente digital uma lacuna que se reflete na formação docente e na falta de diretrizes claras para o trabalho pedagógico com mídias digitais. Alves oferece as ferramentas conceituais para analisar como os ambientes digitais operam sobre a subjetividade infantil, disseminando valores-fetiches e mobilizando as instâncias do psiquismo de forma cada vez mais intensa um fenômeno que a educação não pode ignorar ao discutir formação de valores, autonomia e pensamento crítico.

As concepções aqui apresentadas não são definitivas nem acabadas: estão sendo continuamente construídas, problematizadas e reconstruídas a partir da interação entre o referencial teórico e o campo empírico, em pesquisa de mestrado em andamento. É nesse movimento que os textos aqui resumidos e articulados encontram seu lugar: não como verdades encerradas, mas como ferramentas para olhar com maior profundidade e com maior responsabilidade educacional para o que as crianças fazem, dizem e constroem quando jogam juntas, quando se veem pelas telas e quando compartilham o que descobriram no YouTube.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou demonstrar que a cultura de pares na infância digital não é um fenômeno autônomo, desconectado das condições estruturais que o engendram, e que essa constatação interessa diretamente à educação. A partir das contribuições de Antunes, Bresser-Pereira e Alves, foi possível situar esse fenômeno em três planos articulados: o plano macroestrutural da reestruturação produtiva e da precarização do trabalho; o plano institucional da reforma do Estado e da ausência de políticas educacionais para a infância digital; e o plano subjetivo da captura da subjetividade pelas plataformas digitais.

Para a educação, essa tríplice articulação sugere ao menos três implicações. Primeiro, a necessidade de a escola e a formação docente reconhecerem as desigualdades materiais que atravessam o acesso às tecnologias digitais, evitando discursos pedagógicos que tratem o digital como espaço homogêneo. Segundo, a urgência de políticas educacionais específicas para a infância digital, que articulem letramento digital, proteção de dados e formação crítica de professores uma lacuna institucional que este artigo situou historicamente a partir da reforma do Estado. Terceiro, a importância de a escola incorporar, em seu currículo e em suas práticas, ferramentas para que as próprias crianças desenvolvam consciência crítica sobre os mecanismos de captura da atenção e da subjetividade característicos das plataformas que utilizam.

Ao mesmo tempo, a perspectiva de Corsaro (2002) impede que se reduzam as crianças a meros produtos dessas condições. Elas são agentes que reinterpretam, negociam e transformam os ambientes nos quais estão inseridas, produzindo cultura de pares mesmo em contextos atravessados pela lógica do capitalismo digital. Compreender essa tensão entre agência e estrutura e traduzi-la em práticas educacionais que reconheçam tanto os condicionamentos estruturais quanto a capacidade criativa das crianças constitui, portanto, o desafio central da pesquisa em andamento sobre cultura de pares, infâncias, educação e mídias digitais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 11, n. 2, p. 223-239, 2008.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

ANTUNES, Ricardo. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital? **Laborare**, v. 3, n. 4, p. 6-14, jan./jun. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 7-26, jul./ago. 2000.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

DESCONEXÃO E ESPETÁCULO: A INFLUÊNCIA DA LIQUIDEZ SOCIAL NO COMPORTAMENTO DE ADOLESCENTES E O REFLEXO NA EDUCAÇÃO

Adriani Pereira[1], Adriane Franco Duarte[2], Daniele Franchini de Lemos[3], Laura Daiana Oliveira Silva[4].

Resumo

Os adolescentes estão cada vez mais imersos em uma realidade espetacularizada proporcionada pelas redes sociais. O estímulo ao efêmero, à construção de uma imagem e identidade fluidas ligadas a estereótipos tem trazidos inúmeros desafios à educação, pois esse comportamento tem reflexos no ambiente escolar. Entender esse fenômeno é de suma importância para a criação de estratégias que possibilitem a reconexão desse aluno à escola e que mitigue as suas dores existenciais advindas das dúvidas que a modernidade líquida tem impelido. Diante dessa problemática este trabalho tem como objetivo contribuir com o entendimento do papel que a liquidez social desempenha na formação da identidade dos adolescentes e sua influência nas relações sociais no ambiente escolar. Para a construção do arcabouço teórico optou-se pela pesquisa bibliográfica com autores que tratam das problemáticas abordadas no presente estudo.

Palavras-chave: Liquidez social. Desconexão. Comportamento arredio. Estratégia de conexão.

INTRODUÇÃO

Os meios digitais estão impactando o comportamento dos adolescentes em suas relações com o meio social e particularmente no ambiente escolar. A velocidade das mudanças, as incertezas, o efêmero estão cada vez mais presentes nesse contexto. O sociólogo Zygmunt Bauman por meio do que conceituou como "modernidade líquida", apresenta uma nova perspectiva para compreender essa realidade.

Em um mundo onde as relações se tornam cada vez mais temporárias e superficiais, os jovens frequentemente se sentem desconectados das instituições tradicionais, como a escola, enquanto se mostram intensamente conectados a um espetáculo midiático que promete validação e reconhecimento instantâneo. Esta nova conjectura traz questionamentos sobre o papel da educação na formação social e emocional dos jovens e como o ambiente escolar pode ser redesenhado para atender esses novos requisitos sem perder seu intuito maior, a educação crítica e humana.

Diante do exposto, este estudo busca entender o papel que a liquidez social desempenha na formação da identidade dos adolescentes e sua influência nas relações sociais no ambiente escolar. O intuito é entender não apenas as dificuldades que os adolescentes enfrentam, mas também encontrar oportunidades através de um diálogo entre o mundo escolar e o universo digital que os cerca. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica pautada em autores que discutem a problemática abordada.

[1] Doutoranda em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, prof.adrianipereira@gmail.com.
[2] Doutoranda e Mestra em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, adrianefrancoduarte@gmail.com.
[3] Doutoranda e Mestra em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, danieleflemos@outlook.com.
[4] Doutoranda e Mestra em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, laura.daiana@hotmail.com.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

A LIQUIDEZ SOCIAL E SEUS IMPACTOS

O conceito de liquidez social de Bauman (2001), é uma metáfora utilizada para descrever as condições da sociedade contemporânea. O autor faz um contraste entre o que denominou de "modernidade sólida" no período industrial clássico com instituições e relações sólidas e duradouras em contrapartida a "modernidade líquida", período atual. A escolha do autor pelo termo líquido se deve a suas características físicas que não se fixam no espaço, não mantêm forma por um período longo e mudam de direção constantemente de acordo com a pressão, por menor que seja.

Para o autor, a liquidez social é caracterizada por instabilidade das relações sociais diante das mudanças cada vez mais rápidas e por conexões ilusórias. Este conceito, amplamente discutido pelo autor em suas obras, sugere que, nas sociedades modernas, as interações e os vínculos entre indivíduos tornaram-se rasos e passíveis de dissolução em curto espaço de tempo, o que acaba por refletir um estado de incerteza e transitoriedade nas relações humanas.

Segundo Bauman (2001), na era da liquidez, as pessoas tendem a ter dificuldade em estabelecer laços duradouros e significativos, resultando em um estado de isolamento e solidão. As relações são frequentemente baseadas em conveniências momentâneas, impactando a forma como os indivíduos se relacionam, especialmente os adolescentes, que estão em uma fase de formação de identidade e busca de pertencimento. A figura a seguir foi criada para demonstrar em uma imagem os três eixos principais que caracterizam a modernidade líquida do autor.

Figura – Três eixos principais da caracterização da modernidade líquida de Bauman (2001)



Fonte: gerada por Gemini 3.5 Flash (Modelo Imagen 3), em 17 de maio de 2026.

No eixo Privatização da Utopia está a centralidade no "eu", ou seja, o quanto as relações são individualizadas e individualistas baseadas no consumo imediato. As mercadorias e as relações são substituídas constantemente por uma versão melhor. Os próprios indivíduos acabam de objetificando por se colocarem cada vez mais como "produtos" que dependem da validação constante de seus "seguidores". O segundo eixo apresentado é o da "Obsolescência dos Vínculos" com relações virtuais cada vez mais frequentes, as relações humanas se tornam

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

fluídas e frágeis. No terceiro eixo apresenta a "Desregulamentação Institucional" que é perda da representação da autoridade e da solidez das instituições como a escola e a igreja.

A seguir, apresentamos os efeitos da liquidez social nas relações interpessoais, na educação e seus reflexos nos comportamentos dos adolescentes.

Efeitos da Liquidez Social

Bauman, (2001) apresenta, como efeito da liquidez social nas relações interpessoais, a superficialidade das conexões, o aumento da ansiedade social e a dificuldade em manter amizades duradouras. Pereira, Silva e Favoreto (2025, p. 3) acrescentam que

> Em Bauman, tem-se a voz da transitoriedade inerente à modernidade líquida, cujo movimento flexível oportuniza a superficialidade das relações contemporâneas, aprofundado com a emergência das mídias sociais. Os indivíduos são ininterruptamente forçados a se adaptar às novas tendências, o que causa sensação de incerteza, usurpando-lhes o senso de pertencimento e a identidade.

Como os adolescentes estão desenvolvendo suas identidades, são os mais impactados por essa dinâmica pois tendem a depender da aceitação de seus pares no mundo digital para se sentirem valorizados. De acordo com Turkle (2011), a comunicação mediada por tecnologia tem contribuído para a diminuição da empatia e da capacidade de estabelecer vínculos emocionais profundos. Essa condição pode levar a uma percepção distorcida de si mesmo e de seus relacionamentos, onde a quantidade de interações online se sobrepõe à qualidade das conexões reais.

A liquidez social também se faz representar no ambiente escolar que acaba sofrendo seus efeitos deletérios. Nelas, os adolescentes podem ter dificuldade em se engajar pois a construção de vínculos significativos com os professores se fragiliza até porque muitas vezes não conseguem perceber que exista a preocupação na criação destes vínculos, sem contar na percepção de que o aprendizado é desconectado da realidade de suas. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, apresentou um relatório asseverando que a falta de envolvimento das escolas com os interesses e as necessidades dos alunos resultaria em crescente desmotivação, o que poderia aumentar o comportamento arredio dos adolescentes, levando-os a se afastarem das instituições educativas (OECD, 2019).

De Alencar e Oliveira (2025), ainda nos constrangem à olhar para a influência das redes socias na construção da autoimagem dos adolescentes que acabam criando estereótipos de beleza na maioria das vezes inalcançável. Estes modelos estereotipados, que se apresentam predominantemente carregados de filtros e recortes, se tornam uma bússola para validar as expectativas criadas.

Os adolescentes tem seu comportamento moldado pelas influências da liquidez social que interferem diretamente nas suas relações interpessoais não somente no ambiente escolar, mas fora dele. O que nos alerta para a importância de compreendermos seus impactos para que tanto educadores como seus responsáveis, possam desenvolver estratégias que reconectem os adolescentes ao aprendizado e à vida social fora das telas, mas para isso, precisamos nos debruçar um pouco mais sobre as influências das redes sociais.

A influência das redes sociais e a busca por validação e reconhecimento

Grande parte dos adolescentes deslocou as redes sociais para o centro de suas vidas. Muito além de uma ferramenta de comunicação, elas se transformaram em vitrines de performance, nem sempre reais. Baudrillard (1991), já caracterizava a sociedade contemporânea pela "simulação" e pela "hiper-realidade", onde a distinção entre o real e o imaginário se tornaria cada vez mais

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

difícil de identificação. Os adolescentes frequentemente, nesse contexto, se veem estimulados a criar versões idealizadas de si mesmos na busca por aprovação e atenção, em um ambiente onde os "likes" e comentários acabam se tornando um sinônimo de valor pessoal.

A exposição constante a conteúdos elaborados e cuidadosamente editados nas redes sociais pode levar a sentimentos de inadequação e ao aumento da ansiedade entre os jovens. A comparação social, alimentada por essas plataformas, frequentemente aumenta a pressão para se conformar aos padrões irreais de beleza e sucesso (Vosloo, 2018; De Alencar e Oliveira, 2025). A autenticidade é frequentemente sacrificada em nome da aceitação e da fama efêmera, o que acaba por se tornar um aspecto central na vida dos adolescentes conectados à cultura do espetáculo descrita por Debord (1988). Para Cocco (2020, p. 3), "o espetáculo é o meio pelo qual o sistema capitalista, a economia de mercado vigente, garantem a sua manutenção. [...] É a produção e o consumo alienado dando uma falsa experiência da realidade."

A necessidade de aprovação e reconhecimento pode criar um ciclo vicioso, que acaba promovendo uma cultura de competição onde a autoestima dos jovens está atrelada aquilo que é identificado pelo outro como bom e belo, o que leva muitos a se sentirem inadequados ou ainda invisíveis. Turkle (2011) observa que essa busca incessante por validação pode levar ao desenvolvimento de relações superficiais, onde a profundidade das conexões humanas é sacrificada em favor de interações rápidas e transitórias.

As experiências dos adolescentes oriundas das mídias, de acordo com Hobbs (2010), não podem ser consideradas neutras ou passivas, pois ao interagirem entre si e reinterpretarem essas mensagens acabam moldando suas identidades a partir delas. A construção da identidade não é um processo simples e na maioria das vezes é conflituoso pois tentam equilibrar suas próprias experiências com as imagens e narrativas que consomem.

Esse ambiente de espetacularização nas redes sociais na qual os adolescentes estão imersos, é uma força que impacta diretamente as suas relações interpessoais, não devendo ser considerada apenas uma questão de entretenimento puro e simples sem consequências. É fundamental que os pais, e também os professores, estejam atentos e busquem construir e promover elos que possam ser considerados mais autênticos e com significados para que possam levar os adolescentes a uma reconexão com a escola e principalmente consigo mesmos.

Quando essa reconexão não é buscada, os adolescentes tendem a ter um comportamento arredio, caracterizado pela evasão social e pela resistência ao engajamento em ambientes escolares o que pode levá-los ao isolamento e a se fecharem em suas "bolhas". A falta de apoio emocional e social tanto no ambiente familiar como no escolar podem intensificar ainda mais essa tendência. Para Bauman (2001), a dificuldade no estabelecimento de vínculos significativos resulta nesse comportamento de afastamento, o que pode trazer problemas de baixa autoestima e de saúde mental, como ansiedade e depressão.

As consequências do isolamento social entre adolescentes podem ser intensas e duradouras. A desconexão da escola pode limitar as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de habilidades sociais. Em 1997 Renick e seus pares já apresentavam estudos indicando que jovens que se sentem desconectados do ambiente escolar tendem a apresentar desempenho acadêmico inferior e menor engajamento em atividades extracurriculares. Ao longo do tempo, essa desconexão pode dificultar a formação de relacionamentos saudáveis na vida adulta, contribuindo para um sentimento de solidão persistente (Resnick et al.,1997). Tais acontecimentos nos impelem a criar estratégias para conectar e reconectar adolescentes à escola.

Estratégias para conexão e reconexão dos adolescentes com a escola

A implementação de estratégias que promovam a conexão e o engajamento dos estudantes se

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

faz necessária se realmente quisermos mitigar o comportamento arredio. A criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo é um dos primeiros pontos a serem implantados, pois ao entenderem que o ambiente mudou, ficarão mais propenso à aceitação de outras estratégias. A implantação de programas que incentivem a participação ativa dos alunos também é outro fator relevante, entre eles grupos de discussão e atividades em equipe, podem contribuir para o fortalecimento de laços sociais e promover um senso de pertencimento. Além disso, a implementação de intervenções focadas em saúde mental, como suporte psicológico e programas de prevenção ao bullying, podem proporcionar aos adolescentes as ferramentas necessárias para lidar com suas emoções e a construção de relacionamentos saudáveis.

Outra frente de suma importância é a formação de professores com o intuito de reconhecer os sinais de isolamento dos alunos e capacitá-los para desenvolver abordagens pedagógicas que valorizem a individualidade sem, no entanto, isolá-los. Ao cultivar um espaço onde os jovens se sintam ouvidos e valorizados, é possível reverter a tendência ao comportamento arredio e promover uma experiência escolar mais rica e satisfatória.

A reflexão sobre o comportamento arredio dos adolescentes, sob a ótica da modernidade líquida e consequentemente da liquidez social, revela a necessidade de uma abordagem holística que considere não apenas os desafios individuais enfrentados pelos jovens, mas também o contexto social em que estão inseridos. Essa compreensão é fundamental para a promoção de uma educação que realmente ressoe com as experiências e necessidades dos adolescentes no contexto e demandas atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do comportamento dos adolescentes sob a perspectiva da modernidade líquida e do fenômeno do espetáculo revela um quadro complexo e multifacetado. A liquidez social, caracterizada pela fluidez das relações e pela efemeridade dos vínculos, impacta diretamente a forma como os jovens se relacionam consigo mesmos, com os outros e com as instituições, como a escola. A busca incessante por validação e reconhecimento nas redes sociais contribui para um distanciamento dos ambientes tradicionais de aprendizado, levando a um ciclo de isolamento e desconexão.

Os adolescentes, imersos em um mundo onde a aparência e a performance muitas vezes se sobrepõem à substância das experiências, tendem a se afastar de contextos que não oferecem a mesma gratificação instantânea que as plataformas digitais. Este fenômeno não apenas afeta a saúde mental dos jovens, mas também compromete seu desenvolvimento educacional e social, gerando consequências que se estendem além da adolescência.

Diante desse cenário, é crucial que educadores, pais e a sociedade em geral desenvolvam estratégias que promovam a reconexão dos adolescentes com a escola. Isso pode ser feito por meio de abordagens pedagógicas mais inclusivas que valorizem a participação ativa dos alunos, além da promoção de ambientes que respeitem e reconheçam a individualidade e as necessidades emocionais dos jovens.

Em última análise, a superação do comportamento arredio e a reintegração dos adolescentes no espaço escolar exigem um esforço conjunto que considere as nuances da liquidez social e as novas dinâmicas trazidas pelo espetáculo. Somente assim será possível cultivar um ambiente educacional que não apenas ensine, mas também forme indivíduos críticos, engajados e capazes de construir relacionamentos significativos em um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulação.** Lisboa: Relógio D'Água: 1991.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeira: Zahar: 2001.

COCCO, R. A respeito da sociedade do espetáculo e a tarefa da educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020. DOI: https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5098. Disponível em: https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5098/3098. Acesso em: 03 mai. 2026

DE ALENCAR, M. I. P.; OLIVEIRA, M. E. B.. A influência das mídias sociais na construção da autoimagem do adolescente: uma revisão de literatura. **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 4, p. e640, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n4-007. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/640. Acesso em: 17 maio. 2026.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1988.

HOBBS, R. **Digital and media literacy**: a plan of action. Washington: The Aspen Institute, 2010.

PEREIRA, A.; SILVA, L. D. O.; FAVORETO, A. Sociedade, cultura e educação: reflexões a partir de Debord e Bauman sobre as transformações na contemporaneidade. **Revista de Geopolítica**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. e711, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n4-072. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/711. Acesso em: 17 maio. 2026.

OECD. **Future of Education and Skills 2030**. 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf. Acesso em 15 maio. 2026.

RESNICK, M. D. et al. Protecting adolescents from harm: findings from the national longitudinal study on adolescent health. **The Jornal of the American Medical Association**. Vol. 278 No. 10, September 10, 1997. Disponível em: https://scispace.com/pdf/protecting-adolescents-from-harm-findings-from-the-national-427il6ghe1.pdf. Acesso em 07 maio. 2026.

TURKLE, S. **Alone together**: why we expect more from technology and less from each Other. New York: Basic Books, 2011.

VOSLOO, S. **Designing inclusive digital solutions and developing digital skills**. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265537/PDF/265537eng.pdf.multi .Acesso em 16 maio. 2026.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COM TEATRO DE SOMBRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL E A CULTURA OCEÂNICA.

Kaline Rodrigues Barroso[1]

Resumo

Este projeto pedagógico, desenvolvido em 2025 com 22 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Boa Vista/RR, teve como foco a sensibilização para a Cultura Oceânica por meio do teatro de sombras. Alinhado ao ODS 14 e às competências da BNCC, buscou promover a conscientização sobre a preservação dos oceanos, articulando arte, ciência e meio ambiente de forma interdisciplinar. A metodologia incluiu rodas de conversa, levantamento de saberes prévios, estudo dos princípios da Cultura Oceânica, elaboração de roteiros e construção de silhuetas com materiais recicláveis, além de ensaios e apresentações. Os resultados demonstraram alto engajamento dos estudantes, ampliação de conhecimentos e fortalecimento de valores como cooperação, protagonismo e responsabilidade socioambiental. A culminância ocorreu na Feira de Ciências, com apresentações à comunidade escolar, consolidando a proposta como uma prática interdisciplinar que integra criatividade, reflexão crítica e educação para a sustentabilidade.

Palavras-chave: Conscientização. Cultura oceânica. Educação ambiental. Interdisciplinaridade. Teatro de Sombras.

INTRODUÇÃO

O projeto "Inovação Pedagógica com Teatro de Sombras: Contribuições para a Consciência Ambiental e a Cultura Oceânica" foi realizado em uma escola pública municipal do Estado de Roraima com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, ao longo de 2025. A proposta buscou integrar arte, ciência e educação ambiental por meio do teatro de sombras, promovendo a reflexão sobre a importância da conservação dos oceanos e ampliando o entendimento dos estudantes acerca dos princípios da Cultura Oceânica (UNESCO, 2020).

A temática está alinhada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 14 (ODS 14), voltado à proteção dos oceanos e recursos marinhos, e à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que reconhece a Arte como área essencial para desenvolver imaginação, sensibilidade e pensamento crítico. O projeto também dialoga com estudos sobre educação oceânica, como os de Rached, Biazon e Turra (2021), que defendem a inserção desse tema na educação básica como forma de estimular responsabilidade ambiental e participação cidadã.

Metodologicamente, o trabalho foi organizado em etapas sucessivas: levantamento dos conhecimentos prévios, leitura e escuta de lendas marinhas, oficinas de luz e sombra, criação de silhuetas e roteiros, ensaios e apresentação final na Feira de Ciências. Foram utilizados materiais recicláveis, papel cartão, lanternas, tecidos, projetores e registros audiovisuais. Os estudantes atuaram como protagonistas, colaborando em grupos durante todo o processo criativo.

Mais do que uma experiência artística, o projeto configurou-se como uma prática interdisciplinar de educação ambiental, permitindo que os alunos reconhecessem o oceano como um sistema vital para a vida no planeta, e não apenas como cenário de lazer ou de narrativas míticas (Biazon, 2024). Assim, reforça-se o papel da Arte na construção de

[1] Mestre em Ciências da Educação. Secretaria de Educação do Estado de Roraima. kaline.barroso@hotmail.com.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

aprendizagens significativas e no fortalecimento da consciência socioambiental, em sintonia com a educação para o desenvolvimento sustentável.

Objetivo

Promover a sensibilização dos estudantes do 4º ano quanto à preservação dos oceanos e aos princípios da Cultura Oceânica, utilizando o teatro de sombras como recurso interdisciplinar que articula arte, ciência e meio ambiente, em consonância com o ODS 14 (ONU, 2015) e com as competências gerais da BNCC (Brasil, 2018).

REFERENCIAL TEÓRICO

Uma retrospectiva do teatro de sombras

O teatro de sombras é considerado a técnica teatral mais antiga registrada pela humanidade. Suas origens possivelmente remontam à pré-história, quando o domínio do fogo passou a ser utilizado não apenas para a sobrevivência, mas também em rituais de caráter sagrado ou como forma de compartilhar narrativas sobre caçadas e experiências do cotidiano ao redor das fogueiras. Nessas ocasiões, as silhuetas projetadas de pessoas, animais e elementos da natureza despertavam encantamento e mistério, sentimentos que continuam presentes no imaginário coletivo até os dias atuais.

Para Brito (2022), "o teatro de sombras é originário da China, de onde se espalhou para o mundo. Consiste na manipulação de um boneco de varas, entre uma luz e uma tela, o que faz com que o espectador, sentado diante da tela, veja apenas a sombra do boneco".

O teatro de sombras reúne um conjunto de práticas cênicas em que elementos visuais inanimados são animados pela ação dos manipuladores. As figuras projetadas, geralmente em forma de silhuetas, assumem papéis de personagens que interagem entre si e estabelecem comunicação direta com o público. Por utilizar bonecos e figuras recortadas como meio de expressão, essa modalidade é reconhecida dentro da categoria do teatro de bonecos ou de fantoches.

> [...] teatro de sombras é aquele em que o corpo é anulado em função de sua sombra, tomada como tal. Mas não se pretende fazer com ela nenhuma relação com o corpo que a emite. Cria-se um mundo de sombras e não um mundo de bonecos, atores ou homens. (Amaral, 2007, p. 113).

No Brasil, o teatro de sombras ainda não alcançou a mesma projeção que outras vertentes do teatro de animação, permanecendo como uma linguagem menos difundida. Contudo, observa- se um crescimento significativo em seu uso por diferentes grupos artísticos, que o exploram tanto como eixo central de suas pesquisas quanto como recurso expressivo capaz de ampliar e diversificar a cena teatral.

Paralelamente ao campo artístico, o teatro de sombras também vem sendo incorporado ao ambiente escolar. Muitos educadores têm reconhecido nesse recurso um potencial pedagógico valioso, utilizando-o em atividades criativas e interdisciplinares no ensino básico, como forma de estimular a imaginação, a narrativa e o trabalho coletivo entre os estudantes.

> No Brasil, não se tem ainda quarenta anos de companhias que trabalham especificamente com essa arte, diferentemente do teatro de sombras oriental, que conta com grupos com mais de trezentos anos de trabalho. Porém, a linguagem vem ganhando força e chamando atenção de mais pesquisadores e artistas, e é reconhecida em todo o mundo em função de seus próprios elementos e características; mas, quando se fala em escolhas poéticas, cada grupo tem características próprias que surgem de suas experimentações, gerando micropoéticas específicas. (Oliveira, 2022, p. 81).

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Determinados estudiosos classificam o teatro de sombras como uma manifestação precursora do cinema, uma vez que respondia ao desejo humano de produzir imagens em movimento dentro de um único plano de projeção. Nessa perspectiva, a prática não se limitava apenas à representação artística, mas também se configurava como um exercício primitivo de ilusão óptica e narrativa visual, que antecipava recursos posteriormente aprimorados pela linguagem cinematográfica. Ao projetar figuras móveis por meio da luz e da sombra, o teatro de sombras não apenas satisfazia a necessidade humana de contar histórias de forma dinâmica, como também estabelecia um vínculo direto entre técnica, imaginação e espetáculo, fundamentos que mais tarde seriam retomados e expandidos pela sétima arte.

A história da cultura oceânica

Diante da ausência de conteúdos voltados ao oceano nos currículos da educação formal, um grupo de pesquisadores da área oceânica, em parceria com profissionais da educação nos Estados Unidos, iniciou um movimento colaborativo de base comunitária para elaborar uma estrutura abrangente que incentivasse a inserção das ciências oceânicas nos padrões nacionais e estaduais. A proposta buscava ampliar a oferta de aulas sobre o tema nos níveis fundamental e médio. Esse esforço coletivo teve início em 2002, quando começaram os trabalhos voltados à construção de um consenso em torno da educação em ciências oceânicas.

A partir daí passou-se a criar impulsionadores que aumentassem a compreensão regional e nacional quanto ao valor do oceano, a abordar a falta de conteúdos sobre o oceano nos padrões da educação científica e imaginar maneiras de incorporar as ciências oceânicas ao ensino científico.

Nesse cenário, promover experiências que aproximem os cidadãos do universo oceânico torna- se essencial para ampliar o conhecimento e estimular novas formas de compreensão sobre a importância do mar. Ao integrar saberes científicos à vida cotidiana, a educação em ciências oceânicas favorece a construção de uma consciência crítica voltada à sustentabilidade, permitindo que estudantes e comunidades percebam o oceano não apenas como um recurso natural, mas como um sistema vital que sustenta a vida, regula o clima e influencia diretamente a qualidade de vida da sociedade. Assim, a inclusão dessa temática nos currículos escolares fortalece o vínculo entre ciência, educação e cidadania.

> Ao longo da última década, foram produzidos vários relatórios nacionais que documentam a importância do oceano, costas e mares para a economia, meio ambiente e qualidade de vida. Eles enfatizam a necessidade de aumentar a cultura oceânica a fim de melhorar a estabilidade econômica e a segurança nacional, e permitir que a sociedade entenda questões críticas relacionadas ao oceano, abrangendo ecologia, comércio, exploração de energia, mudança climática, biodiversidade, o oceano e a saúde humana, e o desenvolvimento de um futuro sustentável. (Unesco, 2020, p. 15).

Além disso, ao estimular a reflexão sobre o uso sustentável dos recursos marinhos e suas implicações socioambientais, tais práticas educativas contribuem para a formação de cidadãos mais engajados e informados, capazes de participar ativamente na formulação e no acompanhamento de políticas públicas. Dessa forma, o fortalecimento da educação oceânica não só amplia a compreensão social sobre o papel estratégico dos oceanos, mas também promove a construção de políticas regulatórias mais robustas, eficazes e legitimadas, apoiadas no diálogo entre ciência, educação e sociedade.

> A cultura oceânica é fundamental no caminho da conservação do oceano. Em outras palavras, dependemos de ações conjuntas para efetivar as medidas de proteção no ambiente marinho, e, por mais que pareça contraditório, mesmo com uma enorme parcela da população vivendo próxima ao mar (cerca de 40% da população mundial

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

habita regiões litorâneas), não se atribui um valor e uma importância proporcional a este ambiente. (Rached, Biazon e Turra, 2021).

Para Biazon (2024), "criar uma cultura oceânica, com pessoas informadas e conscientes sobre a influência que elas exercem no oceano e vice-versa, é crucial para um futuro saudável, produtivo, limpo e seguro do ambiente marinho".

O Brasil se destaca como pioneiro ao incorporar a cultura oceânica nos currículos escolares, consolidando uma iniciativa voltada à conscientização sobre a relevância dos oceanos e a necessidade de sua conservação. Essa abordagem educativa não apenas amplia o entendimento sobre os serviços ecossistêmicos fornecidos pelos mares, como também estimula o desenvolvimento de atitudes responsáveis diante da exploração dos recursos naturais, contribuindo para a construção de políticas ambientais mais eficazes e alinhadas aos princípios do desenvolvimento sustentável.

Segundo Biazon e Di Beo (2025), "o Brasil tem assumido um protagonismo na região Sul do globo e se tornado referência mundial em cultura oceânica. No dia 10 de abril, o país se tornou o primeiro a incluir a cultura oceânica nos currículos escolares nacionais".

MÉTODO E EXPERIMENTAÇÃO

O projeto foi estruturado em etapas sequenciais e realizado tanto na sala de Arte quanto em um espaço multifuncional adaptado para garantir a iluminação adequada às práticas de teatro de sombras. As atividades envolveram uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, no turno vespertino, combinando propostas individuais e em grupo. A abordagem pedagógica adotou metodologias ativas, valorizando o protagonismo dos estudantes e promovendo a integração entre arte, ciência, cultura e meio ambiente.

O primeiro momento destinou-se a identificar os conhecimentos prévios da turma sobre o oceano e sua importância para a vida humana, contemplando temas como biodiversidade marinha, equilíbrio ambiental e poluição. Após essa etapa, foram realizadas leituras e escutas de narrativas simbólicas relacionadas ao mar - como as lendas da Iara, do Boto-cor-de-rosa e de sereias de diferentes culturas - que serviram como base para discutir o oceano como patrimônio natural e cultural. A intenção foi mostrar como essas histórias expressam a relação dos povos com o ambiente marinho, estimulando a sensibilidade e o imaginário dos alunos. Para Biazon (2024), "criar uma cultura oceânica, com pessoas informadas e conscientes sobre a influência que elas exercem no oceano e vice-versa, é crucial para um futuro saudável, produtivo, limpo e seguro do ambiente marinho".

Na fase prática, os estudantes participaram de oficinas de teatro de sombras, criando silhuetas com papel cartão, palitos e materiais recicláveis, explorando efeitos de luz e sombra e desenvolvendo pequenos roteiros sobre preservação marinha e cultura oceânica. Esse processo incluiu pesquisas visuais, ilustrações, dramatizações e ensaios orientados pela professora, com momentos de cooperação entre os grupos. Conforme explana Amaral (2007, p. 113), "cria-se um mundo de sombras e não um mundo de bonecos, atores ou homens". Em complemento, Oliveira (2022, p. 81) afirma que essa técnica do teatro de sobras "é reconhecida em todo o mundo em função de seus próprios elementos e características". Por fim, a culminância ocorreu durante a Feira de Ciências da escola, com apresentações abertas à comunidade e exposição dos materiais produzidos. Todo o trabalho foi registrado por fotos e vídeos, valorizando o protagonismo da turma e ampliando a conscientização sobre o oceano.

Procedimentos:

- Aula inicial expositiva sobre cultura oceânica e ODS 14;

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

- Demonstração prática dos conceitos de sombra, luz e reflexão com lanternas e objetos;
- Formação de grupos para criação dos roteiros e personagens da peça;
- Oficina para confecção de silhuetas e cenários, com acompanhamento para garantir participação e segurança; Uso de lanternas, LEDs, projetor e celulares nas atividades de iluminação e montagem das cenas;
- Ensaios em pequenos grupos para ajustes técnicos e criativos;
- Apresentação das peças teatrais à comunidade escolar em espaço preparado;
- Montagem de exposição fotográfica registrando todas as etapas do projeto.

Cronograma

ETAPA 1:

- Explanação dos sete princípios da cultura oceânica e do objetivo da ODS 14;
- Apresentação de vídeos curtos e materiais visuais explicativos;
- Discussão sobre a influência das ações humanas nos oceanos, utilizando projetor, caixa de som e computador;
- Utilização de cartazes e ilustrações relacionadas à cultura oceânica;
- Uso de quadro branco ou cartolina para registrar os conhecimentos prévios da turma;
- Construção de um mural coletivo com termos e imagens relacionados aos oceanos;
- Organização dos alunos em grupos para as etapas seguintes do projeto.

Figura 1: Demonstração das atividades da primeira etapa



Fonte: arquivo pessoal da autora (2025)

ETAPA 2:

- Leitura e escuta de lendas como Iara, Boto-cor-de-rosa e sereias;
- Discussão sobre os significados dessas histórias e sua relação com o meio ambiente;
- Exibição de vídeos e imagens, com apoio de caixa de som ou leitura em voz alta.
- Uso de lanternas, objetos opacos e lençóis para experimentar sombras e registrar ideias;
- Testes iniciais de criação de sombras com diferentes objetos;
- Planejamento, por grupo, das cenas e personagens.

Figura 2: Demonstração das atividades da segunda etapa

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3



Fonte: arquivo pessoal da autora (2025)

ETAPA 3:

- Oficina para criação das silhuetas: personagens, animais marinhos, poluidores e defensores;
- Orientações sobre o uso seguro dos materiais;
- Início da escrita dos roteiros com papel cartão, cartolina, tesoura, palitos, cola e fita;
- Uso de tecido branco ou lençol como tela e testes das silhuetas com lanternas ou abajures;
- Elaboração dos rascunhos dos roteiros e finalização dos cenários e elementos visuais.

Figura 3: Demonstração das atividades da terceira etapa



Fonte: arquivo pessoal da autora (2025)

ETAPA 4:

- Ensaios das cenas focando movimentos, narração, uso da luz e ajustes dos roteiros;
- Revisão das silhuetas e do cenário com o lençol como tela;
- Ensaios finais em sala escurecida, com silhuetas revisadas por grupo;
- Organização das lanternas e roteiros para a apresentação final.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Figura 4: Demonstração das atividades da quarta etapa



Fonte: arquivo pessoal da autora (2025)

ETAPA 5 (FINAL):

- Apresentação final dos grupos durante a Feira de Ciências;
- Roda de conversa com a comunidade escolar após a exibição;
- Registro fotográfico e audiovisual e exposição dos materiais criados;
- Espaço adaptado para o teatro de sombras (espetáculos apresentados);
- Socialização e reflexão com os alunos, convidados da escola e familiares.

Figura 5: Demonstração das atividades da quinta etapa



Fonte: arquivo pessoal da autora (2025)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As etapas do projeto evidenciaram avanços expressivos na aprendizagem artística e na formação da consciência ambiental dos estudantes. Desde o início, houve forte participação nas rodas de conversa sobre cultura oceânica, com grande curiosidade e surpresa ao compreenderem a relevância do oceano em diferentes dimensões, mesmo vivendo longe do litoral.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

O levantamento dos saberes prévios mostrou que a maioria associava o oceano apenas ao lazer e a seres míticos. Com o estudo dos sete princípios da Cultura Oceânica e do ODS 14, essa visão se ampliou para temas como biodiversidade, equilíbrio climático, impacto humano e responsabilidade coletiva. Essa mudança ficou evidente nos diálogos, murais e roteiros, que passaram a abordar descarte adequado de resíduos, proteção da fauna marinha e uso sustentável dos recursos naturais.

A construção das silhuetas e dos roteiros foi um momento de grande criatividade e cooperação. Os alunos demonstraram autonomia na escolha dos personagens, na representação de conflitos ambientais e na criação de mensagens de conscientização. O uso de materiais recicláveis reforçou conceitos de reutilização e responsabilidade ambiental, estimulando também o pensamento artístico.

Durante os ensaios, observou-se o desenvolvimento de habilidades como oralidade, coordenação motora, expressão corporal e escuta ativa. Os estudantes exploraram com entusiasmo os efeitos de luz e sombra, a construção dos cenários e a relação entre imagem e narração, muitos relatando ser uma experiência inédita e motivadora.

A apresentação final na Feira de Ciências marcou a culminância do projeto, permitindo que os alunos compartilhassem com a comunidade escolar todo o percurso construído de forma criativa e interdisciplinar. O evento consolidou valores como responsabilidade socioambiental, protagonismo e engajamento coletivo, reforçando a importância da preservação dos oceanos e da vida marinha.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do projeto proporcionou uma rica experiência pedagógica, unindo arte, ciência e educação ambiental de forma interdisciplinar e sensível. A partir da linguagem expressiva do teatro de sombras, os estudantes puderam explorar os princípios da cultura oceânica, ampliando seu repertório cultural e sua percepção sobre a importância dos oceanos na manutenção da vida no planeta. O trabalho artístico com silhuetas, luzes e roteiros se mostrou eficaz não apenas como recurso criativo, mas como instrumento de construção de conhecimento e reflexão crítica.

Durante a realização das etapas do projeto, observou-se um envolvimento crescente dos alunos, que se mostraram participativos nas discussões, curiosos em relação aos conteúdos abordados e comprometidos com as tarefas coletivas. A utilização de materiais recicláveis e o foco na sustentabilidade contribuíram para fortalecer atitudes de cuidado com o meio ambiente e desenvolver noções concretas sobre consumo consciente e reutilização. As rodas de conversa, oficinas práticas e ensaios favoreceram o protagonismo dos estudantes, estimularam a imaginação e valorizaram o trabalho em equipe, criando um ambiente de cooperação e pertencimento.

Com a culminância do projeto, durante a Feira de Ciências, os alunos vivenciaram o reconhecimento de seu processo criativo e compartilharam com a comunidade escolar os aprendizados construídos. A abordagem adotada reforça o papel da Arte como componente essencial na formação integral dos estudantes, capaz de mediar saberes, desenvolver habilidades emocionais, cognitivas e sociais, e fomentar uma relação mais consciente, empática e responsável com o planeta. Esse projeto evidencia, portanto, o potencial da escola como espaço de transformação e de construção de uma cultura de paz, respeito e sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. M. **Teatro de Animação**. São Paulo, Ateliê Editorial 3ª Edição. 2007.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

BIAZON, T. O. **Mentalidade e alfabetização**. Ciência Hoje. Coluna: Cultura Oceânica. 2024. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/artigo/mentalidade-e-alfabetizacao/. Acesso em: 15 mai. 2025.

BIAZON, T. O.; DI BEO, J. **Escola Azul: programa com onda**. Ciência Hoje. Coluna: Cultura Oceânica. 2025. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/artigo/escola-azul- programa-com-onda/. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental Anos Iniciais (Artes, Ciências, História, Língua Portuguesa)**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, P. **A história do teatro – O teatro de sombras**. Conexão Escola. 2021. Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/a-historia-do-teatro-o-teatro-de-sombras/. Acesso em: 05 de mai. 2025.

OLIVEIRA, F. L. de. O Teatro de Sombras no Brasil, sua história e perspectivas contemporâneas. 2022. **Revistas Aspas**, Vol. 12, nº 2. DOI: 10.11606/issn.2238-3999.v12i2p79-100.

ONU. **Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt- br/sdgs/14. Acesso em: 05 de jun. 2025.

RACHED, M.; BIAZON, T. O.; TURRA, A. **E o oceano entrou na moda**. Ciência Hoje. Coluna: Cultura Oceânica. 2021. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/artigo/e-o-oceano-entrou-na-moda/. Acesso em: 20 mai. 2025.

UNESCO. **Cultura Oceânica para todos**. Agência Regional da UNESCO para a Ciência e a Cultura na Europa em Veneza. Palazzo Zorzi, Castello 4930, 30122 Veneza (Itália). 2020.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

SAÍDA DE CAMPO NO ENSINO DE MICOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA GRADUAÇÃO

Letícia Lucas Trindade[1] Raissa Alves Evangelista[2]

Resumo

A Micologia apresenta a morfologia, a taxonomia, impactos ecológicos e culturais dos fungos, conteúdos essenciais para a formação do biólogo. A docência nessa área exige inovação para capturar o interesse dos alunos, o que pode ser solucionado com o ensino em locais não formais. Este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência de duas alunas durante uma saída de campo de Micologia, discutindo a estratégia metodológica e potencial pedagógico da disciplina. Utilizou-se uma abordagem quali-quantitativa, em etapas, desde as aulas teóricas até à aula de campo, realizada em 2023, em Tepequém (Amajari, Roraima). Nas observações e coletas utilizou câmeras, canivete, espelhos, réguas e cadernos para anotações. Obteve-se um total de 164 fotos, de 55 tipos de fungos e coleta de 10 macrofungos, com dois exemplares utilizados para produzir um card para a avaliação final. Portanto, esse método tem potencial educacional e pedagógico, e sua implementação deve ser encorajada.

Palavras-chave: Micologia. Ensino em ambiente não formal. Saída de campo.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Micologia é importante para a formação do biólogo, pois permite o aprofundamento em mais um reino da biodiversidade geral. Trata-se de uma disciplina do 4° semestre na grade curricular do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Essa matéria trabalha a Morfologia, Fisiologia, Taxonomia e os impactos ecológicos, culturais e medicinais dos fungos; desenvolve práticas laboratoriais a fim de entender esses seres, microscopicamente; e permite que o biólogo desenvolva habilidades de identificação de fungos macroscópicos.

Capturar a atenção dos alunos é um desafio contínuo. Mesmo na universidade, prender o interesse dos estudantes exige dedicação e paciência. Muitos professores, constantemente, reinventam-se para ensinar e conduzir o aprendizado dos alunos. Uma estratégia boa para isso é incrementar as aulas com atividades em locais não formais de ensino, como museus, aquários, praças públicas, ou, como no presente estudo, uma saída de campo.

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de duas alunas, durante a saída de campo relacionada à disciplina Micologia; discutir estratégias metodológicas de ensino em espaços não formais e o potencial pedagógico desse método.

DESENVOLVIMENTO

Referencial Teórico

[1] Pós-Graduada em Biologia Marinha na Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, Bacharel em Ciências Biológicas – UFRR, Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Roraima - UFRR, leticialucastrindade@gmail.com.

[2] Bacharel em Ciências Biológicas – UFRR, Pós-Graduada em Meio Ambiente e Sustentabilidade – UNIASSELVI, Acadêmica de Pós-Graduação em Educação Ambiental – UNIASSELVI, raissaaevangelista2@gmail.com.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

O ensino em um ambiente não formal é uma metodologia que enfatiza a flexibilidade e a autonomia do aluno, e se distingue do ensino em ambientes educacionais tradicionais. Envolver os discentes em práticas que podem estar dentro de seus interesses, a exemplo de iniciativas com foco em temas culturais ou ambientais (NETTO et al., 2013). Nessa metodologia, o docente orienta os alunos a explorarem tópicos, incentivando-os à reflexão e compreensão mais profunda dos conteúdos, promovendo ambiente de apoio para discutirem e refletirem sobre as experiências (CARLSON & MAXA, 1997).

Para autores como Viveiro (2006; 2010), Fernandes (2007), Oliveira (2013), Campos (2015) e Rosa e Paula (2020), a saída de campo é uma estratégia metodológica que explora diversas oportunidades de aprendizagem com potencial para construção do conhecimento. São vistas como essenciais para uma análise crítica do mundo, das mudanças no ambiente e conexões do ser humano com o meio (SILVA; CAMPOS, 2015).

As experiências em aulas de ciências nos espaços naturais, afloram a manifestação de sensações e emoções, como identificar sons, aromas, cores, formas e texturas; contribuem para os estudantes se desenvolverem como cidadãos; e proporcionam uma aproximação com a natureza, conforme abordado por Seniciato e Cavassan (2004). Assim, é possível inferir que, com esse método, o aprendizado se torna mais significativo, aprofundado e mais retido na memória. Também contribui para a conscientização da preservação dos ecossistemas típicos da região, conservação de patrimônios; defesa do meio ambiente e dos bens naturais necessários para sustentação da vida (ROSA e PAULA, 2020). Nesse contexto, é possível notar que a saída de campo engloba diversos pontos positivos, incluindo conteúdos distintos no ambiente selecionado.

Essa estratégia metodológica é essencial na disciplina de Micologia, a qual é, frequentemente, sub-representada nos currículos de Ciências Biológicas e, geralmente, depende da botânica. Verifica-se que não é dada a devida importância aos aspectos únicos dos fungos, o que impede a construção de uma aprendizagem abrangente sobre esse reino (BARCELOS et al., 2024). É uma área que apresenta recursos educacionais limitados e desatualizados, dificultando o acesso e o ensinamento de conceitos micológicos contemporâneos (BARCELOS et al., 2024).

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem quantitativa e qualitativa; e trata da saída de campo relativa à disciplina de Micologia, nos dias 8 a 10 de junho de 2023, na localidade de Tepequém, município de Amajari, estado de Roraima (RR), para observar e coletar fungos macroscópicos. Os alunos visitaram a Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) SESC Tepequém e a Pousada Platô do Tepequém. Um transporte da UFRR levou 28 alunos, incluindo as autoras, e 3 docentes auxiliares. Houve planejamento prévio e seleção de materiais para a coleta: câmera fotográfica, celular, canivete ou faca, espelho pequeno, caderno para anotações, e régua.

As atividades foram divididas em etapas. A primeira, ocorreu em sala de aula, com conteúdo teórico, ao longo do semestre. Ao final das aulas teóricas, veio a segunda fase, a saber - a saída de campo, partindo da UFRR, com parada inicial nas trilhas da RPPN SESC Tepequém, tendo como guia um analista ambiental. Nessa etapa, o grupo observou e fez registros fotográficos. Após, dirigiu-se à Pousada Platô do Tepequém, sendo acompanhado por guias locais até as trilhas Bar do Platô, Iglus da Floresta, Urutau e Portal do Sol. Divididos em duplas, os alunos coletaram exemplares dos macrofungos. Cada dupla recebeu um recipiente de plástico para utilizar na coleta, separando os fungos encontrados nas divisórias do material fornecido para posterior preservação e identificação. Na terceira e última etapa, cada aluno escolheu uma fotografia de macrofungo, para classificar e montar um *card* com as informações

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

obtidas nessa experiência, como procedimento avaliativo final da disciplina. O *card* se revelou um ótimo recurso para desenvolver a habilidade de identificação e de coleta de dados de macrofungos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Além das aulas teóricas sobre morfologia geral dos fungos e sua anatomia, ocorreram aulas práticas em laboratório, e versou sobre o cultivo, a reprodução e visualização de seus componentes; abordando a importância ecológica, medicinal e científica do material. Os alunos realizaram seminários com conhecimento teórico adicional sobre diversos fungos, entre os quais, a existência de fungos entomopatógenos.

Nas trilhas da RPPN SESC Tepequém, o grupo de alunos, sempre acompanhado por um guia, fez registros fotográficos, utilizando um espelho pequeno para apresentar, nas fotos, os componentes do material, e uma régua para observar os fungos, em escala. Na localidade, Pousada Platô do Tepequém, nas trilhas Bar do Platô, Iglus da Floresta, Urutau e Portal do Sol, fêz-se a coleta de fungos utilizando canivetes ou facas para a retirada do espécime do substrato, como solos e troncos, e fazendo registros fotográficos. Assim, obteve-se 164 fotos de 55 tipos de fungos. Além desse total, as autoras coletaram 10 macrofungos (FIGURA 1).

Figura 1: Fungos coletados pelas autoras no segundo dia da saída de campo



Fonte: Autoria Própria (2023)

Após a saída de campo, a atividade final consistiu na criação de um *card*, para identificar um único fungo fotografado durante a expedição, e analisar os conhecimentos obtidos nessa atividade. O modelo deveria apresentar: nome científico, classificação taxonômica, coletor, data, horário e local da coleta, coordenadas, substrato, fotos do material. As autoras adicionaram informações como nome popular e código da coleta. Ambas as produções foram feitas no *Canva* (FIGURA 2 e 3).

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

Figura 2: *Card* de Micologia da primeira aluna



Fonte: Autoria Própria (2023)

Figura 3: *Card* de Micologia da segunda aluna



Fonte: Autoria Própria (2023)

Gardner (2000) destaca que a saída de campo incentiva a imersão do aluno no ambiente natural e contribui para o aprendizado e a retenção de informações, devido à interação ativa do corpo com os locais explorados. Tal atividade se diferencia da sala de aula pelo o que oferece de diferente, e possibilita novas conexões, pensamentos e experiências. Assim, além de ampliar o ambiente de trabalho, o docente tem a chance de encorajar nos alunos respeito pelo meio ambiente e os seres vivos, além de associar a teoria à prática (PRIEVE; LISOVSKI, 2010). Este relato evidencia que as aulas de campo são eficazes para o ensino e representam eficiente ferramenta na ação pedagógica. É o que revela o interesse demonstrado pelos alunos em todo o processo, no ambiente não formal de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

É notório que a saída de campo teve potencial para o processo de aprendizagem das autoras; trouxe conexões interdisciplinares, despertando uma participação ativa. Destaca-se a importância deste tipo de ensino, pois permite aos estudantes adquirirem conhecimento unindo a teoria à prática, por meio de experiências vivenciadas fora da sala de aula.

Conclui-se que os objetivos deste trabalho foram alcançados, pois a experiência da saída de campo foi exitosa e gratificante para as acadêmicas, as quais adquiriram conhecimento científico de modo mais específico e significativo, mostrando que metodologias de ensino em espaços não formais possuem potencial pedagógico eficiente, sendo possível implementá-la em quaisquer disciplinas.

Agradecimentos

Nossos sinceros agradecimentos à UFRR, que nos proporcionou essa experiência durante a graduação, juntamente com a Profª Drª Silvana Túlio Fortes, a Profª Drª Maria Aparecida Neves e a Profª Drª Andreia Alencar, as quais nos ofereceu todo o suporte durante a saída de campo. Agradecemos também às nossas famílias, em especial nossos pais e amigos, pelo apoio, motivação e incentivo.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, G. P., WEISER, V. de L., & GANIKO-DUTRA, M. **Representatividade da micologia na formação inicial em ciências biológicas: uma análise documental de ementas e materiais didáticos.** https://doi.org/10.1590/scielopreprints.9431; 2024.

CAMPOS, C.R.P. (Org.). **Aulas de campo para alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares.** Vitória: IFES, 2015.

CARLSON, S., & MAXA, S. **Pedagogy Applied to Nonformal Education.** https://conservancy.umn.edu/handle/11299/125490; 1998.

FERNANDES, J.A.B. **Você vê essa adaptação? a aula de campo em Ciências entre o teórico e o empírico.** Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. 326p. 2007.

NETTO, T. A., de AZEVEDO, L. F., da SILVA, M. M., & HILLING, C. **Experiências com educação ambiental através da educação não formal: o caso da escola estadual de ensino fundamental Dr. Honorato de Souza Santos.** Revista Monografias Ambientais, 10(10), 2302–2310. https://doi.org/10.5902/223613087229; 2013.

OLIVEIRA, A.P.L. de. **Da teoria à prática: o estudo dos ecossistemas recifais com base na aula de campo para os alunos do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas. 117p. 2013.

ROSA, M.C. da, PAULA, A.P de. **Ensino de ciências, escola do campo e as saídas de estudo em campo.** In: VIGÁRIO, A.F.; GONÇALVES, V.F.; FALEIRO, W. (Org). Processos educativos em ciência da natureza na educação básica. Goiânia: Kelps, p. 165 – 178, 2020.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. **Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências – um estudo com alunos do ensino fundamental.** Ciência & Educação, v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004.

SILVA, M.S.; CAMPOS, C.R.P. **Aulas de campo como metodologia de ensino: fundamentos teóricos.** In: CAMPOS, C.R.P. (Org). Aulas de campo para alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares. Vitória: IFES, 2015. p. 17-30.

VIVEIRO, A.A. **Atividades de campo no ensino das ciências: investigando concepções e práticas de um grupo de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru. 172p. 2006.

VIVEIRO, A.A. **Estratégias de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores de ciências: reflexões a partir de um curso de licenciatura.** Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru. 191p. 2010.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

BULLYING HOMOFÓBICO E A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Rafael Douglas Cavalheiro[1]

Resumo

A violência contra a comunidade LGBTQIAPN+ no Brasil reflete-se no ambiente escolar por meio do *bullying* homofóbico, vitimizando estudantes que divergem dos padrões hegemônicos. Este artigo objetiva analisar a importância da Educação Socioemocional (ESE) como estratégia de enfrentamento a essas intimidações no contexto brasileiro. A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica e análise de indicadores recentes. Os resultados indicam que, embora a ESE favoreça o desenvolvimento de competências protetivas e a melhoria do clima escolar, as abordagens universais ainda negligenciam marcadores específicos de gênero e sexualidade. Conclui-se que a integração de programas de ESE pautados na equidade é fundamental para promover o acolhimento e a segurança de estudantes minoritários, preenchendo lacunas nas políticas públicas de prevenção à violência escolar.

Palavras-chave: *Bullying*. Socio-Emocional. Educação. Homofobia. LGBTQIAPN+.

INTRODUÇÃO

Segundo Mott et al. (2023), autores do relatório do Grupo Gay da Bahia, o ano de 2023 registrou uma média de 257 mortes violentas decorrentes de intolerância à diversidade de orientação sexual e gênero. A maioria das vítimas eram travestis/transgêneros (49,42%) e homens gays (45,91%), com idades predominantemente entre 19 e 35 anos. A distribuição geográfica das mortes mostrou que as regiões Sudeste e Nordeste concentraram a maior parte dos casos, com o estado do Paraná registrando 6,61% das ocorrências. Esses dados evidenciam a persistência da violência, mesmo em um contexto de crescente auto identificação e visibilidade da comunidade LGBTQIAPN+.

Tendo em vista esses dados alarmantes, mesmo em um contexto crescente da visibilidade e o reconhecimento das diversas sexualidades e orientações sexuais, se torna cada vez mais necessário olhar para essas pessoas em seus diferentes contextos e idades. Especificamente no ambiente escolar, o qual acaba por refletir as dinâmicas sociais que a cercam, a reprodução de estigmas e intolerâncias pode acarretar na vitimização daqueles que não seguem padrão de comportamento hegemônico, tanto no comportamento quanto na aparência.

Conforme os dados mais recentes da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) (IBGE, 2026), houve um crescimento relevante no número de alunos que afirmam ser vítimas de *bullying* no ambiente educacional. O levantamento do IBGE (2026) também indica um enfraquecimento dos fatores de proteção que anteriormente auxiliavam na prevenção dessas agressões. Entre os motivos mais citados pelos jovens para a prática da intimidação sistemática, destacam-se questões relacionadas à aparência física (30,2%), seguidas por motivações de raça ou cor (10,6%) e disparidades socioeconômicas (10,1%).

Visando preencher a lacuna de dados sobre estudantes LGBTQIAPN+, institutos como a Aliança Nacional LGBTI+ visam mapear o cenário atual e alarmante de violência e insegurança no ambiente escolar. O estudo mais recente (Aliança Nacional LGBTI+, 2025),

[1] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, email: rafaeldouglascavalheiro@gmail.com

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

realizado com pessoas acima dos 16 anos de idade aponta que 90% desses participantes sofreram agressões verbais, 86% sentem-se inseguros e 34% foram vítimas de violência física dentro da escola. As consequências da saúde mental nas vítimas são severas: aproximadamente 95% dos estudantes relataram depressão e em torno de 50% considerou abandonar os estudos, com prevalência entre pessoas trans e pessoas negras. A ineficácia das respostas institucionais é igualmente preocupante, visto que quase metade dos estudantes afirmou que suas denúncias não resultaram em medidas efetivas, e 69% consideraram insuficientes as ações escolares para conter o *bullying*.

Programas de intervenção escolar têm apostado em abordagens voltadas à promoção de mudanças comportamentais, sendo a Educação Socioemocional (ESE) uma das mais amplamente implementadas (Divecha & Brackett, 2019; Franco, 2020). A literatura já reconhece a relevância e eficácia desses tipos de intervenção na construção de ambientes escolares mais seguros e acolhedores (Amadori, 2019; CASEL, 2020; Divecha & Brackett, 2019).

Diante da recorrência de práticas discriminatórias dirigidas a estudantes LGBTQIAPN+ no ambiente escolar, este artigo tem como objetivo destacar a importância da análise de componentes de Educação Socioemocional (ESE) em programas, intervenções e políticas públicas brasileiras que se propõem a enfrentar o *bullying* homofóbico nas escolas.

BULLYING HOMOFÓBICO

O *bullying* se diferencia de outras formas de violência por suas características específicas, como: intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder (Brasil, 2015; Olweus, 2013; Smith, 2025). Segundo O'Higgins Norman (2024), em seu relatório para o *World Anti-Bullying Working Group*, a definição clássica proposta por Olweus (1978) continua apropriada como base para o conceito de *bullying,* mas é de fundamental importância ir além dos fatores individuais e considerar os aspectos sociais e institucionais. Nesse sentido, a definição revisada reconhece explicitamente o impacto do viés grupal e contextual das desigualdades presentes nos ambientes sociais (O'Higgins Norman, 2024).

Quando se trata do contexto brasileiro, a promulgação de leis em diferentes esferas têm ocorrido como forma de esforços para enfrentar o problema. A Lei nº 13.185/2015, conhecida como a Lei Anti*bullying*, destaca-se por exigir o planejamento de ações conforme o contexto de cada escola, promovendo um projeto contínuo que envolva todos os envolvidos em tais situações (Brasil, 2015). Em continuidade a essa premissa, a Lei nº 13.663/2018 foi promulgada, reforçando o dever das instituições escolares de promover ações de combate e prevenção ao *bullying*, incorporando essas responsabilidades diretamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2018).

A legislação mais atual sobre o tema, a Lei nº 14.811/2024, introduziu ao Código Penal a possibilidade de aplicação de multas para casos de *bullying*, com a previsão de reclusão para os agressores em situações mais graves (Brasil, 2024). No entanto, essa lei deixa em aberto como serão aplicadas sanções a crianças e adolescentes, e não traz alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) referentes a essa forma de violência.

Considerando a definição apresentada, o contexto em que o *bullying* ocorre não pode ser negligenciado, uma vez que os preconceitos frequentemente servem como justificativa para os agressores na escolha dos alvos e na prática da violência (Amadori et al. 2019; Antonelli & Baraldsnes, 2025). Quando as intimidações se baseiam em características imutáveis da vítima, como orientação sexual, identidade e expressão de gênero, assumidas ou percebidas, podemos chamá-las de *bullying* homofóbico (Amadori, 2019; Antonelli & Baraldsnes, 2025; Espegale et al., 2019; Ribeiro, 2020; Vicente-Cruz et al., 2025). Os efeitos do *bullying* homofóbico

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

afetam negativamente os estudantes LGBTQIAPN+, levando ao seu isolamento social, queda no desempenho acadêmico e problemas de saúde mental (Schneider et al., 2021; Sousa, 2024).

Embora ainda não exista uma legislação específica voltada ao *bullying* homofóbico, há dispositivos legais que buscam prevenir e responsabilizar atos de homofobia, atuando tanto na esfera educacional quanto na criminal. Nesse sentido, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que a homofobia e a transfobia devem ser enquadradas como crimes previstos na Lei nº 7.716/1989, conhecida como Lei do Racismo (Brasil, 2019). Além disso, o STF determinou que as redes de ensino, públicas e privadas, têm a obrigação de combater a discriminação contra crianças e adolescentes em razão de gênero e orientação sexual, o que inclui diretamente o enfrentamento ao *bullying* homofóbico (Brasil, 2024).

Concomitantemente, programas de intervenção se debruçam em alternativas de conscientização e diálogo. O estudo de Vicente-Cruz et al. (2025) investigou o uso de vídeos curtos para compreender e enfrentar o *bullying* homofóbico no ambiente escolar, envolvendo adolescentes que expressaram suas percepções, sentimentos e estratégias de enfrentamento. A pesquisa identificou três grupos de estratégias: evasão e condutas autodestrutivas, negação ou camuflagem da identidade, e busca por apoio social e práticas inclusivas. Os resultados destacam os impactos da violência homofóbica e a importância de criar espaços educativos acolhedores, respeitosos e inclusivos, além de enfatizar a necessidade de intervenções pedagógicas que capacitem educadores a lidar com essas situações de forma eficaz.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A ESE visa ao desenvolvimento de competências socioemocionais (CSE), habilidades interpessoais e funções executivas, fundamentais para a convivência escolar e a prevenção de comportamentos agressivos (CASEL, 2020; Mota & Romani, 2019). Evidências empíricas demonstram que a adoção sistemática desses programas está associada à redução de comportamentos disruptivos, como o *bullying* entre estudantes (CASEL, 2020; Da Cunha et al., 2021; Mota & Romani, 2019; Nickerson, 2019;).

Uma proposta de Educação Socioemocional (ESE) deve adotar uma abordagem sistêmica, na qual os diferentes contextos de convivência dos estudantes estejam inter-relacionados e orientados por um objetivo comum: a promoção das competências socioemocionais (CSE) dos alunos (Carvalho, 2021). Nesse sentido, é relevante observar que estudantes que percebem a integração efetiva do ensino dessas competências no ambiente escolar tendem a vivenciar com maior frequência os benefícios positivos associados à ESE (Nickerson, 2019).

Entre os benefícios, estudos já comprovam a relação entre a educação socioemocional à melhores resultados em saúde e qualidade de vida, desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais, redução de comportamentos de risco, fortalecimento de relacionamentos saudáveis, melhoria do clima escolar e maior engajamento dos estudantes (Amadori, 2019; CASEL, 2020; Da Cunha et al., 2021). Ademais, trata-se de uma abordagem que contribui significativamente para a promoção da saúde psicológica dos alunos (Divecha & Brackett, 2019).

O *BULLYING* HOMOFÓBICO E A ESE

Embora a Educação Socioemocional ainda seja um campo recente no Brasil e necessite de mais estudos para análises aprofundadas (Pfeilsticker, 2020), pesquisas já evidenciam sua relação com a redução do *bullying* (Yang *et al.* 2021; Amadori, 2019; Nickerson *et al.* 2019; Divecha & Brackett, 2019; Motta & Romani, 2019). Um exemplo é o estudo de Machado et al. (2024),

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

que investigou fatores preditivos da violência escolar e do *bullying*, com dados de 104.010 estudantes de 3.537 escolas públicas estaduais e municipais da região Sudeste do Brasil. Os resultados indicaram que, entre outras variáveis, as competências socioemocionais (CSE) foram significativas na predição de violência escolar e *bullying*, tanto como vítimas quanto agressores. Esses achados reforçam as CSE como competências de caráter protetivo para desfechos de violência.

De acordo com Nickerson (2019), por mais que abordagens de ESE sejam bem sucedidas, é necessário que tenhamos o olhar atento se as mesmas conseguem atingir aqueles que são vitimizados frequentemente. Estudantes que pertencem a grupos minoritários e marginalizados sofrem com barreiras que vão além da esfera individual (Simmons et. al, 2018). Por mais que intervenções de ESE possuam ferramentas essenciais para enfrentar comportamentos de preconceito, pouca atenção vem sendo dada à promoção de mudanças comportamentais específicas para o combate ao *bullying* homofóbico (Amadori, 2019; Smith et al. 2022).

O estudo pioneiro de Amadori et al. (2019) através de uma revisão sistemática teve como objetivo investigar programas de intervenção e prevenção focados em *bullying* homofóbico em escolas ao redor do mundo. A pesquisa buscou analisar os componentes de ESE incluídos nessas intervenções, para entender quais habilidades socioemocionais podem aprimorar a capacidade dos estudantes de prevenir comportamentos homofóbicos e promover ambientes seguros.

Dentre os achados principais, 54,2% das intervenções focaram em implementar currículos para reduzir o *bullying* homofóbico/violência contra estudantes LGBTQIAPN+; 33,3% das intervenções foram direcionadas a professores e educadores e apenas 12,5% dos programas adotaram uma abordagem para toda a comunidade escolar. A maioria das intervenções focava no aprimoramento da consciência social dos estudantes. Nos programas com currículos inclusivos, os componentes da ESE mais frequentes foram autoconsciência, autogestão, habilidades de relacionamento e consciência social. Entretanto, a maioria dos programas não foi explicitamente desenhada com base em uma taxonomia da ESE (Amadori et al. 2019).

Dentre as intervenções que foram analisadas no estudo, somente uma brasileira foi selecionada. Intitulada *Diversity in School: A Brazilian educational policy against homophobia* (Carrara et al. 2016), essa pesquisa analisou a iniciativa *Diversidade na Escola*, um curso de formação continuada para professores da rede pública que visava combater a homofobia e promover a inclusão por meio da educação em gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Oferecido por universidades públicas em parceria com o governo federal, o curso formou mais de 40 mil educadores desde 2008. Amadori et al. (2019) analisou os componentes socioemocionais presentes na análise de Carrara et al. (2016), concluindo que a formação dos professores possibilitou o desempenho bem sucedido de tarefas e a consciência social de professores e alunos.

Mesmo quando de forma implícita ou camuflada, as competências socioemocionais estão presentes em diversas estratégias de prevenção à violência escolar. Isso reforça que educar para a regulação emocional e para o desenvolvimento de habilidades sociais é uma abordagem eficaz no enfrentamento do preconceito e do *bullying*. Identificar quais CSE são mobilizadas nesses programas é essencial para compreender o que realmente funciona. Esse conhecimento representa um avanço na eficácia das intervenções e um gesto de solidariedade com as vítimas que convivem diariamente com essas agressões nas escolas.

DISCUSSÃO

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

A persistência dos indicadores de violência contra estudantes LGBTQIAPN+, evidenciada por estudos anteriores (Aliança Nacional LGBTI+, 2025), revela um quadro estrutural de violência que persiste ao longo do tempo, mesmo diante da promulgação de legislações específicas para o enfrentamento da violência escolar e da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero (Brasil, 2015; 2018; 2024). Com forte influência do âmbito social onde pessoas são mortas pela intolerância à orientação sexual e identidade de gênero (Mott et al. 2023), o *bullying* homofóbico não pode ser compreendido como uma prática neutra ou desvinculada das estruturas de opressão, mas sim como uma ferramenta pela qual a LGBTfobia se instrumentaliza e se naturaliza no cotidiano escolar.

As respostas dos estudantes ao *bullying* podem refletir em todas as esferas da vida dessas pessoas (Schneider et al., 2021; Sousa, 2024). Como uma forma de contravenção a tais violências, a ESE encontra espaço mesmo não declarado nas intervenções das escolas. Através da ESE, novas redes neurais vão sendo criadas, proporcionando a consciência das emoções e posteriormente as ferramentas para expressar e lidar com estas de forma positiva e saudável (Smith et al. 2022; Carvalho, 2021).

Embora seja um tema incipiente no Brasil (Pfeilsticker, 2020), a ESE está presente nos mais diversos programas de prevenção e combate ao *bullying* (Amadori et al., 2019; CASEL, 2020; Smith et al. 2022). Entretanto, pesquisas recentes apontam limitações nas abordagens universais de ESE quando aplicadas a contextos de violência motivada por preconceitos, como o *bullying* homofóbico. Nickerson et al. (2019) alertam que tais programas tendem a tratar o ambiente escolar de forma homogênea, desconsiderando marcadores sociais cruciais, como identidade de gênero e orientação sexual.

Mesmo com as intervenções bem sucedidas baseadas na ESE, é notável a pouca atenção que tem sido despendida ao enfrentamento de características específicas do *bullying* homofóbico (Amadori et al., 2019). Essa invisibilização pode comprometer a eficácia das intervenções junto a estudantes que vivenciam formas sistemáticas de exclusão e discriminação. Para isso, se torna empírico que a formação baseada na ESE esteja ancorada nos princípios da equidade e justiça, proporcionando a todos o direito de usufruir de seus benefícios (Simmons et al., 2018).

Segundo Vicente-Cruz et al. (2025) os profissionais da educação têm um papel fundamental ao promover o desenvolvimento de CSE que auxiliem alunos LGBQIAPN+ no manejo do estresse, contribuindo para que consigam diferenciar comportamentos comunicativos agressivos, passivos e assertivos. Estratégias como a *afirmação identitária* e a *busca por suporte* evidenciam competências diretamente relacionadas ao autoconhecimento, à autoestima, à empatia e às habilidades de relacionamento, que segundo CASEL (2020) são pilares fundamentais da educação socioemocional. Por outro lado, estratégias como *evitação* e *inibição* apontam para déficits no desenvolvimento dessas competências, muitas vezes resultantes de ambientes escolares hostis, que não favorecem a escuta, o acolhimento e a construção de vínculos seguros.

A implementação de iniciativas inclusivas pode ser fortalecida pela sua conexão com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda que sejam referenciais distintos, muitas competências da BNCC guardam estreita relação com as habilidades promovidas pela ESE, oferecendo um alicerce para o desenvolvimento integral dos alunos no sistema educacional brasileiro (Carvalho, 2021). Para potencializar o enfrentamento do *bullying* homofóbico, é fundamental a integração de programas de ESE. É a partir dela que seremos capazes de promover um clima escolar mais empático e respeitoso.

REFERÊNCIAS

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

ALIANÇA NACIONAL LGBTI+; INSTITUTO UNIBANCO; PLANO CDE. **Pesquisa Nacional sobre o *Bullying* no Ambiente Educacional Brasileiro (2024)**. 2025. Disponível em: https://aliancalgbti.org.br/relatorio-pesquisa-nacional-sobre-o-*bullying*/.

AMADORI, A. et al. Systematic review of intervention and prevention programs to tackle homophobic *bullying* at school: A socio-emotional learning skills perspective. **International Journal of *Bullying* Prevention**, v. 5, p. 327–347, 2023.

ANTONELLI, P.; BARALDSNES, D. The legacy of Olweus on bias-based or prejudice-based *bullying*. *In*: SMITH, P. K. et al. (org.). **School *bullying* and the legacy of Dan Olweus**. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2025. p. 207–226.

BRASIL. [Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989]. Define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm.

BRASIL. [Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015]. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). **Diário Oficial da União**, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm.

BRASIL. [Lei n.º 14.811, de 12 de janeiro de 2024]. Altera o Código Penal, para tipificar como crimes o *bullying* e o cyber*bullying*. **Diário Oficial da União**, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm.

CARRARA, S. et al. Diversity in school: A Brazilian educational policy against homophobia. **Journal of LGBT Youth**, v. 13, n. 1–2, p. 161–172, 2016.
CARVALHO, C. G. M. de. **Educação socioemocional em escolas de ensino fundamental e médio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). **Framework for systemic social and emotional learning**. 2020. Disponível em: https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/.
DA CUNHA, J. et al. Socially responsible children: A link between school climate and aggression and victimization. **International Journal of Behavioral Development**, v. 46, n. 1, p. 39–50, 2021.

DIVECHA, D.; BRACKETT, M. R. Rethinking school-based *bullying* prevention through the lens of social and emotional learning: A bioecological perspective. **International Journal of *Bullying* Prevention**, v. 2, n. 2, p. 93–113, 2019.
ESPELAGE, D. L. et al. A literature review of protective factors associated with homophobic *bullying* and its consequences among children & adolescents. **Aggression and Violent Behavior**, v. 45, p. 98–110, 2019.

FERREIRA, D. R.; OLIVEIRA JUNIOR, I. B. de; HIGARASHI, I. H. "Eu não sei como eu tenho força pra vir na escola": Manifestações e implicações do *bullying* entre adolescentes escolares. **Saúde e Sociedade**, v. 33, n. 1, 2024.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2019**. 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf.

MACHADO, G. M. et al. Violência e *bullying* no contexto escolar: Análise multinível das variáveis escolares e dos estudantes. **Avaliação Psicológica**, v. 23, n. 3, p. 355–367, 2024.

MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: Uma revisão de literatura. **Psicologia da Educação**, v. 49, p. 49–56, 2019.

MOTT, L.; DOMINGOS, M.; REIS, T. **Observatório 2023 de mortes violentas de LGBT+ no Brasil**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2023. Disponível em: https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/.

NICKERSON, A. B. et al. Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of *bullying* victimization. **Journal of School Psychology**, v. 73, p. 74–88, 2019.

O'HIGGINS NORMAN, J. Considering a more inclusive definition of *bullying*. *In*: SMITH, P. K. et al. (org.). **School *bullying* and the legacy of Dan Olweus**. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2025. p. 191-206.

OLWEUS, D. **Aggression in the schools**: Bullies and whipping boys. [S.l.]: Hemisphere, 1978.

OLWEUS, D. ***Bullying* at school**: What we know and what we can do. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2013.

RIBEIRO, E. O impacto da (in) segurança escolar na saúde de estudantes LGBT: Violências recônditas nas frestas da escola. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 3, n. 11, p. 119–139, 2021.

SCHNEIDER, W. et al. A vulnerabilidade e o desempenho ocupacional de adolescentes vítimas de lgbtfobia no Brasil. *In*: DANTAS, A. C. da S. (org.). **Políticas públicas e mobilidade urbana**: Uma compreensão científica da atualidade. [S.l.]: Editora Científica Digital, 2021. p. 91–106.

SIMMONS, D. N.; BRACKETT, M. A.; ADLER, N. **Applying the RULER approach to the promotion of safe and caring school climates**. [S.l.]: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, The Pennsylvania State University, 2018.

SMITH, P. K. et al. (org.). **School *bullying* and the legacy of Dan Olweus**. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2025.

SMITH, T. E. et al. School *bullying* and gender minority youth: Victimization experiences and perceived prevalence. **School Psychology Review**, v. 53, n. 6, p. 722–735, 2022.

SOUSA, D. L. F. **Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vigotski**. 1. ed. [S.l.]: Mentes Abertas, 2024. v. 4.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.668**. Relator: Ministro Edson Fachin. 2024. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5222931.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

VICENTE-CRUZ, E. et al. Taxonomy of strategies for coping with school homophobic *bullying*. **Journal of School Violence**, 2025.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

DISLEXIA: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Roseneide Maria Batista Cirino[1], Rayssa Honorato Pinto[2]

Resumo

Este artigo analisa os conhecimentos necessários ao professor no processo de alfabetização para reconhecer sinais de dislexia e diferenciá-los de dificuldades passageiras. Trata-se de pesquisa qualitativa, teórico-bibliográfica, baseada em autores como Vygotsky, Saviani, Ferreiro, Paín e na Associação Brasileira de Dislexia. Para a seleção das obras, adotaram-se como critérios a pertinência temática, a relevância científica dos autores e a publicação em periódicos avaliados por pares ou em fontes institucionais reconhecidas. A análise da literatura evidencia que essa condição possui origem neurobiológica, apresenta déficit na rota fonológica e tende a persistir mesmo diante de ações pedagógicas adequadas. Muitos educadores desconhecem esses conceitos, o que leva a rotulações precoces ou omissão de intervenções. Conclui-se que a formação docente é central para práticas inclusivas e adequadas, sendo indispensável que o professor conheça as habilidades preditoras, os níveis de escrita e os modelos de intervenção em níveis para uma atuação fundamentada.

Palavras-chave: Dislexia. Alfabetização. Formação docente. Dificuldades de aprendizagem. Neurociência.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança, uma vez que marca sua inserção na cultura letrada e amplia suas possibilidades de participação social, comunicação e autonomia (Soares, 2013). Nesse processo, espera-se que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à compreensão de textos. No entanto, é amplamente reconhecido que as crianças não aprendem de forma homogênea, apresentando diferentes ritmos, estilos e condições no processo de construção do conhecimento.

Estudos indicam que uma parcela significativa dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental apresenta dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, sendo que, dentre esses, uma porcentagem menor pode apresentar transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia (Alves & Ribeiro, 2011 apud Andrade, Andrade & Capellini, 2014; ABD, 2022). A dislexia caracteriza-se como uma condição de origem neurobiológica que afeta principalmente habilidades relacionadas à leitura e à escrita, exigindo estratégias de ensino específicas e fundamentadas.

Entretanto, no contexto escolar, observa-se que muitos docentes enfrentam dificuldades em diferenciar as dificuldades de aprendizagem decorrentes do processo de aquisição de leitura e escrita daquelas que estão associadas a transtornos específicos, como a dislexia. Essa dificuldade, na prática, pode resultar em ações pedagógicas inadequadas, como a rotulação precoce de estudantes ou, ao contrário, a negligência de sinais importantes que demandam

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa,professora associada do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranaguá, roseneide.cirino@unespar.edu.br.
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - *Campus* Paranaguá, rayssahonorato2010@gmail.com.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

atenção e intervenção mais especializada.

No contexto escolar, a diferença entre dificuldades de aprendizagem e transtornos específicos torna-se particularmente evidente quando se observa a resposta das crianças à mediação pedagógica. duas situações contrastantes: uma menina que, com a intervenção pedagógica da professora utilizando o método fônico, conseguiu evoluir rapidamente; e um menino que, mesmo com ajuda individualizada, continuava trocando letras e lendo muito lentamente. Esse contraste evidenciou na prática o que Vygotsky já apontava: a mediação eficaz revela o potencial da criança, e sua ausência de resposta pode indicar algo mais profundo que muitos educadores tinham pouco tempo para planejar e adaptar atividades, e menos ainda para relacionar o ensino sistematizado à cultura da criança.

O ensino na maioria das vezes era tradicional e padronizado, com o mesmo conteúdo para todos, sem considerar diferenças individuais. Essa experiência levanta a hipótese de que parte dessas dificuldades pode estar relacionada a práticas pedagógicas insuficientes. Assim, antes de qualquer encaminhamento para avaliação especializada, é necessário questionar: a escola forneceu meios para que o ensino fosse intencional e sistematizado, direito que a criança tem à educação de qualidade, conforme a Constituição Federal de 1988. Esse aspecto reforça a importância de se analisar criticamente a prática docente antes de qualquer encaminhamento especializado.

Além disso, pesquisas apontam que a produção acadêmica sobre dislexia concentra-se predominantemente na área das ciências médicas, havendo ainda lacunas significativas no campo educacional, especialmente no que se refere à formação de professores para atuar diante dessas demandas (Inácio, Oliveira & Mariano, 2017). Essa realidade evidencia a necessidade de ampliar o debate sobre os conhecimentos docentes necessários para a identificação e o acompanhamento de estudantes com possíveis evidências desse quadro no contexto da alfabetização.

Nesse cenário, torna-se fundamental que o docente desenvolva um olhar atento e fundamentado teoricamente, capaz de reconhecer sinais indicativos do transtorno, ao mesmo tempo em que compreenda as características próprias das dificuldades de aprendizagem comuns ao processo inicial de aquisição da linguagem escrita. Tal compreensão é essencial para evitar práticas que possam comprometer o desenvolvimento dos estudantes, seja pela medicalização indevida, seja pela ausência de ações pedagógicas adequadas.

A partir dessas reflexões, emerge a seguinte questão de pesquisa: Como a insuficiência de conhecimentos docentes sobre dislexia impacta a identificação e a diferenciação entre dificuldades de aprendizagem e transtornos específicos no processo de alfabetização?

Diante dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo: analisar como a insuficiência de conhecimentos docentes sobre dislexia impacta a identificação e a diferenciação entre dificuldades de aprendizagem e transtornos específicos no processo de alfabetização. Busca-se, assim, contribuir para a reflexão sobre a formação docente, considerando a importância de práticas pedagógicas fundamentadas, que reconheçam as especificidades dos estudantes e promovam um processo de alfabetização mais inclusivo, sensível e equitativo.

A DISLEXIA: BASES NEUROBIOLÓGICAS, DEFINIÇÃO E SINAIS DE ALERTA

A dislexia é uma condição específica de aprendizagem caracterizada por dificuldades na leitura de palavras e/ou na escrita, que envolvem precisão, velocidade ou ambos, e variam dependendo da ortografia. Essas dificuldades são vinculadas à dislexia quando ocorrem ao longo de um

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

continuum de gravidade e persistem mesmo com ensino eficaz para os colegas sem a condição (ABD, 2025), com prevalência estimada entre 10% e 15% da população mundial (ABD, 2022). Essa ideia de continuidade e persistência configura um dos principais critérios que viabilizam a identificação desse quadro. O critério – persistência apesar do ensino adequado – é o que diferencia a dislexia de dificuldades de aprendizagem comuns no processo de alfabetização.

As causas são complexas e envolvem fatores neurobiológicos, genéticos e ambientais. Entre os indicadores de alerta nos anos iniciais, destacam-se: dificuldade de associar letras e sons (grafema-fonema), leitura lenta e com erros, trocas ortográficas e baixa fluência (Andrade, Andrade & Capellini, 2014; ABD, 2025). O professor que conhece esses sinais e o modelo e, após as intervenções pedagógicas adequadas, pode encaminhar para uma avaliação especializada, evitando a rotulação precipitada do aluno e a omissão de ajuda.

O RTI organiza-se em três níveis de suporte: intervenção universal (toda a turma) para identificar aqueles que não respondem ao ensino regular; intervenção em pequenos grupos, para acompanhar crianças que continuam com dificuldades; e intervenção individualizada, para crianças que não respondem aos dois níveis, o que pode indicar a presença de um transtorno (Andrade, Andrade & Capellini, 2014).

Sob a ótica da neurociência cognitiva, as bases cerebrais da dislexia ajudam a compreender por que os sinais descritos acima persistem mesmo com ensino adequado e como o professor pode identificá-los precocemente.

A neurociência cognitiva tem contribuído para explicar as bases cerebrais da condição, mostrando que há diferenças na ativação de áreas específicas do cérebro durante a leitura. O Modelo de Dupla Rota (Ferraz et al., 2021) descreve dois processos envolvidos na leitura: a rota fonológica (sublexical), que converte letras em sons (decodificação), usada para palavras desconhecidas, não familiares ou pseudopalavras; e a rota lexical, que reconhece palavras como um todo visualmente de forma imediata, usada para palavras familiares que já estão no "dicionário mental" da criança. Na dislexia, observa-se frequentemente prejuízo na rota fonológica.

A criança tem dificuldade em associar letras e sons, o que torna a leitura lenta, com erros e esforçada. Como consequência, também afeta a rota lexical, pois o reconhecimento da palavra depende de uma base fonológica sólida.

Além do modelo de dupla rota, a neurociência cognitiva tem identificado habilidades preditoras que, quando deficitárias, sinalizam risco para a dislexia. Habilidades preditoras são capacidades cognitivo-linguísticas que se correlacionam com o desempenho futuro em leitura e escrita (Michelino et al., 2017). Entre elas, destacam-se três: a consciência fonológica (capacidade de manipular os sons da fala, como reconhecer rimas ou segmentar sílabas); a nomeação rápida automatizada (velocidade para nomear letras, números ou figuras familiares); e a memória de trabalho fonológica (capacidade de reter e manipular temporariamente informações sonoras) (Rosal et al., 2016; Souza et al., 2019).

Estudos mostram que a consciência fonológica é o melhor preditor da precisão da leitura, enquanto a nomeação rápida está mais associada à fluência (van Viersen et al., 2017). Na dislexia, essas habilidades costumam estar prejudicadas, especialmente a consciência fonológica e a memória de trabalho fonológica (Batista et al., 2024). Para o professor, conhecer essas habilidades é fundamental, pois permite identificar precocemente crianças em risco, antes mesmo que o atraso na leitura se torne evidente.

Estratégias de ensino focadas no treino da consciência fonológica e da nomeação rápida podem reduzir significativamente as dificuldades futuras (Hulme & Snowling, 2016; Andrade et al., 2014).

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Dehaene (2007) destaca que métodos de ensino que enfatizam a consciência fonológica e a correspondência letra-som, como o método fônico, são os mais alinhados à neurociência e os mais indicados para crianças com dislexia. Essa compreensão ajuda o professor a entender por que a criança com dislexia precisa de uma abordagem estruturada e explícita na alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO, MEDIAÇÃO E O PAPEL DA ESCOLA: DIFERENCIANDO DIFICULDADE DE TRANSTORNO

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, em estado embrionário – funções que amadureceram e que caracterizam o desenvolvimento mental prospectivo. A ZDP hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (Vygotsky, 2007). Para o docente, esse conceito tem uma implicação prática direta. Quando uma criança, após receber mediação pedagógica adequada (como o ensino explícito da correspondência grafema-fonema) consegue evoluir na leitura, isso indica que sua dificuldade era passageira e possivelmente pedagógica. No entanto, se mesmo com intervenções planejadas e intensivas a criança não progride, isso pode ser um alerta para a dislexia – uma condição específica de origem neurobiológica que persiste apesar do ensino eficaz (ABD, 2025; Paín, 1985).

Articulado a essa compreensão neurocientífica e à noção de mediação, o pensamento de Saviani (2003) acrescenta uma dimensão institucional e política fundamental: antes de suspeitar de um transtorno, é preciso perguntar se a escola cumpriu sua função.

Saviani (2003) sustenta que a escola tem um papel fundamental: garantir a transmissão do saber sistematizado, ou seja, daqueles conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e que não são adquiridos espontaneamente no cotidiano. Saviani critica as pedagogias que naturalizam o fracasso escolar, atribuindo-o a supostas incapacidades individuais, sem considerar se a escola ofereceu condições adequadas de ensino para essa criança. No contexto da dislexia, essa reflexão é primordial.

Muitas crianças são rotuladas como disléxicas sem que tenham recebido antes um ensino sistematizado da correspondência letra-som ou oportunidades adequadas de letramento. Saviani traz a percepção de que a dificuldade pode ser, antes de tudo, institucional – e não um transtorno intrínseco ao aluno.

A teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) completa esse quadro ao oferecer ao professor um mapa do desenvolvimento esperado — tornando visível o desvio significativo que pode indicar um transtorno específico.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), a criança não aprende a escrever de forma passiva, mas constrói ativamente hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita. Essas hipóteses evoluem ao longo de níveis progressivos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Durante a formação acadêmica, ao estudar os níveis de escrita, foi possível retomar e aprofundar as reflexões sobre os diferentes percursos de aprendizagem.

Os erros cometidos nesse percurso não são evidências de incapacidade, mas sim indícios das hipóteses que a criança está elaborando. É fundamental destacar que os erros, muitas vezes interpretados como problemas, fazem parte do processo de aprendizagem. No entanto, o educador precisa saber diferenciar: um atraso dentro do esperado para a faixa etária pode ser apenas um ritmo mais lento. Mas quando a criança permanece por muito tempo no nível pré-silábico, mesmo após mediações educativas adequadas, ou quando apresenta dificuldade

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

acentuada em associar letras e sons, isso pode indicar uma condição como a dislexia (ABD, 2025).

A literatura relata casos de crianças que permanecem no nível pré-silábico por período prolongado mesmo com intervenções variadas — e que, posteriormente, recebem diagnóstico de dislexia (ABD, 2025). Esse padrão de resistência qualificada à intervenção é precisamente o critério que diferencia o transtorno do ritmo mais lento de aprendizagem. Magda Soares (2013) amplia essa discussão ao diferenciar alfabetização (aquisição do sistema alfabético) de letramento (uso social e significativo da leitura e escrita). Crianças que têm pouco contato com livros, histórias e materiais escritos podem apresentar dificuldades de leitura simplesmente por falta de letramento — e não por um transtorno.

Essa compreensão é relevante porque a falta de letramento pode mascarar ou agravar dificuldades preexistentes, sem que exista, necessariamente, um transtorno específico (Soares, 2013). No estágio, pode-se exemplificar com a situação de um estudante ao qual se um aluno com um jogo de sílabas no celular: aparecia uma imagem (como ‘sapo’) e ele tinha que escolher a sílaba correta entre opções. Mesmo com ajuda, ele tinha dificuldade. Isso evidenciou a complexidade do processo de construção da escrita. Por outro lado, observou-se uma educadora de artes que levava os alunos à biblioteca semanalmente, criando práticas de letramento que beneficiam toda a turma.

Tal prática ilustra que o letramento pode e deve ser cultivado independentemente do nível de leitura da criança. O docente que compreende a psicogênese da língua escrita tem mais condições de avaliar se a dificuldade da criança está dentro do esperado para sua idade ou se há indícios de um quadro mais persistente, evitando tanto a rotulação precoce quanto a omissão de intervenções necessárias. A perspectiva psicopedagógica, por sua vez, oferece uma tipologia causal que amplia e sistematiza a diferenciação proposta pelos demais referenciais.

Para Sara Paín (1985), os problemas de aquisição da escrita e desenvolvimento da leitura não têm uma única causa. Eles são classificados em quatro grupos de fatores: orgânicos (lesões ou disfunções neurobiológicas); específicos (dificuldades localizadas em funções como leitura ou escrita); psicógenos (questões emocionais inconscientes); e ambientais (condições inadequadas de ensino ou contexto familiar desfavorável).

Essa classificação dialoga com a perspectiva vygotskyana ao mostrar que nem toda dificuldade tem origem neurobiológica – muitas são de ordem pedagógica ou emocional.

Sob a ótica da Epistemologia Convergente de Jorge Visca (1987), a dislexia e a disgrafia são vistas não como um diagnóstico fechado, mas como ‘unidades de análise’ de um quadro mais amplo, exigindo uma ‘avaliação cuidadosa para distinguir um quadro de transtornos’ de dificuldades transitórias (Barbosa, 2005). A dislexia, conforme a ABD (2025), enquadra-se nos fatores orgânicos e específicos. Isso significa que ela tem base neurobiológica – não é causada por problemas emocionais ou falta de ensino adequado.

Além disso, é um transtorno específico, que afeta a habilidade de leitura, enquanto outras áreas do desenvolvimento podem ser preservadas. Para o professor, compreender isso é fundamental: a criança com dislexia não é ‘preguiçosa’ nem ‘menos inteligente’; trata-se de um quadro que exige estratégias pedagógicas específicas, como o método fônico e a intervenção precoce, para que assim consiga se desenvolver.

O QUE O PROFESSOR PRECISA SABER: CONHECIMENTOS E ENCAMINHAMENTOS

Com base na literatura discutida, é possível elencar alguns conhecimentos fundamentais que

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

todo educador deve ter sobre a dislexia. Primeiro, saber que a condição persiste mesmo com ensino eficaz (ABD, 2025), ou seja, tem origem neurobiológica e não é por falta de esforço da criança. Segundo, que dificuldades persistentes em associar letras e sons, leitura lenta e trocas ortográficas são sinais de alerta.

Terceiro, compreender a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): se a criança avança com mediação, a dificuldade é pedagógica (Vygotsky, 2007); se não avança, pode ser dislexia. Quarto, lembrar que antes de suspeitar do quadro, o professor deve garantir que a criança tenha acesso ao ensino sistematizado de forma intencional para tentar ultrapassar essas barreiras da aquisição da escrita e desenvolvimento da leitura (Saviani, 2003).

Lembrando que até mesmo os erros, muitas vezes, são parte do processo de leitura ou escrita fluente – a criança pode estar em um nível pré-silábico e, por meio da intervenção, passar de nível (Ferreiro & Teberosky, 1999). Magda Soares (2013) complementa ao diferenciar alfabetização de letramento: a falta de livros não é dislexia.

Além disso, Paín (1985) ensina que dificuldades passageiras podem ter origem psicógena ou ambiental, enquanto a dislexia tem base orgânica e específica. Quinto, usar o modelo de RTI (Andrade, Andrade & Capellini, 2014) para organizar as intervenções em três níveis, tendo uma identificação mais precisa e evitando encaminhamentos desnecessários. Por fim, saber encaminhar para a equipe interdisciplinar quando as dificuldades persistem. Esses saberes ajudam o docente a não se classificar prematuramente.

A articulação entre esses saberes revela uma sequência lógica de responsabilidades pedagógicas: garantir ensino intencional e sistematizado (Saviani, 2003); utilizar a mediação como critério diagnóstico funcional (Vygotsky, 2007); intervir em níveis progressivos de suporte (RTI); e, somente após esgotadas essas etapas, encaminhar para avaliação especializada. Nessa perspectiva, o professor não é um diagnosticador, mas o primeiro observador qualificado — aquele que, por conhecer o processo de alfabetização em profundidade, reconhece quando a dificuldade ultrapassa o esperado e demanda um olhar interdisciplinar. Compreender a dislexia, portanto, não é tarefa técnica isolada: é um compromisso ético com a equidade educacional e com o desenvolvimento integral de cada estudante.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico. A escolha por esse tipo de pesquisa se deu pelo objetivo de compreender teoricamente o fenômeno a partir da literatura, analisando seus impactos no processo de construção do conhecimento e identificando os saberes necessários ao professor para intervir pedagogicamente de forma adequada. Para a seleção das obras, adotaram-se os seguintes critérios: pertinência ao tema central (dislexia, alfabetização e formação docente); publicação em periódicos avaliados por pares, com prioridade para os últimos quinze anos, ou reconhecida relevância clássica dos autores; e disponibilidade do texto completo nas plataformas utilizadas. Foram excluídos textos sem identificação de autoria e relatos sem embasamento teórico. A análise foi conduzida de forma interpretativa e comparativa, buscando convergências e tensões entre os referenciais no que se refere à definição do transtorno, seus indicadores e implicações pedagógicas. Os relatos de experiência de estágio, presentes em versões anteriores, foram suprimidos do corpo analítico, sendo utilizados apenas como ilustrações contextuais, uma vez que a pesquisa tem caráter exclusivamente teórico-bibliográfico. As fontes de busca incluíram Google Acadêmico, SciELO, PEPSIC, Redalyc, Portal de Periódicos da UECE, site da ABD,

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

biblioteca física da universidade e repositórios como Lume (UFRGS) e BDM (UnB), em contextos educacionais.

As fontes de busca incluíram bibliotecas virtuais como Google Acadêmico, SciELO, PEPSIC, Redalyc e Portal de Periódicos da UECE, além do site oficial da Associação Brasileira de Dislexia (ABD).

Foram selecionados preferencialmente artigos publicados nos últimos quinze anos em periódicos avaliados por pares, livros de autores clássicos da área e documentos oficiais (ABD). A leitura foi direcionada a capítulos e seções que tratavam especificamente da definição de dislexia, suas bases neurobiológicas e implicações para a prática docente.

Também foi consultada a biblioteca física da universidade para livros de autores clássicos como Saviani (2003), Vygotsky (2007), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2013) e Paín (1985). Foram utilizados repositórios acadêmicos como Lume da UFRGS e o BDM da UnB para acessar trabalhos de conclusão de curso relevantes. Os artigos foram localizados por meio dessas plataformas e são citados ao longo do trabalho. A leitura foi seletiva, priorizando capítulos e seções diretamente ligados ao tema. Foram feitos fichamentos e anotações para organizar as ideias. A análise foi interpretativa, buscando identificar convergências sobre a definição do transtorno específico, seus indicadores e implicações para o professor.

Os relatos de experiência de estágio são utilizados neste trabalho como ilustrações contextuais das categorias teóricas discutidas, e não como dados empíricos de pesquisa de campo, uma vez que o estudo não teve caráter etnográfico ou observacional sistemático.

Não foi realizado trabalho de campo porque o foco foi construir uma base teórica sólida, que possa orientar, em pesquisas futuras, a elaboração e avaliação de estratégias de ensino em contextos reais de alfabetização para planejar estratégias de ensino em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar os conhecimentos necessários ao profissional da educação no processo de alfabetização para identificar indícios desse quadro e diferenciá-los de dificuldades transitórias. A literatura mostra que a dislexia é uma condição específica de origem neurobiológica, que persiste mesmo com ensino eficaz (ABD, 2025). O modelo de dupla rota (Ferraz et al., 2021) explica que o déficit está na rota fonológica e suas implicações para a leitura e a aprendizagem do disléxico. Autores como Vygotsky e Saviani ajudam a distinguir dificuldades pedagógicas de transtornos, enquanto Paín e o RTI oferecem ferramentas para identificação precoce.

No entanto, a pesquisa também mostrou que muitos educadores desconhecem esses conceitos, baseando sua prática apenas na experiência cotidiana (Inácio, Oliveira & Mariano, 2017). Essa lacuna formativa tem consequências concretas: são presenciados professores que rotulavam as crianças sem antes tentar intervenções, e crianças que avançavam com mediação de práticas pedagógicas adequadas. Essas vivências confirmam que a formação docente precisa incluir os conhecimentos discutidos neste artigo. Na perspectiva da atuação docente, busca-se que a formação docente inclua os conhecimentos discutidos neste artigo: compreender a Zona de Desenvolvimento Proximal como critério diagnóstico funcional, utilizar o método fônico, diferenciar dificuldades passageiras de indicadores da condição, e atuar em parceria com a equipe interdisciplinar.

Mais do que um conceito teórico, compreender a dislexia tornou-se um compromisso ético com a prática docente, especialmente no sentido de contribuir para práticas pedagógicas mais conscientes, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

AGRADECIMENTOS

Com muito carinho, agradece-se à orientadora, por toda paciência, incentivo e sabedoria ao longo dessa caminhada. Suas orientações foram luz nos momentos de dúvida e ânimo nos dias cansativos.

À Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranaguá, e a todos os professores do curso de Pedagogia, que tanto ensinaram sobre a docência com paixão e compromisso.

Aos colegas de turma, pelos abraços, trocas e risos que tornaram a jornada mais leve.

De forma muito especial, agradece-se às crianças e aos professores que foram conhecidos durante o estágio. Eles mostraram a beleza e os desafios da sala de aula, e foram a inspiração viva para este trabalho. Foi olhando para eles que se compreendeu o verdadeiro sentido de querer ser pedagoga.

E, por fim, à família e amigos, que mesmo à distância ou no silêncio do dia a dia, sempre depositaram confiança no trabalho. Agradece-se por cada palavra de apoio e pelo incentivo à perseverança. Este artigo é também dedicado a eles.

REFERÊNCIAS

ABD – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Nova Definição da Dislexia (2025)**. São Paulo, 2025. Disponível em: https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/. Acesso em: 20 mar. 2026.

ABD – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Outubro: o mês da conscientização da dislexia**. São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.dislexia.org.br/outubro-o-mes-da-conscientizacao-da-dislexia/. Acesso em: 20 mar. 2026.

ANDRADE, O. V. C. A.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. **Modelo de resposta à intervenção: RTI: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2014.

ANDRADE, O. V. C. A.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. **Cognitive-linguistic profile in students with reading and writing difficulties.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 358-367, 2014.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Dificuldades de aprendizagem: dislexia e disgrafia na era da informação. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n. 69, 2005. Disponível em: https://revistapsicopedagogia.gn1.link/detalhes/419/. Acesso em: 16 mar. 2026.

BATISTA, J. S. et al. Memória de trabalho fonológica e leitura em crianças com dislexia. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2024.

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

DEHAENE, Stanislas. **Os Neurônios da Leitura: como a ciência explica a nossa capacidade**

ISBN: 978-65-85105-52-1

de ler. Porto Alegre: Penso, 2007.

FERRAZ, A. S.; LIMA, N. S.; HIGA, T. C. S.; SANTOS, F. H. Dupla rota na leitura e compreensão leitora no português do Brasil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1644-1665, 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/4518/451873480020/. Acesso em: 21 mar. 2026.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, M. C. M.; LUKASOVA, K.; CARTHERY-GOULART, M. T. Acesso lexical na leitura: síntese de achados a partir de estudos de rastreamento ocular e suas implicações para a alfabetização. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 4, p. 230-251, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/7433. Acesso em: 27 mar. 2026.

HULME, C.; SNOWLING, M. J. Reading disorders and dyslexia. **Current Opinion in Pediatrics**, v. 28, n. 6, p. 731-735, 2016.

INÁCIO, F. F.; OLIVEIRA, K. L.; MARIANO, M. L. S. Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 447-455, 2017.

MICHELINO, S. et al. Habilidades preditoras de leitura e escrita em escolares. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 4, p. 489-498, 2017.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROSAL, A. G. C. et al. Consciência fonológica e nomeação rápida: preditores da leitura. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 287-296, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, L. B. et al. Processamento auditivo e habilidades preditoras da leitura. **CoDAS**, v. 31, n. 4, e20180125, 2019.

VAN VIERSEN, S. et al. Vocabulary and reading comprehension in children with dyslexia. **Scientific Studies of Reading**, v. 21, n. 5, p. 389-404, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michael Cole et al. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO NA ESCOLA COMUM: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Roseneide Maria Batista Cirino[1], Beatriz da Silva Souza Teodoro[2]

Resumo

Este estudo investiga o papel pedagógico do profissional de apoio na inclusão de alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental, à luz da educação inclusiva. Discute a transição do paradigma da igualdade para a equidade e do paradigma de suporte, que desloca a deficiência do indivíduo para as barreiras contextuais. A questão central é: qual o papel pedagógico desse profissional no desenvolvimento educacional dos estudantes? Objetiva-se analisar sua atuação, atribuições e contribuições para a aprendizagem. Com abordagem qualitativa, baseada em análise teórico-documental, articula-se a teoria histórico-cultural à educação inclusiva. Os resultados revelam uma contradição: apesar da função pedagógica prevista, a prática permanece presa a tarefas assistenciais por falta de formação e definição de atribuições. Conclui-se que ele é elemento-chave no sistema de suportes, porém sua atuação só se efetiva como pedagógica mediante formação específica, clareza de funções e integração ao planejamento docente.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Profissional de apoio.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como princípio das políticas educacionais brasileiras, a partir da Constituição de 1988, da LDB 9.394/1996 e da Lei Brasileira de Inclusão. Tais marcos reafirmam o direito à educação, mas evidenciam uma tensão: o acesso foi garantido, porém persistem barreiras que restringem participação e aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial no ensino comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva defende a escolarização em classes comuns, articulada a práticas que reconheçam a diversidade. Contudo, como aponta Mazzotta (1990), a efetivação da inclusão esbarra em desafios estruturais e formativos que se expressam no cotidiano por meio de barreiras à aprendizagem e à participação.

É nesse hiato entre norma e prática que se insere o profissional de apoio escolar, cuja presença cresce nas salas dos anos iniciais, sobretudo no acompanhamento de estudantes com deficiência. Ao atuar na sala comum, pode mediar práticas pedagógicas e ampliar acessibilidade. Tal compreensão encontra base na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), que concebe a aprendizagem como processo socialmente mediado, no qual a intervenção qualificada amplia o desenvolvimento.

Todavia, apesar da presença crescente, sua atuação ainda sofre com indefinições e fragilidades. Observa-se ausência de delimitação de funções e lacunas formativas, o que o conduz a práticas assistenciais, desarticuladas do planejamento pedagógico. Essa condição

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa,professora associada do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranaguá, roseneide.cirino@unespar.edu.br.
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - *Campus* Paranaguá, beatrizteodoro2003@gmail.com.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

impõe compreender esse profissional para além do suporte individual, reconhecendo-o como potencial agente pedagógico da inclusão.

Assim, torna-se urgente refletir sobre sua atuação nas práticas escolares, considerando que, para Paulo Freire (1996) e Alexei Leontiev (1978), o processo educativo exige intencionalidade pedagógica, mediação qualificada e articulação entre sujeitos. Logo, a atuação do profissional de apoio precisa integrar-se ao trabalho docente e ao projeto pedagógico, favorecendo a aprendizagem e participação de estudantes com deficiência.

Diante disso, coloca-se o problema de pesquisa: Qual é o papel pedagógico do profissional de apoio na inclusão e no desenvolvimento educacional de alunos com deficiência na escola comum, nos anos iniciais do ensino fundamental?

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender a função pedagógica desse profissional num cenário de ampliação das políticas inclusivas e de demanda por práticas de equidade. Evidências de estágio e vivências escolares indicam que ausência ou atuação pouco qualificada compromete tanto o desenvolvimento dos estudantes com deficiência quanto a organização da prática pedagógica em sala.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral: Analisar o papel pedagógico do profissional de apoio na inclusão de alunos com deficiência na escola comum dos anos iniciais. Como desdobramento, busca-se identificar atribuições e funções pedagógicas e analisar contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com deficiência.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA IGUALDADE À EQUIDADE

A Educação Inclusiva consolida-se como paradigma que tenciona modelos tradicionais de escolarização, ao deslocar o foco da homogeneização para o reconhecimento da diversidade como elemento do processo educativo. Conforme defende Mel Ainscow (2005), a inclusão busca enfrentar processos de exclusão produzidos por práticas que desconsideram diferenças humanas, reafirmando a educação como direito fundamental.

Historicamente, integração e normalização sustentavam-se na lógica da igualdade formal, em que sujeitos deviam adaptar-se a padrões estabelecidos. Sob essa ótica, diferenças eram vistas como desvios a corrigir, gerando práticas excludentes e segregadoras. Em contraposição, a educação inclusiva ancora-se na equidade, reconhecendo que garantir direito à aprendizagem exige condições diferenciadas, atentas às singularidades.

Essa mudança de paradigma encontra respaldo nas políticas brasileiras, sobretudo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta a escolarização em classes comuns articulada a práticas pedagógicas inclusivas. Porém, como destacam Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) e Mazzotta (1990), a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios no cotidiano, especialmente quanto à organização do ensino e à mediação das aprendizagens.

Portanto, a educação inclusiva exige superar práticas padronizadas e construir ambientes escolares que assegurem participação ativa de todos, reconhecendo a diversidade como valor e condição para o desenvolvimento humano.

PARADIGMA DE SUPORTE E A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE INCLUSIVA

A consolidação da educação inclusiva articula-se ao paradigma de suporte, que desloca a compreensão da deficiência de uma perspectiva centrada na limitação individual para uma

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

abordagem social, na qual barreiras à participação são produzidas por condições históricas, culturais e estruturais. Essa concepção dialoga com o modelo social da deficiência, ao evidenciar que a exclusão não nasce no sujeito, mas nas formas de organização social que restringem acesso, participação e aprendizagem (Oliver, 1990; Shakespeare, 2013).

Sob essa ótica, a sociedade inclusiva fundamenta-se em princípios como respeito à dignidade humana, à singularidade, à equidade e à igualdade de oportunidades, previstos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada pelo Decreto nº 6.949/2009. Tal perspectiva reafirma o direito à participação plena em todas as esferas sociais, exigindo reconhecimento de especificidades linguísticas, culturais e funcionais. Inclusão social não se reduz à inserção do indivíduo em estruturas dadas, mas exige transformação dos próprios sistemas sociais. Conforme argumentam Booth e Ainscow (2011), construir contextos inclusivos envolve identificar e remover barreiras à aprendizagem e à participação, reorganizando práticas institucionais em direção a culturas, políticas e práticas inclusivas.

Diferentemente de modelos centrados na adaptação do indivíduo, o paradigma de suporte atribui à sociedade a responsabilidade de ofertar recursos, estratégias e condições que viabilizem a participação plena. Nessa perspectiva, Romeu Sassaki (2007) e Mantoan (2003) destacam que a inclusão implica garantir acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e atitudinal, assegurando acesso, permanência e aprendizagem.

Além disso, essa abordagem articula-se ao princípio da participação ativa de pessoas com deficiência nas decisões que lhes dizem respeito. O lema “Nada sobre nós, sem nós” expressa a centralidade da autonomia e do protagonismo, reafirmando que políticas inclusivas devem ser construídas com a participação direta dos sujeitos a quem se destinam (Sassaki, 2007). O paradigma de suporte não se limita à oferta de serviços especializados, mas implica reorganização estrutural da sociedade e das instituições, incluindo a escola, para garantir condições efetivas de acesso, participação e aprendizagem. A partir disso, torna-se fundamental problematizar, com Foucault (1975), Bourdieu e Passeron (1998), mecanismos de normalização e exclusão presentes nas instituições, construindo práticas que reconheçam a diferença como constitutiva do social.

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO NA INCLUSÃO ESCOLAR

No contexto da educação inclusiva, a mediação pedagógica assume papel central na promoção da aprendizagem e da participação dos estudantes. A partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), a aprendizagem é compreendida como processo socialmente mediado, no qual a interação com o outro e o uso de instrumentos culturais possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desse modo, a mediação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve criar condições para que o estudante se aproprie do conhecimento, atribuindo-lhe sentidos e significados. Conforme defendem Leontiev (1978) e Freire (1996), o processo educativo exige intencionalidade pedagógica, interação e reconhecimento do estudante como sujeito ativo da aprendizagem.

É nesse cenário que se insere o profissional de apoio escolar, cuja atuação ampliou-se nas salas de aula, especialmente no acompanhamento de estudantes com deficiência. Esse profissional pode exercer papel relevante na mediação pedagógica, contribuindo para organizar estratégias que favoreçam participação, comunicação e aprendizagem.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Contudo, sua atuação ainda sofre com indefinições quanto a atribuições e, frequentemente, reduz-se a funções assistenciais, desvinculadas do planejamento pedagógico. Essa realidade exige ressignificar o papel do profissional de apoio, reconhecendo-o como agente pedagógico que atua em articulação com o professor, construindo práticas inclusivas.

Logo, compreender seu papel à luz da mediação pedagógica implica reconhecer sua função na promoção da autonomia, na ampliação de possibilidades de aprendizagem e na garantia do direito à participação de estudantes com deficiência na escola comum.

Retomando o paradigma de suporte, compreende-se que ele permite problematizar o lugar do profissional de apoio na escola inclusiva. Ao deslocar a responsabilidade da deficiência do sujeito para a organização do ensino, evidencia-se que sua atuação não deve restringir-se ao acompanhamento individual assistencial, mas integrar estratégias pedagógicas que viabilizem participação e aprendizagem.

Diante disso, o profissional de apoio pode ser compreendido como parte dos dispositivos de mediação que materializam suportes à inclusão, atuando com o professor na organização de práticas acessíveis e na eliminação de barreiras à aprendizagem, conforme discutem Mantoan (2003) e Sassaki (2007). Portanto, sua atuação integra o conjunto de condições que sustentam a educação inclusiva, exigindo compreensão pedagógica de seu papel na sala comum.

IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil implica reorganizar práticas escolares para garantir não apenas acesso, mas participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial no ensino comum. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como serviço complementar à escolarização, voltado à eliminação de barreiras que dificultam o processo educativo, conforme orientam as políticas públicas (Brasil, 2008; Brasil, 2011).

Frente a isso, a efetivação da inclusão não se restringe ao AEE, exigindo organização de suportes no cotidiano da sala comum, espaço onde se materializam interações pedagógicas e sociais. Como destacam Mendes (2010) e Prieto (2006), a inclusão escolar demanda transformações nas práticas docentes, na organização do ensino e nas relações no interior da escola.

É nesse contexto que se insere o profissional de apoio, cuja presença ampliou-se nas instituições como estratégia para favorecer permanência e participação de estudantes com deficiência. Diferentemente do professor do AEE, ele atua diretamente na sala comum, acompanhando o estudante nas atividades e contribuindo para sua inserção nas práticas pedagógicas.

Sua atuação envolve dimensões do cuidado, da organização da rotina e da regulação de interações, bem como aspectos pedagógicos vinculados à mediação do acesso ao conhecimento. Nessa perspectiva, conforme discutem Mendes (2010) e Bueno (2008), a inclusão escolar exige estratégias que considerem singularidades, o que implica diferentes profissionais atuando de forma articulada no processo educativo.

A compreensão desse papel aprofunda-se pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), que entende a aprendizagem como processo mediado socialmente. Nessa abordagem, a interação com o outro é central para o desenvolvimento, o que permite

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

compreender o profissional de apoio como agente que pode favorecer a mediação de interações e condições de participação no contexto escolar.

Entretanto, como apontam Werneck (1997) e Dourado (2013), a inclusão escolar não se efetiva apenas pela inserção de novos sujeitos na escola, mas exige transformação de práticas e concepções que sustentam o processo educativo. Assim, a atuação do profissional de apoio não pode reduzir-se a funções assistenciais, sob risco de reforçar exclusão sob novas formas, torna-se necessário compreender esse profissional como parte integrante do processo educativo, cuja atuação deve articular-se ao trabalho do professor regente e às orientações do AEE. Conforme discutem Luz e Angelucci (2014), o trabalho colaborativo é fundamental para construir práticas inclusivas, ao integrar saberes e elaborar estratégias pedagógicas responsivas às necessidades dos estudantes.

Além disso, a efetividade da atuação do profissional de apoio relaciona-se diretamente às condições institucionais oferecidas pela escola, incluindo formação continuada, clareza de funções e planejamento coletivo. Como destaca Caiado (2013), a consolidação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, formação de professores e reorganização das práticas pedagógicas.

Portanto, o profissional de apoio pode ser compreendido como um dos agentes do sistema de suportes à inclusão, contribuindo para eliminar barreiras e construir práticas pedagógicas mais acessíveis. Sua atuação, quando orientada por princípios pedagógicos e colaborativos, favorece não apenas o desenvolvimento dos estudantes, mas também a qualificação das práticas docentes e das relações no contexto escolar.

Logo, ao problematizar o papel do profissional de apoio na sala comum, evidencia-se a necessidade de superar concepções restritas ao cuidado e avançar na construção de uma atuação que articule mediação, intencionalidade pedagógica e participação, contribuindo efetivamente para a consolidação da educação inclusiva.

No plano normativo, a atuação do profissional de apoio escolar é reafirmada e ampliada pelo Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e explicita sua função na escola comum. O decreto estabelece que esse profissional atua no apoio à locomoção, alimentação, comunicação e, sobretudo, participação dos estudantes nas atividades escolares, em articulação com o PAEE e com o planejamento pedagógico.

Ao definir tais atribuições, o normativo desloca a compreensão do profissional de apoio de uma função exclusivamente assistencial para uma atuação vinculada a condições de participação e aprendizagem, reforçando sua inserção no conjunto de suportes da educação inclusiva. Além disso, ao prever formação específica e atuação articulada às práticas pedagógicas, o decreto evidencia a necessidade de reconhecê-lo como parte integrante do processo educativo, contribuindo para mediação das atividades escolares e eliminação de barreiras na sala comum.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas e documentos normativos relacionados à educação inclusiva e ao papel do profissional de apoio no contexto escolar.

A pesquisa qualitativa, conforme destaca Maria Cecília de Souza Minayo (2012), permite compreender fenômenos sociais em sua complexidade, considerando significados,

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

relações e contextos nos quais estão inseridos. Assim, a investigação interpreta o papel do profissional de apoio a partir das dimensões pedagógicas, sociais e políticas que atravessam a educação inclusiva.

Quanto à natureza teórico-bibliográfica, o estudo apoia-se em Severino (2016), para quem a pesquisa bibliográfica consiste na análise sistemática de produções teóricas já elaboradas, permitindo construir referencial crítico sobre o objeto investigado. Complementarmente, Gil (2008) afirma que esse tipo de pesquisa possibilita compreender um fenômeno a partir de diferentes perspectivas teóricas, contribuindo para interpretações consistentes.

A investigação organiza-se como narrativa teórica, estruturada a partir do diálogo entre autores que discutem educação inclusiva, mediação pedagógica e paradigma de suporte, como Vygotsky (2007), Freire (1996), Mendes (2010), Bueno (2008) e Prieto (2006). Tal abordagem permite articular referenciais e construir análise interpretativa do papel do profissional de apoio na sala comum.

No que se refere à análise documental, foram considerados marcos legais que orientam a educação inclusiva no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) e o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), que dispõe sobre a atuação do profissional de apoio escolar.

A partir da articulação entre referenciais teóricos e normativos, foram construídas categorias analíticas relacionadas à mediação pedagógica, ao cuidado, à participação e ao trabalho colaborativo, as quais orientaram a discussão desenvolvida ao longo do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o papel pedagógico do profissional de apoio na inclusão de alunos com deficiência na escola comum, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da análise desenvolvida, compreende-se que a atuação desse profissional constitui elemento relevante no conjunto de suportes necessários à efetivação da educação inclusiva.

Ao longo da discussão teórica, evidenciou-se que a educação inclusiva, ao fundamentar-se no princípio da equidade, demanda reorganização das práticas pedagógicas e das relações escolares, garantindo não apenas acesso, mas participação e aprendizagem de todos os estudantes. Nesse quadro, o paradigma de suporte contribui para deslocar a compreensão da deficiência do indivíduo para as condições de organização do ensino, evidenciando a necessidade de ambientes educacionais mais acessíveis e responsivos às singularidades.

A análise do papel do profissional de apoio, à luz da mediação pedagógica, permitiu identificar que sua atuação pode assumir dimensão pedagógica significativa, sobretudo quando articulada ao trabalho do professor regente e às orientações do Atendimento Educacional Especializado. Nessa perspectiva, esse profissional pode contribuir para mediar interações, organizar condições de participação e eliminar barreiras à aprendizagem na sala comum.

Entretanto, também se constatou que, em muitos contextos escolares, a atuação do profissional de apoio ainda é marcada por indefinições quanto às atribuições, sendo frequentemente associada a funções assistenciais. Tal condição evidencia a necessidade de avançar na delimitação de seu papel pedagógico, bem como na oferta de formação continuada e na construção de práticas colaborativas no interior da escola.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Além disso, a análise do marco normativo recente, especialmente o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), reforça o reconhecimento institucional desse profissional como parte do sistema de suportes à inclusão, ampliando a compreensão de sua atuação para além do cuidado, incorporando dimensões relacionadas à participação e à aprendizagem.

Dessa forma, entende-se que a efetivação do papel pedagógico do profissional de apoio depende da articulação entre políticas públicas, formação profissional e práticas escolares, sendo fundamental sua integração ao planejamento pedagógico e ao trabalho coletivo da escola. Nessa direção, o estudo contribui para fortalecer discussões sobre educação inclusiva, ao evidenciar a necessidade de reconhecer o profissional de apoio como agente pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of Educational Change**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005. DOI: 10.1007/s10833-005-1298-4.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 24 de abril de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios.** São Paulo: Xamã, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 37. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ISBN: 978-65-85105-52-1

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUZ, Gláucia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e trabalho colaborativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 217-226, maio/ago. 2014. DOI: 10.1590/2175-3539/2014/0182748. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/kT60bY5hXhF7BdhPmhQrWm7q/. Acesso em: 19 abr. 2026.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar: o que é, por que, como fazer?** São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVER, Michael. **The politics of disablement: a sociological approach.** London: Macmillan, 1990.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** Tese - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHAKESPEARE, Tom. **Disability rights and wrongs revisited.** 2. ed. London: Routledge, 2013.

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

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS E IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA

Roseneide Maria Batista Cirino[1], Sabrina Santi Ladorucki[2]

Resumo

O presente artigo analisa contribuições da produção acadêmica sobre práticas pedagógicas inclusivas no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e suas implicações para a docência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como revisão narrativa da literatura, realizada na BDTD, SciELO e Google Acadêmico, considerando produções publicadas entre 2011 e 2023, com descritores relacionados à educação inclusiva, ensino de matemática, formação docente e mediação pedagógica. Os resultados foram organizados em três eixos: educação inclusiva nos anos iniciais, formação docente e conhecimento matemático, e práticas pedagógicas inclusivas na mediação docente. As produções organizadas nos três eixos evidenciam que a educação matemática inclusiva demanda planejamento flexível, mediação intencional, diversificação de estratégias didáticas e formação docente contínua. Conclui-se que particularmente jogos, musicalidade e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem contribuem para ampliar o acesso ao conhecimento matemático, reconhecendo-se a diversidade como constitutiva da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino de matemática. Anos iniciais. Mediação docente. Práticas pedagógicas inclusivas.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da educação inclusiva têm ganhado destaque no cenário educacional contemporâneo, especialmente no que se refere à garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de todos os estudantes. Esse movimento tem provocado tensionamentos nas práticas escolares, exigindo a revisão de concepções pedagógicas historicamente estruturadas sob a lógica da homogeneização dos sujeitos e da padronização dos processos de ensino.

No contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes no ensino de matemática, área que envolve a construção de conceitos abstratos e, muitas vezes, desconsidera as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, torna-se praticamente consensual a necessidade de repensar as práticas pedagógicas em aulas de matemática, de modo a torná-las mais acessíveis, significativas e inclusivas.

Nesse sentido, a Educação Matemática Inclusiva tem apontado, ao longo das últimas décadas, a necessidade de superação de modelos tradicionais de ensino, baseados na repetição, na memorização e na homogeneização das aprendizagens. Em contraposição, defende a adoção de estratégias pedagógicas que considerem a diversidade presente nas salas de aula, reconhecendo-a como elemento constitutivo do processo educativo.

Com a intenção de contribuir para esse debate, este estudo parte da seguinte questão norteadora: quais práticas pedagógicas têm sido apontadas pela literatura como significativas

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, professora associada do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranaguá, roseneide.cirino@unespar.edu.br.
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - *Campus* Paranaguá, sabrina_ladorucki@outlook.com.

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

para o ensino de matemática nos anos iniciais em uma perspectiva inclusiva, e quais são suas implicações para a docência?

Tem-se como objetivo geral destacar práticas pedagógicas que possam favorecer um ensino de matemática inclusivo para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando suas implicações para a atuação docente. Para tanto, buscou-se, na literatura oriunda da área da Educação Matemática, identificar: estratégias didáticas inclusivas e significativas descritas em pesquisas acadêmicas; o papel do conhecimento matemático do professor na mediação da aprendizagem e a importância da formação docente para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de matemática.

Nessa direção, parte-se do pressuposto de que a sistematização de estudos recentes no campo da Educação Matemática Inclusiva pode contribuir para evidenciar a centralidade da formação docente na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão. Assim, sustenta-se a ideia de que professores dos anos iniciais, quando orientados por uma perspectiva inclusiva, podem ressignificar suas práticas e ampliar as possibilidades de ensinar matemática, considerando a diversidade de modos de aprender.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como revisão narrativa da literatura, que busca destacar as contribuições da produção científica sobre educação matemática inclusiva. Foram consultadas bases de dados como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico, considerando produções publicadas entre 2011 e 2023, a partir de descritores relacionados à temática, tais como: “educação inclusiva”, “ensino de matemática e deficiência”, “formação docente”, “práticas pedagógicas” e “mediação docente”.

As produções coletadas, puderam ser organizadas em três eixos estruturantes: educação inclusiva no ensino de matemática dos anos iniciais; formação docente e conhecimento matemático; e práticas pedagógicas inclusivas na mediação docente. Considera-se que esses eixos, vistos de forma articulada, possam iluminar os fundamentos teóricos e as implicações práticas da educação matemática inclusiva.

Justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de sistematizar e destacar práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão no ensino de matemática, especialmente nos anos iniciais, etapa fundamental para o desenvolvimento das bases cognitivas e escolares dos estudantes. Além disso, ao discutir as implicações dessas práticas para a docência, o estudo contribui para o fortalecimento de processos formativos comprometidos com uma educação que assegure o acesso, a participação e a aprendizagem de todos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

A defesa de que a educação inclusiva no ensino de matemática, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, demanda práticas pedagógicas sensíveis às diferenças e sustentadas por processos formativos contínuos, é facilmente encontrada buscando-se na literatura a palavra-chave “educação matemática inclusiva”. Podendo-se reconhecer nas fontes oriundas desse campo, uma posição consensual de que a aprendizagem matemática não se dá de forma homogênea, mas por meio de múltiplas formas de acesso, representação e construção de significados, o que torna imprescindível a adoção de estratégias que ampliem as possibilidades de participação de todos os estudantes.

No campo da Educação Inclusiva, Mantoan (2015, p. 29) ao problematizar concepções historicamente naturalizadas no âmbito escolar argumenta que “os subterfúgios teóricos que distorcem propositadamente o conceito de inclusão, condicionando-a à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos, para atender às expectativas e exigências da escola, precisam cair por terra com urgência”. Ao questionar tais pressupostos, ela desloca o debate da adaptação do

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

aluno à escola para a necessidade de transformação da própria instituição escolar, evidenciando que a inclusão não pode ser condicionada a critérios de desempenho previamente estabelecidos.

Nesse sentido, há ampla concordância entre os autores de que a prática pedagógica inclusiva não se resume à garantia da presença física do estudante na sala de aula, mas implica assegurar sua participação plena e qualificada nas interações pedagógicas. Perspectiva que exige a construção de ambientes de aprendizagem que acolham a diversidade como princípio estruturante, e não como exceção a ser administrada, reafirmando-se que o foco da educação inclusiva está na construção de ambientes que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes.

Stellfeld *et al*. (2023, p. 158), alertam que "o foco é criar um ambiente que acolha e respeite a todos, estimulando a colaboração, a compreensão mútua e a participação ativa de cada estudante, independentemente de suas características individuais". Compreensão que amplia a noção de inclusão ao situá-la no campo das interações pedagógicas, nas quais a colaboração não se configura apenas como estratégia, mas como condição para a constituição dos sujeitos no processo de aprendizagem.

Para que a aprendizagem seja, de fato, inclusiva, é necessário promover uma mudança paradigmática que desloque o foco do ensino centrado no conteúdo para o ensino centrado nos processos de aprendizagem. Góes *et al*. (2023, p. 289) assinalam que

> para uma educação inclusiva, sobretudo da matemática, é necessário estar aberto a novos paradigmas que promovam a eliminação/redução de barreiras, oportunizando processos didáticos colaborativos que garantam e subsidiem uma educação de qualidade e de iguais oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Ao enfatizarem a necessidade de novos paradigmas, os autores não se limitam à proposição de mudanças metodológicas, mas apontam para uma transformação mais profunda na lógica do ensino, na qual a eliminação de barreiras e a colaboração deixam de ser estratégias pontuais e passam a constituir o eixo organizador das práticas pedagógicas.

Nessa mesma direção, Stellfeld *et al*. (2023, p. 135) destacam que ensinar matemática sob a ótica da inclusão "demanda superar barreiras diárias, desenvolver um olhar sensível para a diversidade dos sujeitos, buscando estímulos para trabalhar os sentidos remanescentes, para que as apropriações dos conteúdos ocorram naturalmente". Ao ampliarem a discussão, os autores evidenciam que a superação de barreiras não se restringe ao plano estrutural, mas envolve, sobretudo, o posicionamento docente, que precisa reconhecer, mobilizar e potencializar as capacidades dos estudantes no processo de aprendizagem.

Outro aspecto consensual na literatura consultada é o de que a tomada de decisão sobre os caminhos didáticos e os recursos utilizados no ensino de matemática exige processos formativos que subsidiem o professor em sua atuação. Conforme destacam Silva, Boscarioli e Powell (2022), a formação dos professores da educação básica, especialmente no curso de Pedagogia, influencia diretamente tanto a seleção de recursos didáticos quanto a forma como os docentes compreendem a inclusão no ensino da matemática. Tal constatação evidencia que não basta disponibilizar recursos ou propor estratégias diferenciadas; é fundamental investir em uma formação que possibilite ao professor compreender os fundamentos da educação inclusiva e ressignificar sua prática pedagógica. Asseveram que a qualificação para a inclusão não exige, necessariamente, uma formação específica em Educação Especial, mas pressupõe que os professores desenvolvam conhecimentos diversos em sua área de atuação, assumindo a diversidade como elemento constitutivo do ensino tendo em vista ampliar suas estratégias didáticas para garantir a participação de todos os estudantes.

Dessa forma, a construção de uma educação matemática inclusiva está intrinsecamente relacionada às concepções, aos conhecimentos e às práticas docentes. Relação que reforça a necessidade de aprofundar a discussão sobre a formação do professor e seu conhecimento

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

matemático, compreendendo-os como elementos centrais para a organização de práticas pedagógicas que assegurem o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes

FORMAÇÃO DOCENTE E CONHECIMENTO MATEMÁTICO

A materialização de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, conforme a literatura consultada, está intrinsecamente relacionada à qualidade da formação docente e, de modo particular, à profundidade do conhecimento matemático do professor. Lima *et al*. (2022, p. 22), entre outros, enfatizam que "é premente que essa formação propicie reflexões sobre o conhecimento matemático, suas aplicações e implicações sociais, provocando inquietações e ousadias". Assim, a formação docente é compreendida como um processo que deve fomentar um posicionamento crítico e reflexivo diante da matemática e de seu ensino, ultrapassando a lógica da mera transmissão de conteúdos.

Nessa perspectiva, o saber docente em Matemática configura-se como uma construção complexa, que vai além do domínio de algoritmos e fórmulas, abrangendo a capacidade de mobilizar o conhecimento matemático de diferentes formas, tornando-o acessível e significativo para estudantes com distintos perfis cognitivos e percursos de aprendizagem. Tal compreensão reforça a ideia de que "não basta conhecer matemática para ensinar matemática, é necessário compreender, de forma teórica e experimental, os processos de ensino e aprendizagem desta ciência em diferentes contextos educacionais e em todos os níveis escolares" (Stellfeld *et al*., 2023, p. 134).

Dessa forma, amplia-se o entendimento de que o ensino da matemática exige a articulação entre conhecimento específico do conteúdo, saber pedagógico e compreensão dos contextos socioculturais em que a aprendizagem ocorre. É justamente nessa articulação que o professor se habilita a construir pontes de aprendizagem que sejam, ao mesmo tempo, significativas e inclusivas. Nesse processo, o conhecimento matemático do docente atua como um filtro interpretativo, influenciando diretamente suas escolhas didáticas, a seleção de recursos e a organização das situações de ensino.

Andrade e Manrique (2020, p. 70), ao investigarem práticas com estudantes autistas, encontram evidências de que a concepção que o professor possui sobre a natureza da matemática interfere diretamente em sua atuação pedagógica. Segundo os autores, "o conhecimento matemático dos professores se aproxima mais de uma visão tradicional, bem como a seleção de recursos efetivada por professores é influenciada por tal visão".

Tal constatação revela que uma compreensão restrita da matemática, concebida como um conjunto de regras a serem memorizadas, tende a orientar práticas pedagógicas centradas na repetição e no treino mecânico. Essa perspectiva não apenas limita as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, como também pode reforçar barreiras educacionais, especialmente para aqueles que não se beneficiam de abordagens lineares e rígidas. Assim, a permanência de práticas tradicionais evidencia a necessidade de processos formativos que promovam a ressignificação das concepções docentes sobre a matemática e seu ensino.

Diante desse cenário, a formação continuada emerge como um elemento estruturante para a transformação das práticas pedagógicas. Não se trata de um acúmulo de técnicas ou estratégias isoladas, mas de um processo formativo que possibilite ao professor revisitar suas concepções, enfrentar inseguranças, frequentemente presentes entre docentes dos anos iniciais e ampliar seu repertório didático. Trata-se, portanto, de um movimento formativo que articula teoria e prática, favorecendo a construção de uma docência mais consciente, crítica e comprometida com a aprendizagem de todos.

Lima *et al*. (2022, p. 22) ressaltam que

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

> [...] um profissional crítico e autônomo valoriza, reconhece e discute a relação com os entornos socioculturais em que a Matemática é produzida, praticada e significada e, para além disso, busca provocar seus alunos frente a problemas do cotidiano em diferentes situações e contextos.

Essa compreensão amplia o papel do professor, que deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador de conhecimentos, articulando a matemática escolar com as experiências concretas dos estudantes.

Desse modo, ensinar matemática passa a significar também problematizar o cotidiano, promover reflexões e criar condições para que os estudantes atribuam sentido ao que aprendem. Tal perspectiva favorece práticas pedagógicas mais inclusivas, uma vez que reconhece e valoriza as diferentes formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento.

Silva, Boscarioli e Powell (2022, p.361), apontam para a necessidade de "suprir lacunas tanto em relação ao entendimento do conceito, quanto nas possibilidades de abordagens, metodologias e materiais em sala de aula". Para que isso ocorra, os entendimentos sobre inclusão, uso de recursos didáticos, domínio de diferentes estratégias pedagógicas e o conhecimento específico da matemática devem constituir-se como elementos indissociáveis da prática docente, tornando-se "pré-requisitos indispensáveis nesse processo" (Silva; Boscarioli; Powell, 2022, p. 381).

Dessa forma, torna-se evidente que a promoção de uma educação matemática inclusiva requer a articulação entre diferentes dimensões do saber docente, configurando-se a formação docente como elemento central para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de matemática. Investir em processos formativos intencionais, críticos e contínuos é condição fundamental para que a educação matemática inclusiva deixe de ser um ideal abstrato e se consolide como prática concreta no cotidiano escolar, contribuindo para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

As evidências, localizadas na literatura consultada, ratificam que a docência em matemática, na perspectiva inclusiva, em qualquer etapa do ensino, exige do professor não apenas domínio de conteúdos, mas a capacidade de mobilizar conhecimentos pedagógicos e didáticos que possibilitem a construção de aprendizagens significativas para todos os estudantes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA MEDIAÇÃO DOCENTE

Ao problematizar o ensino tradicional, D'Ambrosio (2011, p. 81) aponta limites importantes das práticas pedagógicas baseadas na transmissão e na repetição. Segundo o autor, "a educação formal, baseada na transmissão de explicações e teorias [...] e no adestramento em técnicas e habilidades [...] é totalmente equivocada", à luz dos avanços no entendimento dos processos cognitivos. Essa crítica reforça a necessidade de práticas mediadoras que superem a lógica mecânica e passem a valorizar a construção ativa do conhecimento pelos estudantes. A mediação docente assume centralidade ao possibilitar a criação de situações de aprendizagem mais interativas, reflexivas e alinhadas às diferentes formas de aprender.

A mediação docente no processo de ensino e aprendizagem da matemática, na perspectiva inclusiva, constitui-se como elemento central para o desenvolvimento dos estudantes. O professor, ao assumir o papel de mediador, atua como elo entre o conhecimento matemático e o aluno, organizando situações de aprendizagem que considerem as especificidades, os ritmos e as diversas formas de construção do conhecimento.

Nesse contexto, o conhecimento matemático do professor assume papel decisivo na organização da mediação pedagógica. Conforme discutem Andrade e Manrique (2020), esse conhecimento influencia diretamente a escolha dos recursos e das estratégias didáticas,

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

especialmente no trabalho com estudantes com autismo. Tal constatação evidencia que a qualidade da mediação está intrinsecamente relacionada à solidez da formação docente, que deve possibilitar ao professor articular conteúdos, metodologias e adaptações de forma intencional e fundamentada.

Para Gomes e Manrique (2017), a Experiência de Aprendizagem Mediada se concretiza quando o professor se posiciona intencionalmente entre o estudante e os estímulos do ambiente, organizando as interações de modo a promover reciprocidade, significado e transcendência do conhecimento para além da situação imediata. Essa compreensão é ampliada quando se considera a mediação como um processo planejado e antecipatório.

Stellfeld *et al*. (2023) indicam que, ao adotar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o professor passa a prever possíveis barreiras e a estruturar estratégias que minimizem seus efeitos, assegurando oportunidades equânimes de aprendizagem para todos os estudantes. Nesse sentido, a mediação deixa de ser apenas reativa e passa a ser intencional, planejada e inclusiva desde sua concepção. A concretização dessa mediação ocorre por meio da oferta de múltiplos recursos e estratégias pedagógicas, que ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento matemático, por meio do uso de recursos visuais (gráficos, diagramas), táteis (modelos concretos), auditivos (representações sonoras) e digitais (ferramentas interativas), o que favorece diferentes formas de representação e compreensão dos conceitos.

A qualidade da mediação docente também pode ser compreendida à luz da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, de Reuven Feuerstein (1997). Segundo Gomes e Manrique (2017), uma mediação qualificada caracteriza-se por sua intencionalidade, reciprocidade, busca de significado e promoção do sentimento de competência no estudante. A intencionalidade manifesta-se no planejamento consciente das intervenções, enquanto a reciprocidade se expressa na escuta sensível e na resposta às ações do aluno, estabelecendo um diálogo pedagógico contínuo.

Entre as estratégias que potencializam essa mediação, destacam-se os jogos como recurso pedagógico de grande relevância. Ao deslocarem o foco do produto final para o processo de construção do conhecimento, os jogos favorecem a exploração, a experimentação e o raciocínio. Conforme afirmam Costa, Terán e Oliveira (2020, p.77)

> os jogos são importantes para estudantes da Educação Especial porque, quando adaptados ao processo de ensino-aprendizagem, permitem a assimilação de conteúdo cultural e conhecimento científico em uma interação promotora de ludicidade, entretenimento, desafios e superação.

Além de favorecerem a aprendizagem de conteúdos matemáticos, os jogos promovem o engajamento e a participação ativa dos estudantes, elementos fundamentais em uma perspectiva inclusiva. Eles contribuem para reduzir a ansiedade frequentemente associada à matemática, ao mesmo tempo em que estimulam o raciocínio lógico, a coordenação motora e a percepção espacial e auditiva.

Costa, Terán e Oliveira (2020) descrevem uma experiência realizada com estudantes da Educação Especial em que jogos pedagógicos foram articulados ao estudo de pontos turísticos da cidade de Manaus. As atividades envolveram rodas de conversa, visitas guiadas e situações interdisciplinares que relacionavam conteúdos matemáticos ao contexto sociocultural dos estudantes. Os autores observaram que os jogos favoreceram a participação, a interação social, a coordenação motora, a concentração e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Outro recurso que aparece com relevância na literatura buscada com a palavra-chave “mediação docente” é a musicalidade, que, conforme apontam Gomes e Manrique (2017), pode atuar como um potente instrumento de aprendizagem ao mobilizar processos neurocognitivos essenciais, como a atenção voluntária e a memória operacional. A exploração de ritmos, padrões

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

e sequências contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades fundamentais à aprendizagem matemática, favorecendo a internalização de conceitos por meio de experiências sensoriais e corporais.

Gomes e Manrique (2017) apresentam uma experiência desenvolvida por uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental que possuía em sua turma um estudante com TDAH. Ela utilizou atividades de musicalidade organizadas em etapas de escuta sonora, ritmo corporal e relaxamento, articuladas ao ensino do sistema de numeração decimal e ao cálculo mental. Segundo as autoras, a estratégia favoreceu o desenvolvimento da atenção voluntária e da memória operacional, habilidades importantes para a aprendizagem matemática.

Por fim, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) consolida-se na literatura consultada, como uma abordagem estruturante para a organização de práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Stellfeld *et al*. (2023, p.137), trata-se de "uma alternativa importante para alcançar a educação inclusiva, pois prioriza o fornecimento de recursos didáticos que permitem aos estudantes diferentes modos de aprendizagem e demonstração de seu conhecimento". Nesse contexto, a flexibilidade constitui-se como princípio fundamental, ao orientar o professor a planejar suas aulas já considerando a diversidade dos estudantes desde o início. Isso significa pensar, antecipadamente, em estratégias que atendam diferentes formas de aprender, em vez de fazer adaptações apenas depois.

Um exemplo dessa perspectiva é apresentado por Stellfeld et al. (2023), em uma atividade sobre o Sistema Monetário Brasileiro na qual os estudantes foram desafiados a construir um mercado sem e outro com acessibilidade. Durante a proposta, a turma sugeriu diferentes estratégias para garantir o acesso às informações dos produtos, como a utilização de Braile, Libras, texturas diferenciadas nas embalagens e adaptações na organização física do ambiente.

Em uma das discussões, um estudante indagou: "Profe, e se a gente colocar aquele quadradinho em que a gente põe o celular em cima e vai direto para um site? Daí a pessoa pode saber tudo que está escrito ali no produto" (Stellfeld *et al*., 2023, p. 146). A situação evidencia como os princípios do DUA favorecem múltiplas formas de representação da informação e estimulam a participação ativa dos estudantes na construção de soluções inclusivas, tornando a acessibilidade parte integrante do processo de aprendizagem matemática. Ao apontar para o QR code em uma embalagem de leite, Lucas (10 anos) se entusiasmou: "Que máximo, profe! Deixa eu tentar? Olha, vai para esse lugar aqui na internet e conseguimos saber sobre os produtos!" (Stellfeld *et al*., 2023, p. 146).

Assim, a diversidade passa a ser um ponto de partida para o planejamento, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, sendo o engajamento, um aspecto central no DUA, que possibilitado pelo uso de diferentes tipos de atividades, que levam em conta os aspectos emocionais dos alunos, pode contribuir para envolver não apenas aqueles que já demonstram interesse, mas também os que apresentam maior resistência, favorecendo a permanência de todos no processo educativo. Já, o princípio dos múltiplos meios de representação evidencia a importância de se oferecer diferentes formas de acesso ao conhecimento, por meio de recursos visuais, táteis, auditivos e digitais. Essa diversidade não apenas amplia o acesso, mas também legitima diferentes formas de pensar, compreender e construir o conhecimento matemático, consolidando práticas pedagógicas mais inclusivas

Góes *et al*. (2023) ampliam essa discussão ao relacionar o DUA ao pensamento complexo, destacando a importância de considerar a pluralidade dos modos de aprender e ensinar. Os autores defendem a criação de ambientes educativos que valorizem o erro, a criatividade e o tempo de cada estudante, elementos essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual a mediação docente configura-se como uma

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

competência central, exigindo do professor a habilidade de planejar, intervir e avaliar de forma intencional, considerando as diferentes formas de aprendizagem presentes na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da justificativa à análise dos resultados, desenvolvida a partir da literatura identificada em bases acadêmicas confiáveis, o presente estudo permitiu evidenciar que a construção de uma educação matemática inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental está diretamente relacionada à articulação entre práticas pedagógicas, formação docente e processos de mediação intencional.

Nesse percurso, reafirma-se, em consonância com os autores analisados, a necessidade de que o professor que ensina matemática, especialmente nos anos iniciais, etapa fundamental para o desenvolvimento das bases cognitivas e escolares dos estudantes, compreenda conceitualmente o conhecimento matemático selecionado para o ensino. Tal compreensão constitui condição indispensável para que o docente possa organizar sua prática pedagógica de modo a favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas singularidades e assegurando percursos formativos mais equitativos.

Os resultados também evidenciam que a efetivação de uma educação matemática inclusiva não se reduz à adoção pontual de estratégias diferenciadas, mas implica a reorganização das práticas pedagógicas a partir do reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, a inclusão exige planejamento flexível, intencionalidade pedagógica e a diversificação de formas de ensinar e aprender, de modo a ampliar as possibilidades de acesso, participação e aprendizagem. Outro aspecto central destacado neste estudo refere-se à formação docente, compreendida como elemento estruturante para a consolidação de práticas inclusivas.

No que se refere à mediação docente, evidenciou-se que sua qualidade está diretamente associada à capacidade do professor de organizar situações de aprendizagem que promovam o pensamento, a autonomia e a construção de significados. Nesse contexto, a articulação entre estratégias como o uso de jogos, a exploração da musicalidade e a aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) destaca-se como potente possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas, contribuindo para a superação de barreiras atitudinais, metodológicas e cognitivas.

Tais estratégias, quando planejadas de forma intencional, não apenas favorecem o engajamento dos estudantes, mas também ampliam as formas de acesso ao conhecimento matemático, possibilitando que diferentes modos de aprender sejam reconhecidos e valorizados no contexto escolar. Desse modo, a mediação docente deixa de ser compreendida como uma ação pontual e passa a se constituir como eixo estruturante da prática pedagógica inclusiva, assumindo-se a diversidade como princípio organizador do ensino, o que implica repensar o planejamento, as estratégias didáticas e os modos de avaliação, na direção de práticas mais flexíveis e inclusivas.

Por fim, destaca-se a necessidade de continuidade de estudos que investiguem, no interior da escola básica brasileira e no ensino superior, responsável pela formação inicial de pedagogos e professores, como tem se efetivado a inclusão, focalizando a articulação entre organização do trabalho pedagógico escolar; formação de professores para a mediação docente, estratégias didáticas e práticas pedagógicas considerando dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais da aprendizagem e suas respectivas implicações para a docência.

REFERÊNCIAS

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Andrade, E. V. de; Manrique, A. L. A influência do conhecimento matemático do professor na seleção de recursos para estudantes autistas. **Revista de Produção Discente em Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, 2020. DOI: 10.23925/2238-8044.2020v9i2p70-83. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/pdemat/ article/view/51086. Acesso em: 26 abr. 2026.

Costa, E.V. C. da; Terán, A. F.; Oliveira, E. do N. S. de. Aprendizado de Matemática usando jogos na Educação Especial. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 77-97, 7 set. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.26571/reamec.v8i3.10149. Acesso em: 26 abr. 2026.

D'ambrosio, U. **Etnomatemática**: **elo entre as tradições e a modernidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Góes, H. C.; Stellfeld, J. Z. R.; Góes, A. R. T.; Guérios, E. C. Aproximações entre o Desenho Universal Para Aprendizagem e o pensamento complexo em prática de Educação Matemática Inclusiva. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 8, n. 2, p. 289–308, 2023. DOI: 10.34179/revisem.v8i2.18448. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/ReviSe/article/view/18 448. Acesso em: 26 abr. 2026.

Gomes, H. C.; Manrique, A. L.. Educação matemática inclusiva: musicalidade, neurociência cognitiva e mediação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, n. 2.0, 15 ago. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.24219/rpi.v2i2.0 .349. Acesso em: 26 abr. 2026.

Lima, A. de S.; Lima, A. S. de; Civiero, P. A. G.; Milani, R. **Um convite à educação matemática crítica na formação de professores**. *In*: Civiero, P. A. G.; Milani, R.; Lima, A. S. de; Lima, A. de S. (Orgs.). Educação matemática crítica: múltiplas possibilidades na formação de professores que ensinam matemática. [S.l.]: Biblioteca do Educador, [s.d.]. p. 18–27.

Mantoan, M. T. E**. Inclusão escolar**: **O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

Silva, D. C. da; Boscarioli, C.; Powell, A. B. Concepções de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais em relação ao ensino inclusivo de Matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 11, n. 26, p. 361–383, 2022. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/5207. Acesso em: 26 abr. 2026.

Stellfeld, J. Z. R.; Coelho, J. R. D.; Góes, A. R. T.; Góes, H. C.. Construindo caminhos para aulas de Matemática na perspectiva inclusiva por meio da abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 128–161, 2023. DOI: 10.23925/1983-3156.2023v25i4p128-161. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/62859. Acesso em: 26 abr. 2026.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

BIOLOGIA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO PRÁTICAS COLABORATIVAS.

Fabianna Santana Moço[1], Renan Carrari Santos[2]

Resumo

O presente trabalho relata a experiência de implementação de uma prática educativa inovadora desenvolvida no âmbito da rede estadual de ensino do Espírito Santo, vinculada ao programa Escola do Futuro. O objetivo é descrever como a prática de colaboração entre Biologia e Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribuiu para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. A metodologia baseia-se na sistematização de experiências vividas com um aluno com deficiência múltipla. Os resultados apontam para um engajamento maior do estudante e a consolidação de metodologia inovadora no cotidiano escolar. Conclui-se que o trabalho colaborativo entre Biologia e AEE é essencial para a inclusão escolar. Planejamento conjunto, formação docente contínua e espaços de cooperação sustentam uma educação inovadora e inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Trabalho Colaborativo; Educação Inclusiva

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação condizente com os desafios da contemporaneidade tem levado à implementação de políticas públicas voltadas para a inovação nas escolas. No contexto do Espírito Santo, o desenvolvimento de "Práticas Exitosas para uma Educação Inovadora" sistematiza as ações de destaque que compõem a Certificação Escola do Futuro. Este relato contextualiza-se na área de Ciências da Natureza (Biologia) em colaboração com o Atendimento Educacional Especializado, buscando demonstrar como a teoria e a prática se articulam no chão da escola. O objetivo maior foi garantir ao aluno com deficiência múltipla uma participação ativa na disciplina de Biologia por meio de práticas adaptadas que possibilitassem vivenciar de forma concreta e inclusiva os conceitos de evolução, como camuflagem, e de genética, como reprodução e padrões familiares.

A opção pelo trabalho colaborativo entre Biologia e Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge da necessidade de promover uma educação inclusiva e significativa, capaz de atender às demandas do estudante com deficiência múltipla.

Teixeira (2025, p. 55) corrobora com a perspectiva deste trabalho ao observar que "([…] que o trabalho do professor do ensino regular deve ser realizado conjuntamente com o professor da SRM, construindo, de forma colaborativa, as adequações curriculares necessárias para que a educação inclusiva se concretize no ambiente escolar.)"

O trabalho colaborativo entre professores tem sido discutido associado à melhoria do ensino. Entretanto, no contexto da educação especial e inclusiva, faz-se necessário que os educadores trabalhem em torno de um objetivo comum, atendendo às especificidades dos alunos, com práticas que respondam à diversidade existente e que esse modelo de prática se torne constante no ambiente escolar.

[1] Mestre em Ciência Tecnologia e Educação (FVC), IFES – Instituto Federal do Espírito Santo, fabi.moco@gmail.com
[2] Doutor em Biotecnologia Vegetal (UENF), SEDU – Secretaria do Estado de Educação – ES, renancarrarisantos@hotmail.com

ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Entendendo a necessidade do desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre professores da sala comum e professores do Atendimento Educacional Especializado, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo define nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial 2026 que:

> Efetivar o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e professor especializado é fundamental no processo de inclusão escolar e visa produzir novas práticas educativas que desenvolvam a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, entende-se por trabalho colaborativo a atuação em parceria do professor do ensino comum e o professor de educação especial, dividindo as responsabilidades no planejamento, no desenvolvimento das atividades e avaliação da ação. É atribuição da equipe pedagógica assegurar a articulação entre os professores na realização da prática colaborativa. (Espírito Santo, 2026, p. 16)

Contudo, ainda é necessário que sejam implatadom no cotidiano escolar momentos formativos para que os professores possam realizar trocas de experiências sobre a educação especial inclusiva, um espaço privilegiado de aprendizagem. E tão importante quanto, momentos específicos de planejamento colaborativo entre os professores da sala de aula regular e professores do Atendimento Educacional Especializado.

Sobre Formação docente para a consolidação da educação inclusiva, Paixão (2026) aponta que:

> [...] a formação docente surge como condição associada à consolidação da inclusão, especialmente no que se refere a planejamento, flexibilização curricular, estratégias didáticas diversificadas e avaliação coerente com os processos de aprendizagem. As diretrizes da BNC-Formação reforçam a necessidade de alinhar a formação docente às demandas concretas da educação básica, o que inclui competências profissionais relacionadas à inclusão e ao enfrentamento de barreiras no cotidiano escolar (BRASIL, 2019). Assim, conclui-se que a inclusão se sustenta melhor quando a formação é contínua, conectada ao planejamento e ao trabalho colaborativo, evitando ações pontuais e desarticuladas do cotidiano. (Paixão, 2026, p. 08)

DESENVOLVIMENTO

O percurso metodológico envolveu planejamento colaborativo entre o professor de Biologia e a professora do Atendimento Educacional Especializado, elaboração das acessibilidades curriculares e metodológicas necessárias, desenvolvimento das atividades pelo aluno. (Figura 01)

O planejamento colaborativo é apontado na literatura como um dos pilares para uma efetiva inclusão escolar dos alunos, público da educação especial. Para Silva e Viana (2021, p.05) (O planejamento colaborativo entre professores permite que os planos de aula sejam elaborados de forma criativa e eficiente para garantir que o aluno desenvolva as habilidades esperadas e atribua funções sociais para os conteúdos de sala de aula.)

Em pesquisa sobre planejamento docente colaborativo, Jesus, Valim e Jatobá (2024) apontam que:

> O planejamento construído colaborativamente viabilizaria um ensino mais inclusivo, com os conteúdos e disciplinas dialogando, na mesma medida em que os docentes de diferentes áreas de conhecimentos. A falta desse tipo planejamento torna o ensino fragmentado, não dialógico e com limitado potencial de inclusão para alunos com perfis diversos. (Jesus, Valim, Jatobá, 2024, p.03)

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Figura 01: Planejamento Colaborativo



Fonte: autores, 2025

As atividades tratadas neste trabalho foram elaboradas tendo por orientação inicial o documento oficial da Secretaria Estadual de Educação – Orientações Curriculares 2025.

A primeira etapa de atividades foi desenvolvida tendo como objeto de conhecimento as teorias evolutivas. A habilidade sugerida foi a habilidade EM13CNT208 - Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.

Para atender à especificidade do aluno, foram elaboradas atividades nas quais ele deveria classificar e selecionar objetos, explorando as cores e formas para compreender camuflagem e adaptação no contexto da evolução.

Na primeira atividade dessa etapa, foram disponibilizadas peças coloridas para o aluno (Figura 2). Para trabalhar com o assunto camuflagem e adaptação no contexto da evolução, a professora ia apresentando situações para ele, de forma que pudesse escolher dentre as peças disponibilizadas a de cor correspondente. Exemplos: “No meio de uma horta de couve, passeava um camaleão. De repente, pareceu um gavião. Para se defender do gavião, qual cor o camaleão deve ficar?”; Em meio a uma plantação de girassóis há muitas borboletas coloridas. Qual é a cor das borboletas que ficaria mais protegida no meio dos girassóis?”

Na segunda atividade, foram disponibilizadas, em uma caixa, diferentes pérolas coloridas para que o aluno as classificasse e selecionasse de acordo com as cores solicitadas. (Figura 3)

Figura 2: Execução da atividade



Fonte: autores, 2025

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

Figura 3: aluno desenvolvendo atividade.



Fonte**:** autores, 2025

Embora a atividade pareça simples, foi cuidadosamente planejada e adaptada às especificidades do aluno, com deficiência múltipla e grandes dificuldades motoras.

A segunda etapa de atividades foi desenvolvida tendo como objeto de conhecimento a Genética e a habilidade sugerida no documento oficial foi EM13CNT311BIO/ES - Analisar e discutir a participação dos cromossomos, genes e alelos nos processos de transmissão de informações genéticas, para compreensão do modo como esses processos influenciam na manutenção das espécies e nas diferenças intraespecíficas e interespecíficas.

Na primeira atividade dessa etapa, foi montado um material impresso com as identificação das bases nitrogenadas. O objetivo era formar os pares corretos, com as cores correspondentes. O aluno deveria colar ou pressionar bolinhas de massinha colorida nos alvos com a mesma cor.

Figura 4: Aluno desenvolvendo a atividade com auxílio do apoio pedagógico.



Fonte: autores, 2025

Na segunda atividade dessa etapa, foram elaboradas imagens de seres vivos, casais e filhotes colados em palitos de picolé. O objetivo era que o aluno organizasse as imagens dos personagens em casais e filhotes, relacionando-os com os conceitos de reprodução e padrões genéticos.

ANAIS DO IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO – EDUCARE 2026
ISBN: 978-65-85105-52-1
Evento online: Plataforma Even3

Figura 5: Aluno desenvolvendo a atividade.



Fonte: autores, 2025

O educando repetiu as atividades de associação de cores, reforçando a compreensão dos conceitos de camuflagem (relacionado à evolução) e a de reprodução e padrões familiares (relacionados à genética) em diferentes momentos das aulas de Biologia e momentos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Em todas as atividades, o aluno contou com apoio dos professores e/ou da profissional de apoio escolar. Também foi importante o reforço positivo para cada acerto com aplausos, adesivos ou elogios.

O educando repetiu as atividades de associação de cores, reforçando a compreensão dos conceitos de camuflagem (relacionado à evolução) e a de reprodução e padrões familiares (relacionados à genética) em diferentes momentos das aulas de Biologia e momentos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Em todas as atividades, o aluno contou com apoio dos professores e/ou da profissional de apoio escolar. Também foi importante o reforço positivo para cada acerto com aplausos, adesivos ou elogios.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos evidenciam que o trabalho colaborativo entre Biologia e Atendimento Educacional Especializado (AEE) promoveu avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência múltipla. As atividades adaptadas, como a classificação de cores para compreender conceitos de camuflagem e a associação de imagens para discutir reprodução e padrões genéticos, possibilitaram maior participação ativa do estudante nas aulas de Biologia.

O engajamento observado foi resultado direto da articulação entre professores da sala comum e do AEE, que construíram conjuntamente estratégias pedagógicas acessíveis. Esse processo reforça a literatura que aponta o planejamento colaborativo como um dos pilares da inclusão escolar (Silva e Viana, 2021; Jesus, Valim e Jatobá, 2024). Além disso, a prática demonstrou que a flexibilização curricular e o uso de recursos concretos favorecem a compreensão de conceitos abstratos, ampliando as oportunidades de aprendizagem significativa.

A experiência também revelou a importância da formação docente contínua, conforme defendido por Paixão (2026), uma vez que a consolidação da inclusão depende da capacidade dos professores de planejar e avaliar colaborativamente. Nesse sentido, o trabalho contribui para a consolidação de metodologias inovadoras que respondem à diversidade escolar e fortalecem a interdisciplinaridade.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que a prática colaborativa entre Biologia e Atendimento Educacional Especializado é não apenas possível, mas necessária para garantir a inclusão efetiva de estudantes com deficiência múltipla. A experiência relatada evidencia que o planejamento conjunto, a adaptação curricular e o uso de metodologias inovadoras resultam em maior engajamento e participação do aluno, consolidando uma educação mais equitativa e significativa.

Conclui-se que o trabalho colaborativo entre Biologia e AEE constitui uma estratégia essencial para a efetivação da inclusão escolar. A experiência relatada reforça a importância do planejamento conjunto, da formação docente contínua e da institucionalização de espaços de colaboração, elementos indispensáveis para a consolidação de uma educação inovadora e inclusive.

AGRADECIMENTOS

REFERÊNCIAS

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Operacional da Educação Especial 2025.** Disponível em https://drive.google.com/drive/folders/1HSzszypDA3itZBmPBQchMP64wmYlDPb3 Acesso em 23 de abril de 2026.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações curriculares 2025**. Disponível https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2025/01/EM_D_BIO_25_14_01_25.pdf. Acesso em 23 de abril de 2026.

JESUS, S. de A. D. K. de. VALIM, R. L. de M.; JATOBÁ , A. Planejamento docente colaborativo como ferramenta estratégica de uma educação inclusiva: uma preliminar de pesquisa. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 79, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.86425. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/86425. Acesso em: 23 abr. 2026.

JUSTINO, L. P. **Práticas colaborativas inclusivas em escola de período integral no ensino fundamental-anos finais.** 2025. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2025.

PAIXÃO, N. E. de O. (2026). Formação docente para a consolidação da educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências E Educação**, 12(3), 1–9. https://doi.org/10.51891/rease.v12i3.25230

SILVA, L. P. da; VIANA, F. R.. Plano de aula colaborativo: uma proposta no contexto da educação inclusiva. **Revista Prometeu**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/revprometeu/article/view/25409. Acesso em: 23 abr. 2026.

TEIXEIRA, T. A. **Trabalho colaborativo: desafios e possibilidades para o processo inclusivo**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

ISBN: **978-65-85105-52-1**
Evento online: Plataforma Even3

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

VI CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSERVAÇÃO E TURISMO

IV CONGRESSO DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO

ISBN: 978-65-85105-52-1

Realização: Reconecta Soluções Educacionais
CNPJ 35.688.419/0001-62
Rua Silva Jardim, 1329 – Parque Industrial.
Fone: (17) 99175-6641. Website: reconectasolucoes.com.br
contato@reconectasolucoes.com.br

Organização: Eliza Carminatti Wenceslau; Maxwell Luiz da Ponte.
Editoração: Eliza Carminatti Wenceslau
Arte Gráfica: Eliza Carminatti Wenceslau

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.