

ANAIIS DO VII SEMINÁRIO DE PESQUISA

Integrando Pesquisa, Egressos
e Autoavaliação

VII Seminário de Pesquisa
IV Encontro de Egressos
VI Seminário de Autoavaliação



ANAIIS DO VII SEMINÁRIO DE PESQUISA

Integrando Pesquisa, Egressos
e Autoavaliação



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
Feira de Santana.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Anais do VII Seminário de Pesquisa: integrando pesquisa, egressos e autoavaliação. –Feira de Santana, Ba: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2026.

Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgecid/>

ISSN: – 978-85-5971-162-2

1. Educação.

CDD - 370

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação Geral

Prof. Dr. Frederik Moreira dos Santos

Coordenação Adjunta

Prof.a. Dra. Leila Damiana A. dos S. Souza

Prof. Dr. Flávio Almeida dos Anjos

Comissão Organizadora:

Roney Gusmão do Carmo

Flávia Cristina Macedo de Santana

Flávio Almeida dos Anjos

Ana Conceição Alves Santiago

Kelly Grazielly da Silva Siqueira e Cerqueira

Waleska Santos Cordeiro de Lima

Jabisson Fideles de Sousa

Kelma Souza Mota

Alícia de Carvalho Gomes

Juryty Jyquyryça Taru Kren

José Augusto Almeida Araújo Júnior

Naara Almeida

Rogério Gusmão do Carmo

Comissão De Avaliadores(as)

Prof.a Dra. Ana Conceição Alves Santiago (IFBA)

Prof. Dr. Flavius Almeida dos Anjos (UFRB)

Prof.a. Dra. Ana Maria Freitas Teixeira

Prof. Dr. Roney Gusmão

Prof. Dra. Idalina Souza Mascarenhas Borghi (UFRB)

Prof. Msc. Odair da Silva Guimarães (SEC-BA)

Prof.a Dra. Nelma de Cássia Sandes Galvão (UFRB)

Prof. Dr. Nilmar de Souza (UFRB)

Prof.a Dra. Leila Damiana Almeida dos Santos Souza (UFRB).

Prof.a Dra. Jacira Teixeira Castro (UFRB).

Design final:

Kelma Souza Mota

José Augusto Almeida Araújo Júnior

Apoio Institucional

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS)

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos os Anais do VII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID), realizado sob o tema “Integrando Pesquisa, Egressos e Autoavaliação”, no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Feira de Santana – Bahia.

Em sua sétima edição, o Seminário de Pesquisa consolida-se como o principal espaço de socialização da produção acadêmica do Programa, articulando, em uma mesma programação, o VII Seminário de Pesquisa, o IV Encontro de Egressos e o VI Seminário de Autoavaliação. Essa integração reflete o compromisso do PPGECID com a formação de seus mestrandos e mestrandas, com o acompanhamento da trajetória de seus egressos e com o aprimoramento permanente de suas ações institucionais.

Reunimos neste volume 63 resumos expandidos, organizados em cinco Grupos de Trabalho: GT 1 – Formação de Professores na Perspectiva da Diversidade e Inclusão; GT 2 – Educação e Diversidade; GT 3 – Educação Científica e Práticas Educativas; GT 4 – Educação Inclusiva e Tecnologias; e GT 5 – Educação, Inclusão e Interdisciplinaridade. Os trabalhos apresentam pesquisas concluídas e em andamento, relatos de experiência e produtos educacionais que dialogam com os desafios concretos da educação básica e superior, sobretudo no território do Recôncavo da Bahia.

As páginas que seguem evidenciam a diversidade teórica e metodológica que caracteriza o Programa: estudos sobre formação docente, relações étnico-raciais, educação do campo, educação de jovens e adultos, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas, entre tantos outros temas que atravessam o compromisso com uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

Agradecemos às autoras e aos autores que compartilharam suas pesquisas, às pessoas avaliadoras que qualificaram os trabalhos com suas leituras criteriosas e a toda a comunidade acadêmica que fez do evento um espaço vivo de diálogo e de construção coletiva do conhecimento.

Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura.

A Comissão Organizadora

SUMÁRIO

■ GRUPO DE TRABALHO 1 – Formação de Professores na Perspectiva da Diversidade e Inclusão

O ENSINO MÉDIO NA ROTA DA INCLUSÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 16

Elba Gomes de Almeida (UFRB) • Susana Couto Pimentel (UFRB)

DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA, ACESSIBILIDADE LINGÜÍSTICA E INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS 19

Irenilson Patrício dos Santos (UFRB) • Nanci Rodrigues Orrico (UFRB) • Eron Passos Andrade (UFRB)

AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA 22

Jaqueline Pacheco dos Santos Araujo (UFRB) • Leila Damiana Almeida dos Santos Souza (UFRB)

ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA 24

Jesus, Jordania da Silva de (UFRB) • Chagas, Rita de Cácia Santos (UFRB) • Jesus, Enrique Tinoco Gomez (Grupo de Estudos e pesquisa – GAIA/UFRB)

MEDIAÇÃO DECOLONIAL NA ESCOLA: A ESCUTA E O DIÁLOGO COMO ALAVANCAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 27

Leila de Souza Silva Santana (UFRB) • Eniel do Espírito Santo (UFRB) • Rita de Cacia Santos Chagas (UFRB)

ESCUTA ATIVA E CONVIVÊNCIA ESCOLAR: PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DE RELAÇÕES SAUDÁVEIS E DO CLIMA ESCOLAR 30

Leila de Souza Silva Santana (UFRB) • Rita de Cácia Santos Chagas (UFRB) • Jesus Enrique Tinoco Gomez (Grupo de Pesquisa GAIA/UFRB)

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) como instrumento auxiliar na inclusão de CRIANÇAS autistas na educação infantil: uma proposta de formação docente. 33

Luciana Albuquerque Pereira Costa UFRB • Maria Luzia da Silva Santana UFRB

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: UM ENFOQUE SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NATURAIS 36

Maria Venância Silva Portela (UFRB) • Aldinete Silvino de Lima (UFCG)

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O CAMPO COMO ESPAÇO DE SABER, UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE AGROECOLOGIA INTEGRANDO AMBIENTE, CIÊNCIA E SOCIEDADE 39

Maria Venância Silva Portela (UFRB) • Ana Conceição Alves Santiago (IFBA) • Erica Cunha Figueiredo (CECSAA)

O PAPEL FORMATIVO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA 42

Millary Rosa da Silva Santos (UFRB) • Flávius Almeida dos Anjos (UFRB)

SUMÁRIO

■ GRUPO DE TRABALHO 1 – Formação de Professores na Perspectiva da Diversidade e Inclusão (continuação)

AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BREJÕES-BA:
REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES
AUTISTAS

45

Paloma de Campos Silva - UFRB • Nanci Rodrigues Orrico - UFRB

A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639 PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL

48

Thais de Souza Machado (UFRB) • Idalina Souza Mascarenhas Borghi (UFRB)

SUMÁRIO

■ GRUPO DE TRABALHO 2 – Educação e Diversidade

“DOCÊNCIA E DIVERSIDADE: reflexões sobre gênero e sexualidade na escola” <i>Adriana Miranda Coelho (UFRB) • Profº Drº Roney Gusmão (UFRB)</i>	53
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DE GÊNERO: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ACOLHEDORA <i>Alessandra de Novaes Santana (UFRB) • Roney Gusmão do Carmo (UFRB)</i>	56
Acervo Virtual “Narrativas de Resistência”: possibilidades pedagógicas para (trans)formar discursos sobre a sexualidade de pessoas com deficiência <i>Ariana Souza de Jesus (UFRB) • Franklin Kaic Dutra-Pereira (UFRB)</i>	59
ENTRE O MEDO E O DEBATE: A ESCOLA DIANTE DAS POLÍTICAS ANTIGÊNERO <i>Cristiano Rodrigues de Abreu Pá (UFRB) • Ilana Benne Falcão Maia (UFRB) • Laylla Luiza Pires de Araujo (UFRB)</i>	63
ENTRE A NORMA E A DISSIDÊNCIA: PRÁTICAS DE PODER E RESISTÊNCIA EM UM ESPAÇO ESCOLAR CÍVICO-MILITAR <i>Cristiano Rodrigues de Abreu Pá (UFRB) • Roney Gusmão (UFRB)</i>	66
INTERSECCIONALIDADE, LEGADO E NARRATIVA: UMA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL <i>Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques (UFBA)</i>	69
DIVERSIDADE DE GÊNERO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DA BAHIA <i>Ilana Benne Falcão Maia (UFRB) • Roney Gusmão (UFRB)</i>	72
DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA DE TERREIRO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSIÇÕES AFROPEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO AFROREFERENCIADA <i>Joseney Leite Conceição (UFRB) • Ana Cristina Nascimento Givigi (UFRB)</i>	75
IDENTIDADE NEGRA, CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE: ESTADO DA ARTE SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS <i>Josilene Andrade Lima Lourenço • (Secretaria Municipal de Educação de Valente)</i>	78
EDUCAR PRA VALER SOB A ÓTICA DE STEPHEN J. BALL: PERFORMATIVIDADE, GOVERNANÇA NEOLIBERAL E O APAGAMENTO DA INCLUSÃO <i>Manuella Souza Ferraz - UESB • Ana Carla de Souza Ferraz – UESB • Luiz Artur dos Santos Cestari – UESB</i>	81
ENTRAVES NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO SEXUAL CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO: TENSÕES DE GÊNERO, DIREITOS HUMANOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS À LUZ DA TEORIA QUEER <i>Mayara Carvalho de Andrade (UFRB)</i>	84

SUMÁRIO

■ GRUPO DE TRABALHO 2 – Educação e Diversidade (continuação)

JUVENTUDE CAMPONESA NA UNIVERSIDADE: PERMANÊNCIA EM DIÁLOGO

Ramon Santana Teixeira Lima (UFRB/PPGECID) • Idalina Souza Mascarenhas Borghi (UFRB/PPGECID)

87

SUMÁRIO

■ GRUPO DE TRABALHO 3 – Educação Científica e Práticas Educativas

O PAPEL DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL AFRO-BRASILEIRA NO PROCESSO DE LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA NO DISTRITO DA MATINHA: <i>Barbara Mariana Pinheiro de Souza Oliveira (UFRB)</i>	91
HISTÓRIAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES SILENCIADAS DE ESTUDANTES NEGROS COM DEFICIÊNCIA <i>Cláudia Almeida de Oliveira (UFRB) • Maricleide Pereira de Lima Mendes (UFRB)</i>	95
METAMORFOSE DA ERER: A PERFORMANCE LÚDICA EDUCATIVA <i>Geisa Martins Nogueira Costa (UFRB) • Maricleide Pereira de Lima Mendes (UFRB)</i>	98
ENSINAR E APRENDER A LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS LITERÁRIAS E MULTIMÍDIAS <i>Gilcimara Jesus da Silva Matos Cirqueira (UFRB) • Ana Maria Freitas Teixeira (UFRB)</i>	101
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A COMPLEXIDADE DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA NO PERÍODO DE 2014-2024 <i>Isabele Santana de Brito (UFRB) • Ana Paulo Inácio Diório (UFRB)</i>	104
GUIA DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO 6º ANO: COMO A LI PODE FUNCIONAR COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA – BA <i>Isabelle Katarinne Dantas Silva (UFRB) • Dr. Flávius Almeida dos Anjos (UFRB)</i>	106
REFLEXÕES EMANCIPADORAS PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA NO MESTRADO PROFISSIONAL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES <i>Izabel Pires da Conceição (UFRB) • Eniel do Espírito Santo (UFRB)</i>	109
PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO INICIAL <i>Izabel Pires da Conceição (UFRB) • Leila Damiana Almeida dos Santos Souza (UFRB)</i>	112
PROJETOS DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: JUVENTUDES, EXPERIÊNCIA DOCENTE E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS <i>Juciele Santos dos Reis (UFRB) • Ana Maria Freitas Teixeira (UFRB)</i>	115
MOSTRA CULTURAL 2025: DO JULHO DAS PRETAS À CONSCIÊNCIA NEGRA <i>Jussilene Araujo de Miranda (Facuminas) • Lais Fonseca Lima (Uniassevi) • Luzian Priscila Conceição Santos de Jesus (UFRB)</i>	118
POTENCIALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS QUE ENCANTAM <i>Lindeijane Almeida Santos Ferreira,</i>	121

SUMÁRIO

■ GRUPO DE TRABALHO 3 – Educação Científica e Práticas Educativas (continuação)

EDUCAÇÃO QUE LIBERTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA <i>Luana Moura Silva (UFRB) • Maricleide Pereira de Lima Mendes (UFRB)</i>	124
“DUPLA EXCEPCIONALIDADE NO RACIOCÍNIO FUNCIONAL: ENTRE A SUPERDOTAÇÃO/ALTAS HABILIDADES E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA” <i>Luzian Priscila Conceição Santos de Jesus (UFRB)</i>	127
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA PARA APLICAR A LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Naara Almeida(UFRB) • Jacira Teixeira Castro(UFRB)</i>	130

SUMÁRIO

■ GRUPO DE TRABALHO 4 – Educação Inclusiva e Tecnologias

ACESSIBILIDADE LINGÜÍSTICA, OFICINA DE LIBRAS E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: REPENSANDO A INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FEIRA DE SANTANA – BA <i>Aglaia Muritiba Carneiro Oliveira (UFRB) • Nanci Rodrigues Orrico (UFRB)</i>	134
OFICINA PEDAGÓGICA DE LIBRAS COM TANGRAM: OS JOGOS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS NA ÁREA DA MATEMÁTICA <i>Aglaia Muritiba Carneiro Oliveira (UFRB) • Nanci Rodrigues Orrico (UFRB)</i>	137
OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE: ESTRATÉGIAS DO USO DAS TECNOLOGIAS PARA/COM IDOSOS <i>Fernanda de Jesus (IFBA) • Ana Conceição Alves Santiago (IFBA)</i>	140
CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO <i>Iago Lima Cerqueira ((UFRB) • Maricleide Pereira de Lima Mendes (UFRB)</i>	143
ENTRE O CODE E O CÓDIGO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A APRENDIZAGEM BILÍNGUE EM ROBÓTICA EDUCACIONAL <i>Isabelle Katarinne Dantas (UFRB) • Renata Gonçalves Côrtes (UFRB) • Dr. Flávio Almeida dos Anjos (UFRB) • Dr. Eniel do Espírito Santo (UFRB)</i>	146
FARMER: A ARQUITETURA DE UMA IA DE IRRIGAÇÃO AUTÔNOMA E EVOLUTIVA <i>Ivan da Silva Bispo Junior 1 IFBA • Daniel dos Anjos Costa 2 IFBA</i>	149
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIAS, PRÁTICAS, DESAFIOS E TECNOLOGIA ASSISTIVA <i>Noemia Simplicio Franco (UFRB) • Teófilo Alves Galvão Filho (UFRB)</i>	152
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: USO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA <i>Patrícia de Assis Almeida Oliveira (UNEMAT)</i>	155
A Inteligência Artificial Generativa no ensino de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas no Ensino Médio público baiano <i>Raphael da Costa Silva (UFRB) • Eniel do Espírito Santo (UFRB)</i>	158
DOCÊNCIA E TECNOLOGIA: CAMINHOS FORMATIVOS COM ROBÓTICA EDUCACIONAL E PENSAMENTO COMPUTACIONAL <i>Renata Gonçalves Côrtes (UFRB) • André Luiz Carvalho Ottoni (UFOP) • Eniel do Espírito Santo (UFRB)</i>	161

SUMÁRIO

■ GRUPO DE TRABALHO 5 – Educação, Inclusão e Interdisciplinaridade

DO LETRAMENTO À ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: IMPACTOS DAS PRÁTICAS INVESTIGATIVAS EM ESTUDANTES DA EJA CAMPO 166

Alcione Santos Pereira (UFRB) • Leane da Purificação Moura (UFRB) • Klayton Santana Porto (UFRB)

ETNOBOTÂNICA, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS 169

Alicia de Carvalho Gomes, UFRB • Emanuele Moreira, UFRB

AS TURMAS DE REGULARIZAÇÃO DE FLUXO E O DESAFIO DA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO: DA PRODUÇÃO DA (IN)VISIBILIDADE AO DIREITO À EQUIDADE 172

Ana Paula Rocha Pinheiro Marques Porto (UFRB) • Susana Couto Pimentel (UFRB)

AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS/DAS ESTUDANTES NEGROS/AS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA MATINHA. 175

Angela Maria Cerqueira das Virgens

PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALÉM DA BNCC, DO DCRB E DEMAIS DOCUMENTOS NORTEADORES 179

Arlete Dias da Silva Nogueira (UFRB) • Nanci Rodrigues Orrico (UFRB)

LITERATURA ANTIRRACISTA E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO 182

Bárbara Alves Miranda (UFRB – PPGECID) • Prof.ª Dr.ª Idalina Souza Mascarenhas Borghi (UFRB)

REFLEXÕES SOBRE EVASÃO ESCOLAR DOS SUJEITOS DA EJA: DA INVISIBILIDADE À POSSIBILIDADE DE PERMANÊNCIA 184

Clodovil Mascarenhas Mendes (UFRB) • Maricleide Pereira de Lima Mendes (UFRB)

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: POSSIBILIDADES DO FAZER PEDAGÓGICO PARA OS PROFESSORES EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DO INTERIOR DA BAHIA 187

Deise dos Santos Rabelo de Andrade - (UFRB) • Klayton Santana Porto - (UFRB)

O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PROPOSTA DE TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 190

Elisângela Santiago (UEFS) • Camila Bahia (UEFS)

ENTRE A REALIDADE E O CURRÍCULO: A CONCEPÇÃO DE GEOGRAFIA NA PRÁTICA DOCENTE DOS ANOS INICIAIS 193

Gêisa Cunha dos Santos - UNEB

SUMÁRIO

■ GRUPO DE TRABALHO 5 – Educação, Inclusão e Interdisciplinaridade (continuação)

**ENTRE VOZES E TERRITÓRIOS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A PERSPECTIVA DE
PROFESSORES DO PIEMONTE DO PARAGUASSU E PORTAL DO SERTÃO DA BAHIA.** **196**

Gilberto Conceição dos Santos, (UFRB) • Laylla Luiza Pires de Araújo, (UFRB) • Maria Venância Silva Portela, (UFRB)

**O GRÊMIO ESTUDANTIL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA
PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR** **200**

Janieli Lopes Ferreira (SEC-Ba) • Selma Barros Daltro de Castro (UNEB)

TRAVESSIAS FOMATIVAS DO MESTRADO AO DOUTORADO **203**

Jailma dos Santos Pedreira Moreira (UNEB) • Hely Pedreira dos Santos (UNEB) • Milena dos Santos Souza Moraes (UNEB)

**MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DO AEE ENTRE ADOLESCENTES: ENTRE O DISCURSO INCLUSIVO E A
PRÁTICA SEGREGADORA** **206**

Júlia Elis Moreira Lopes (UEFS) • Alana Mendes Nascimento dos Santos (UEFS) • Ana Stela Couto Lemos (UEFS)

**“AINDA ESTAR AQUI É UM ATO DE SUBVERSÃO”: NARRATIVAS DE UNIVERSITÁRIAS NEGRAS E
NEURODIVERGENTES ACERCA DA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE** **209**

Luana Lima dos Santos (UFRB) • Ana Paula Inacio Diório (UFRB)

GRUPO DE TRABALHO

1



Formação de Professores na Perspectiva da Diversidade e Inclusão

12 resumos expandidos

O ENSINO MÉDIO NA ROTA DA INCLUSÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Elba Gomes de Almeida (UFRB)

Susana Couto Pimentel (UFRB)

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil vive uma contradição: há avanços quantitativos significativos com o registro de 223.258 matrículas de estudantes do Público da Educação Especial (PEE) no Ensino Médio em 2023 (Brasil, 2024), mas persiste uma lacuna na formação docente para trabalhar com o referido público em sala de aula. Muitos professores sentem-se despreparados para planejar práticas inclusivas que possam favorecer a permanência e desenvolvimento desses alunos.

Esta pesquisa surge das seguintes motivações: A experiência da pesquisadora como Coordenadora Pedagógica de um Colégio de EM onde observa o aumento de alunos PEE, a escassez de estudos específicos sobre formação docente e inclusão de estudantes PEE no Ensino Médio, com apenas dois trabalhos identificados no Catálogo da CAPES, e o alinhamento com marcos legais como a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

O problema de pesquisa é: Como a formação continuada de professores do Ensino Médio sobre inclusão pode contribuir para o planejamento de práticas pedagógicas inclusivas em turmas com estudantes PEE? O objetivo geral é analisar as implicações dessa formação no planejamento docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica desta pesquisa articula três eixos interdependentes: o arcabouço legal da inclusão, os referenciais da educação inclusiva e os estudos sobre formação docente. A LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) asseguram o direito de todos os estudantes ao acesso, permanência e aprendizagem em escolas regulares, mas sua efetivação depende de mediações pedagógicas e formativas.

Autores como Mantoan (2015), Pimentel (2012) e Glat (2000) destacam que a formação continuada é um pilar essencial para superar modelos escolares excludentes. No Ensino Médio, foco desta pesquisa, os desafios estruturais como currículo fragmentado, carga horária densa e falta de identidade pedagógica (Krawczyk, 2009; Zardo, 2012) agravam essa lacuna.

Diante disso, a investigação adota um modelo formativo crítico e situado, inspirado em Freire (2002), Nóvoa (2002, 2022) e Imbernon (2011), que parte da prática docente, valoriza a escuta das necessidades reais e reconhece o professor como produtor de conhecimento.

2. METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em Demo (2001), e o método da Pesquisa-Ação (Thiollent, 2011), por sua capacidade de articular investigação e transformação da prática escolar. Será desenvolvida em um Colégio Estadual de Ensino Médio, com professores voluntários do Ensino Médio.

A produção de dados seguirá as três etapas da Pesquisa-Ação: a pré-Ação para o diagnóstico das necessidades formativas via questionário; a ação com a implementação da formação continuada, registros de campo da pesquisadora e diários formativos semanais dos professores e a pós-ação com a avaliação por meio de questionário final, entrevistas com docentes que relataram mudanças em suas práticas e roda dialógica para avaliação colaborativa do produto.

Os dados serão analisados conforme a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), culminando na elaboração de um Guia Digital de práticas pedagógicas inclusivas, que será o produto educacional da pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como se trata de um projeto de pesquisa, esta seção apresenta uma discussão prospectiva dos resultados a partir do diálogo entre as hipóteses da investigação e o referencial teórico, organizado pelas três fases da pesquisa-ação.

Na Pré-Ação, espera-se que o questionário diagnóstico revele uma percepção de defasagem formativa e um discurso recorrente de "despreparo" por parte dos professores. Achado alinhado Mantoan (2015), Pimentel (2012) e Glat (2000), que apontam a formação insuficiente como barreira estrutural. A confirmação dessa percepção justificará e orientará a proposta formativa.

Na Ação, espera-se que o modelo de formação, fundamentado na reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2002; Nóvoa, 2022) e construída no contexto real, promova uma ressignificação da atuação docente. A previsão é que os professores, ao registrarem suas experiências em diários formativos e discutirem coletivamente, passem de uma postura de resistência ou impotência para utilização de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Na Pós-Ação, espera-se que questionário, entrevistas e roda dialógica evidenciem a incorporação de novas práticas pedagógicas, demonstrando que a formação continuada, quando situada e colaborativa, pode efetivamente transformar o planejamento e contribuir com a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico-metodológico delineado mostra-se coerente e robusto para investigar como a formação continuada pode impulsionar práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio, um contexto ainda pouco explorado na literatura. A opção pela pesquisa-ação confere ao estudo um caráter transformador, alinhando produção de conhecimento e intervenção na realidade escolar.

Espera-se que esta pesquisa contribua para: Aprofundar a compreensão sobre a relação entre formação docente e inclusão no Ensino Médio; Oferecer um Guia Digital de práticas inclusivas, validado em contexto real e passível de replicação por coordenadores e formadores e fortalecer uma cultura escolar mais inclusiva, justa e equitativa, com impacto direto na experiência educacional dos estudantes do Público da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino Médio; Formação de professores; Práticas pedagógicas inclusivas

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico. Brasília, 2024.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC; 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

DEMO, Pedro. Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos. 4.ed. Campinas: Papirus, 2001. 135 p.

GLAT, Rosana. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. Revista Souza Marques, v. 1, n.6, 2000. Disponível em: https://revista.souzamarques.br/index.php/REVISTA_SOUZA_MARQUES/article/download/214/203. Acesso em: 10 ago. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, Antônio. Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: Sec/IAT, 2022. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2022/02/livro_novoa_digital.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo (Orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZARDO, Sinara Pollom. Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12582/1/2012_SinaraPollomZardo.pdf.

Acesso em: 20 out. 2025.

DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA, ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA E INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Irenilson Patrício dos Santos (UFRB)

Nanci Rodrigues Orrico (UFRB)

Eron Passos Andrade (UFRB)

INTRODUÇÃO

Discutir sobre inclusão é uma temática que requer estudos e atenção, principalmente ao falar sobre a formação de professor para trabalhar em sala de aula com estudantes com deficiência. A formação continuada é um meio viável para os docentes sentirem-se mais preparados e seguros para cooperar com o desafio da inclusão dos educandos em sala de aula e, conforme Pimentel (2018), é basilar que todos que estão envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem sejam comprometidos e criem oportunidades para os discentes terem acesso ao conhecimento.

Após debruçar sobre algumas leituras acerca de práticas educativas, houve a motivação de buscar entender, utilizando uma abordagem qualitativa, através de pesquisa bibliográfica e análise de similitude, o que as pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, têm tratado sobre a formação do professor para desenvolver processos de ensino e aprendizagem nas suas atividades laborais em sala de aula que promovam a inclusão de pessoas Surdas (escrito com “S” maiúsculo por questão política, compreendendo a partir do social e não da diferença, conforme Wilcox, S e Wilcox, P. (2005)).

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A formação dos professores é elemento primordial para a prática de uma pedagogia inclusiva e acolhedora. Segundo Imbernón (2011), para formar professor na mudança e para mudança é preciso romper tradições de inércias e ideologias do passado, para transformarem-se em educadores autônomos e com compartilhamentos de conhecimentos dentro dos contextos em que estão inseridos.

Enquanto espaço de transformação social, a escola precisa considerar as diferenças dos educandos e exaltar suas potencialidades (Martins, 2021). E exercer a inclusão não se limita à presença de estudantes com deficiência, mas, também, de ações que facilitem a aprendizagem desses educandos, com acolhimento e atenção às suas singularidades. E, no caso desta pesquisa, em específico, que trata sobre a formação do professor que labora em sala de aula com estudante Surdo, requer uma compreensão que esse discente precisa ser educado numa perspectiva bilíngue, tendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como sua primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa escrita, como a segunda (L2).

Segundo Mantoan (2003), preparar os educadores para a inclusão é complexo e, acerca da inclusão e escolarização de estudantes Surdos, as modificações das práticas pedagógicas perpassam numa concepção bilíngue. Esse pensamento é reforçado por Alvez (2010, p. 8) ao dizer que os Surdos “não podem ser reduzidas à condição sensorial, desconsiderando as potencialidades que as integram a outros processos perceptuais, enquanto seres de consciência, pensamento e linguagem”. É forçoso garantir acessibilidade linguística para o estudante Surdo, que vai desde a valorização da sua língua materna, prosseguindo com a garantia de pessoas fluentes em Libras, culminando em processos acessíveis para o ensino e aprendizagem da L2.

2. METODOLOGIA

Nesta pesquisa bibliográfica foi realizada uma busca no banco de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), seguindo o preconizado por Gil (2023) ao orientar sobre a escolha de descritores. Assim, foram definidos os seguintes vocábulos “surdo”, “inclusão”, “ensino” e “prática educativa”, delimitados às teses e dissertações defendidas entre 2015 e 2024, período em que foram sancionadas duas importantes Leis para inclusão e acessibilidade: a Lei nº 13.146, de 2015 (Brasil, 2015); e a Lei nº 14.191, de 2021 (Brasil, 2021).

Foram encontrados 36 trabalhos, sendo sete teses e 29 dissertações. E, com base na motivação desta pesquisa, buscou-se nas palavras-chaves se havia, pelo menos, algum dos seguintes termos: “formação”, “prática”, “ensino” e “aprendizagem”. Nesse processo, mantiveram-se três teses e 19 dissertações para serem analisadas. Empregou-se a Análise de Similitude, realizada através do software IRAMUTEQ, baseando-se na coocorrência, ou seja, na ocorrência de 2 palavras, uma ao lado da outra, que pode ser interpretada como um indicador de proximidade semântica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca por traços relacionados à motivação e o objetivo deste estudo, percebeu-se que, a partir de necessidades reais, vivenciadas em salas de aula, em todas as regiões do país há pesquisas científicas sobre inclusão de estudantes Surdos sendo desenvolvidas. São estudos vinculados a Programas de Pós-Graduação (PPGs) atrelados ao ensino, educação ou educação profissional e tecnológica, oriundos de Universidades e Institutos Federais de Educação.

Outro ponto relevante é que os trabalhos selecionados têm em comum a preocupação com práticas pedagógicas que promovam inclusão do estudante Surdo nos processos de ensino e aprendizagem. Isso foi possível a partir da análise de similitude realizada através do software IRAMUTEQ, conforme Figura 1, a seguir, apoiada nas leituras dos resumos.

Figura 1 – análise de similitude

Fonte: elaborada pelos autores, com uso do IRAMUTEQ.

A Figura 1 apresenta, ao centro e em destaque, o vocábulo “surdo”, com conexões mais intensas para as palavras “professor”, “estudante”, “pesquisa”, “inclusão”, “ensino” e “processo”. Assim, de acordo com os trabalhos analisados, os “nós” gerados são identificadas com coocorrências entre si, criando elos que retratam a proximidade semântica com o termo principal.

Dessa forma, percebe-se que a partir da conexão entre “Surdo” e “estudante”, surgem ligações para vocábulos que retratam as singularidades da educação bilíngue, a exemplo de “dificuldade”, “escrita”, “leitura”. Outro resultado relevante, para este trabalho, se observa que a partir da ligação entre “Surdo” e “professor” surgem ramificações com “formação”, “pedagogia”, “práticas”, “metodologia”, “sala de aula”.

Todas essas conexões ressaltam que a formação de professores voltadas à inclusão e acessibilidade linguística dos estudantes Surdos desvela-se uma área em necessária construção, com bastantes obstáculos a serem superados, principalmente no que diz respeito ao repensar das práticas pedagógicas e atitudinais. Isso corrobora com o defendido por Mantoan (2003), Alvez (2010), Imbernón (2011) e Martins (2021) ao dizerem da necessidade de compreender o discente Surdo como indivíduo biopsicossocial, cultural, produtor de conhecimento, para, assim, construir uma prática pedagógica bilíngue direcionada para as suas singularidades linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentado no levantamento bibliográfico de pesquisas realizadas nos últimos 10 anos sobre trabalhos finais de PPGs stricto sensu brasileiros investigando a respeito de formação inicial e continuada de professor e suas práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem para a inclusão de estudantes Surdos, apoiado pela análise de similitude dos resumos dos trabalhos selecionados, esta pesquisa mostrou que o aumento desses estudantes em sala de aula tem requerido um repensar das práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos Surdos, entendendo essa mudança como um compromisso institucional, individual e coletivo.

A formação docente implica expandir as percepções das singularidades individuais, promovendo constantes debates entre saberes e consolidar práticas inter e multidisciplinares para a garantia do direito à aprendizagem dos discentes Surdos em todos os níveis de ensino, valorizando as diferenças linguísticas.

Palavras-chave: Formação do professor; Inclusão; Estudante Surdo; Práticas educativas; Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez / Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdo. Brasília, DF, 2021.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza/Francisco Imbernón;[tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9.ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.14).

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003, - (Coleção cotidiano escolar).

MARTINS, L.A.R. Reflexões sobre a diversidade na educação. João Pessoa: Ideia, 2021.

PIMENTEL, S. C. A Didática a serviço da inclusão de estudantes com deficiência na escola comum. Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 66–78, 2018. DOI: 10.12957/riae.2018.29457. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/29457>. Acesso em: 27 out. 2024.

WILCOX, P.; WILCOX, S. Aprender a ver. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Jaqueline Pacheco dos Santos Araujo (UFRB)
Leia Damiana Almeida dos Santos Souza (UFRB)

INTRODUÇÃO

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva representa um dos maiores desafios da educação pública brasileira. Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garanta o direito à educação para todos, a efetivação desse direito vai além do acesso físico, demandando práticas pedagógicas colaborativas e formação docente consistente. Nesse contexto, a Atividade Complementar (AC) surge como uma estratégia potencial para articular a atuação do professor regente e do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo co-responsabilidade no planejamento e na avaliação de ações pedagógicas. Este trabalho tem como objetivo analisar a contribuição das Atividades Complementares para a formação dos professores no contexto da educação inclusiva. Especificamente, busca discutir o conceito de AC, investigar seu uso como prática formativa, identificar seus impactos e mapear os desafios de sua implementação, resultando na elaboração de uma cartilha formativa. O texto está organizado em referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e considerações finais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo ancora-se em pressupostos teóricos que compreendem a inclusão como um direito humano e um processo dinâmico de transformação da cultura escolar (MANTOAN, 2003; RODRIGUES, 2011). A fundamentação recai sobre as teorias do trabalho colaborativo entre educadores, conforme proposto por Friend & Cook (1995) e Thousand & Villa (2016), que defendem a atuação conjunta e horizontal entre professores da sala regular e do AEE. A AC é entendida, portanto, como um instrumento de construção coletiva da prática docente, favorecendo a negociação de estratégias didáticas e a elaboração de planos educacionais individualizados, conforme evidenciado por Sandes & Pimentel (2020) em pesquisa no âmbito da UFRB. Esses referenciais destacam que a colaboração sistemática entre profissionais é crucial para superar as fragilidades formativas e promover uma inclusão de qualidade.

2. METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa com delineamento exploratório-descritivo. O campo de estudo compreende escolas públicas da educação básica do estado da Bahia, selecionadas por critério de conveniência e acessibilidade, priorizando unidades com atuação do AEE. Os participantes são professores que atendem alunos com deficiência em salas regulares. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, visando compreender as práticas e os desafios relacionados à AC. A análise dos dados seguirá a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), com categorização temática. Paralelamente, será realizado levantamento bibliográfico em bases científicas para embasar a análise e a produção da cartilha formativa, produto educacional desta pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se que a análise dos dados permita identificar práticas colaborativas já existentes nas escolas investigadas, bem como mapear os principais desafios enfrentados pelos docentes na implementação da AC, tais como falta de tempo, fragilidade na formação inicial e resistência à mudança de práticas.

A discussão dos resultados será conduzida em diálogo com o referencial teórico, analisando de que maneira a AC pode fortalecer a formação docente em serviço e fomentar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. A expectativa é que a pesquisa confirme a AC como um espaço privilegiado para a planificação conjunta de estratégias que respondam às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, corroborando os achados de Sandes & Pimentel (2020) sobre a importância da articulação entre os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em desenvolvimento busca demonstrar que a Atividade Complementar constitui uma estratégia promissora para a formação docente e a consolidação de uma escola inclusiva. Espera-se que os resultados obtidos, além de contribuir para a discussão acadêmica sobre o tema, possam ser transformados em orientações práticas por meio da cartilha "Colaboração para Incluir". Esse material, validado com os professores, terá o potencial de replicabilidade em diferentes redes de ensino, fomentando práticas colaborativas e a construção de ambientes educacionais mais equitativos. Como desdobramento, sugere-se a investigação dos impactos da cartilha na prática docente após sua implementação.

Palavras-chave: Atividade Complementar; Formação de Professores; Educação Inclusiva; Trabalho Colaborativo; Escola Pública.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children, nov. 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2011.

SANDES, Elane dos Santos; PIMENTEL, Susana Couto. Atendimento educacional especializado e professores da sala regular: articulações e diálogos para inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Diálogos e Diversidade, 2020.

THOUSAND, Jacqueline; VILLA, Richard. Collaborative teaching: Critique of the co-teaching model in inclusive education. International Journal of Inclusive Education, v. 20, n. 6, p. 585–599, 2016.

ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

Jesus, Jordania da Silva de (UFRB)

Chagas, Rita de Cácia Santos (UFRB)

Jesus Enrique Tinoco Gomez (Grupo de Estudos e pesquisa – GAIA/UFRB)

Introdução

Nas últimas décadas, o debate sobre educação inclusiva tem ganhado centralidade nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Esse cenário desafia as instituições educacionais a repensarem concepções de currículo, modos de ensinar e formas de garantir a participação plena de todos/as os/as estudantes. Nas escolas públicas município ou estaduais, tais discussões tornam-se ainda mais urgentes diante da necessidade de fortalecer práticas que articulem o direito à igualdade e o direito à diferença, princípios que sustentam uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

A motivação deste estudo nasce da constatação de que muitos/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental ainda enfrentam dificuldades para planejar e executar práticas pedagógicas capazes de atender às especificidades dos/as estudantes com TEA. Diante desse desafio, torna-se relevante investigar como esses/as docentes compreendem o currículo e de que maneira organizam suas ações pedagógicas, uma vez que tais compreensões influenciam diretamente a construção de percursos de aprendizagem mais inclusivos e significativos.

Justifica-se, portanto, o desenvolvimento de uma proposta formativa que favoreça a reflexão crítica e o diálogo sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), compreendido como instrumento essencial para personalizar o ensino e assegurar o direito à aprendizagem de estudantes com TEA.

Nesta direção, o presente trabalho, vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (UFRB/CETENS), teve como objetivo analisar a concepção de currículo dos/as professores/as e as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de estudantes com TEA, bem como propor a formação continuada intitulada Formação Diálogos, Trilhas e Reflexões sobre o PEI.

Neste trabalho apresenta-se o percurso teórico-metodológico da investigação, ancorado na abordagem qualitativa e no método pesquisa colaborativa em educação. Discutem-se os principais achados relacionados às concepções docentes sobre currículo e práticas inclusivas e posteriormente, descreve-se o processo de construção do Produto Educacional e suas contribuições para a formação docente. Assim, são tecidas considerações que evidenciam a importância do PEI como instrumento que possibilita o direito à educação para todos/as.

Aspectos Teóricos

A consolidação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva no Brasil tem provocado transformações significativas nos modos de organizar o trabalho pedagógico e de compreender o papel da escola na promoção do direito à educação. A perspectiva inclusiva, delineada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (2008) e reafirmada pela Lei Brasileira de Inclusão Brasil (2015), fundamenta-se no princípio de que todos/as os/as estudantes devem aprender juntos, independentemente de suas diferenças.

Nesse contexto, compreender o currículo como elemento estruturante da prática pedagógica torna-se essencial para analisar como a escola acolhe e atende estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O currículo, tradicionalmente entendido como um documento prescrito, vem sendo ressignificado na literatura educacional contemporânea. Sacristán (2013) destaca que o currículo é uma construção social e cultural que expressa valores, ideologias e concepções de ensino, variando conforme os contextos em que é desenvolvido. Para Pacheco (2005), o currículo é um espaço de disputas e negociações, onde se definem as prioridades formativas e os modos como os conhecimentos são selecionados, organizados e avaliados. Essa compreensão amplia a responsabilidade docente frente à inclusão, uma vez que práticas rígidas tendem a produzir exclusões, enquanto práticas flexíveis possibilitam o acesso e a participação de todos/as os/as estudantes.

No cenário da inclusão de estudantes com TEA, essa flexibilização curricular torna-se indispensável. O TEA envolve especificidades nas interações sociais, na comunicação e nos comportamentos, exigindo que a escola adote estratégias diversificadas, ambientes estruturados e práticas que favoreçam a autonomia e a aprendizagem significativa Klin (2006). Mittler (2003) afirma que a inclusão pressupõe a transformação das culturas escolares e não apenas a adaptação individual de estudantes, o que exige um olhar atento dos/as professores/as para as barreiras que limitam o desenvolvimento dos aprendizes com TEA.

2. Horizonte Metodológico

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por permitir compreender fenômenos educacionais em sua complexidade e valorizar a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Como destaca Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de abordagem possibilita analisar significados, interpretações e práticas construídas no cotidiano escolar.

O estudo foi desenvolvido por meio do método de pesquisa colaborativa, que pressupõe a participação ativa dos/as professores/as na construção, análise e reflexão sobre suas práticas Ibiapina (2008). A investigação ocorreu em uma escola municipal de Feira de Santana – BA, envolvendo docentes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os encontros formativos com o foco na discussão do PEI aconteceram através de oficinas e rodas de diálogos e devolutivas coletivas o que possibilitou a construção conjunta do Produto Educacional PEI em Movimento: Itinerários Pedagógicos para a Inclusão de Estudantes com TEA. No segundo momento foram realizadas as entrevistas semiestruturadas para mapear concepções de currículo e práticas docentes dos/as professores/as de uma escola municipal de Feira de Santana, Bahia, locus da pesquisa.

A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo identificar categorias que emergiram das falas e interações dos/as participantes.

3. Resultados e Discussões

Os resultados evidenciaram que a maioria dos/as professores/as reconhece a importância da inclusão, mas ainda apresenta dificuldades em articular o currículo às necessidades específicas dos estudantes com TEA. Muitos/as relataram a dificuldade na elaboração do PEI em função do número elevado de estudantes em sala de aula e falta de tempo para elaborar estratégias pedagógicas adaptadas, o que reafirma a necessidade de formação continuada e repensar os tempos formativos dos/as estudantes o que perpassa por uma reforma na política educacional.

A pesquisa colaborativa contribuiu para ampliar a compreensão dos/as docentes sobre o currículo como processo flexível e contextualizado. Ao longo dos encontros formativos, observou-se maior abertura ao diálogo, disposição para repensar práticas e engajamento na elaboração de itinerários pedagógicos personalizados, embora esses processos esbarrem na questão do tempo pontuado pelos participantes da pesquisa.

O Produto Educacional PEI em Movimento emergiu desse processo coletivo e se consolidou como uma ferramenta pedagógica que orienta rotinas, estratégias, formas de registro e acompanhamento da aprendizagem de estudantes com TEA. As discussões indicam que o uso do PEI fortalece a intencionalidade pedagógica, contribui para a redução de barreiras à participação e estimula práticas mais reflexivas entre os/as professores/as.

4. Considerações Finais

O estudo permitiu compreender que a efetivação de práticas inclusivas depende da articulação entre concepções de currículo, planejamento pedagógico e formação docente. Ao analisar as percepções dos/as professores/as sobre o ensino de estudantes com TEA e ao promover uma proposta formativa centrada no PEI, foi possível desenvolver estratégias que podem potencializar a aprendizagem e a participação desses estudantes.

A pesquisa colaborativa mostrou-se uma metodologia potente para envolver os/as docentes no processo formativo, favorecendo a reflexão crítica e a produção de conhecimento contextualizado. O Produto Educacional PEI em Movimento representa uma contribuição concreta para a escola, ao sistematizar itinerários pedagógicos que apoiam o trabalho docente e fortalecem o compromisso com uma educação inclusiva.

Neste sentido, o PEI, quando construído de forma dialógica e contínua, pode se tornar um instrumento efetivo para a personalização do ensino e para a garantia do direito à educação de qualidade para todos/as. É importante que novas pesquisas ampliem a investigação em diferentes contextos escolares e explorem outras estratégias de formação que integrem currículo, inclusão e práticas colaborativas.

Palavras-chave: Inclusão; TEA; PEI; Práticas Pedagógicas.

Referências

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.
- GLAT, R.; BLANCO, L. F. Educação inclusiva: cultura e prática escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
- IBIAPINA, I. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.
- MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PACHECO, J. A. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MEDIAÇÃO DECOLONIAL NA ESCOLA: A ESCUTA E O DIÁLOGO COMO ALAVANCAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Leila de Souza Silva Santana (UFRB)

Eniel do Espírito Santo (UFRB)

Rita de Cacia Santos Chagas (UFRB)

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social organizada por lógicas coloniais, ainda reproduz hierarquias de saber e práticas que restringem seu potencial emancipatório, afetando tanto o currículo quanto as relações cotidianas. Essas estruturas perpetuam desigualdades e dificultam a construção de uma educação comprometida com a dignidade humana. Diante disso, torna-se fundamental investir em processos formativos que favoreçam a descolonização das práticas pedagógicas, fortalecendo o protagonismo docente e afirmando o papel da coordenação pedagógica como articuladora dessa transformação.

Este trabalho analisa como a escuta ativa e o diálogo, compreendidos como práticas mediadoras de caráter decolonial, podem funcionar como alavancas de mudança no cotidiano escolar. Sustenta-se que, quando mobilizadas intencionalmente pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) e incorporadas à formação continuada, tais práticas ampliam a capacidade coletiva de reconhecer conflitos, legitimar múltiplas epistemologias e construir caminhos educativos mais democráticos. O texto organiza-se em três seções (referencial teórico, metodologia e resultados/discussão) e finaliza com considerações sobre as contribuições e desdobramentos da proposta.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo fundamenta-se na perspectiva da decolonialidade como crítica à permanência da colonialidade do poder e do saber na escola. Oliveira et al. (2023) evidenciam que a descolonização educativa requer identificar as “fissuras” onde práticas contra-hegemônicas podem emergir, valorizando epistemologias do Sul. Essa discussão dialoga com Adichie (2019), ao denunciar o perigo das “histórias únicas”, que silenciam narrativas plurais e reforçam relações assimétricas de poder.

Freire (2015) oferece o fundamento dialógico da educação libertadora, compreendendo a práxis como ação transformadora e coletiva, sustentada pelo movimento do “esperançar”. Hooks (2013) amplia essa perspectiva ao propor uma pedagogia engajada que integra intelecto, corpo, afeto e experiência comunitária.

No campo da coordenação pedagógica, Placco (2012) destaca o coordenador como mediador das relações e articulador de processos formativos. Pesquisas recentes, como as de Rodrigues et al. (2023), Silveira e Hagemeyer (2023) e Santos et al. (2025), reforçam a escuta, o afeto e o reconhecimento como dimensões essenciais da formação docente e da construção de vínculos humanizados.

Esse conjunto teórico permite compreender a mediação decolonial como prática que atravessa epistemologias, relações e processos formativos, situando a escuta e o diálogo como dispositivos estratégicos para transformar o cotidiano escolar.

2. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada na análise interpretativa de obras centrais do pensamento decolonial e da pedagogia crítica, articuladas a estudos sobre coordenação pedagógica e formação docente.

É composta por obras de Oliveira et al. (2023), Adichie (2019), Freire (2015) e Hooks (2013), além de produções contemporâneas sobre escuta como prática pedagógica (Rodrigues et al., 2023; Silveira & Hagemeyer, 2023) e sobre vínculos e reconhecimento na relação educativa (Santos et al., 2025). A metodologia consistiu na leitura analítica e na síntese conceitual dessas produções, com foco na identificação de elementos que caracterizam a escuta e o diálogo como mecanismos de mediação decolonial e como componentes estruturantes da formação pedagógica mediada pela coordenação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise indica que a escuta ativa e o diálogo, no contexto da mediação decolonial, operam como alavancas em três dimensões articuladas da vida escolar: epistemológica, relacional e político-pedagógica.

1. Dimensão Epistemológica - Descolonização do Saber

A escuta emerge como prática política capaz de romper com narrativas únicas (Adichie, 2019), validando saberes subalternizados e favorecendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Ao reconhecer os “gritos” de resistência (Walsh, 2017 apud Oliveira et al., 2023), a escola amplia seu campo epistemológico, construindo uma ecologia de saberes que inclui dimensões populares, ancestrais e experienciais (Santos et al., 2025). Nessa perspectiva, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) atua como articulador(a) de processos formativos que convidam docentes a revisitar suas próprias referências e ampliar suas lentes analíticas.

2. Dimensão Relacional - Transformação das Interações

A mediação dialógica possibilita que tensões e conflitos, em vez de serem abafados ou moralizados, constituam-se como oportunidades de aprendizagem e reelaboração coletiva. Dialogando com Freire (2015) e Hooks (2013), compreende-se que a construção de uma comunidade de aprendizagem requer espaços onde professores(as) possam falar e ser ouvidos, refletir sobre si e sobre os outros e reconstruir práticas a partir da experiência. Estudos como os de Silveira e Hagemeyer (2023) reforçam que a escuta é determinante para este processo. A coordenação pedagógica, nesse cenário, torna-se responsável por favorecer condições para que o grupo vivencie tais práticas.

3. Dimensão Político-Pedagógica - Mobilização da Ação Coletiva

Quando a escuta e o diálogo são incorporados às práticas formativas, desloca-se a ideia de que a coordenação pedagógica é um setor administrativo e centraliza-se sua função como liderança mediadora. Placco (2012) destaca que essa atuação exige transitar pelas “fissuras” institucionais e mobilizar o coletivo para a construção de projetos e decisões compartilhadas. Assim, a formação docente deixa de ser algo prescrito e passa a ser um processo dialógico, situado na realidade da escola e sustentado pela participação ativa dos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a escuta ativa e o diálogo, enquanto práticas de mediação decolonial, constituem-se como alavancas capazes de impulsionar transformações estruturais na escola. Elas favorecem a descolonização do saber, reconfiguram as relações e mobilizam processos coletivos de formação docente comprometidos com a dignidade e a emancipação humana. A coordenação pedagógica desempenha papel essencial nesse movimento, atuando como articuladora de experiências formativas que possibilitam aos professores reconhecerem seus contextos, ampliarem suas referências e construir práticas pedagógicas mais democráticas.

Como desdobramento, sugere-se a realização de estudos empíricos que investiguem escolas que vêm implementando práticas de escuta e diálogo como eixo formador, buscando compreender seus efeitos, desafios e contribuições para a construção de comunidades educativas decoloniais e libertadoras.

Palavras-chave: Mediação decolonial; Formação de professores; Coordenação pedagógica; Escuta ativa; Educação libertadora.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Hooks, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Angelo Dantas; NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. Decolonizar o povo para descolonizar os sistemas de educação: entre as fissuras e sementeiras. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 19, n. 50, p. e12042, 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). Reflexões sobre a atuação do coordenador pedagógico. São Paulo: Loyola, 2012.

RODRIGUES, Ana Claudia da Silva; ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Patrícia. “Obrigada por nos ouvir”: a escuta como instância privilegiada nos/dos processos de planejamento da formação continuada dos docentes. *Revista Leia Escola*, v. 23, n. 2, ago. 2023. Disponível em: <<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2144>>. Acesso em: 15 set. 2025.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos et al. Por uma “pedagogia do encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, Bell Hooks e Haim Ginott. *ARACÊ [S. l.]*, v. 7, n. 5, maio 2025. Disponível em: <<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816>>. Acesso em: 15 set. 2025.

SILVEIRA, Lisiane Fernandes da; HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Docência inovadora: ressignificações da identidade docente a partir da escuta de si e do outro. *Educação, Porto Alegre*, v. 46, n. 1, p. 1-11, jan./dez. 2023. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/43996>>. Acesso em: 15 set. 2025.

ESCUTA ATIVA E CONVIVÊNCIA ESCOLAR: PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DE RELAÇÕES SAUDÁVEIS E DO CLIMA ESCOLAR

Leila de Souza Silva Santana (UFRB)

Rita de Cácia Santos Chagas (UFRB)

Jesus Enrique Tinoco Gomez (Grupo de Pesquisa GAIA/UFRB)

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar tem revelado, de forma cada vez mais evidente, a necessidade de repensar as formas de convivência entre as pessoas que compõem a comunidade educativa. Em um cenário marcado por múltiplas demandas, tensões e desafios, torna-se claro que a qualidade das relações interpessoais influencia diretamente o clima escolar, refletindo tanto no bem-estar dos profissionais quanto na aprendizagem dos/as estudantes.

Neste contexto, a escuta ativa emerge como um recurso pedagógico e relacional fundamental para o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a. Um trabalho implicado na escuta que vai além de ouvir, trata-se de acolher, compreender e dialogar, favorecendo a construção de vínculos de confiança e respeito mútuo. A coordenação pedagógica, enquanto espaço de mediação, formação e acompanhamento docente, possui o potencial de sistematizar práticas de escuta que contribuam para a prevenção de conflitos, a valorização profissional e a promoção de relações saudáveis no ambiente escolar e para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes.

A relevância desse tema articula-se às políticas públicas de valorização docente e à perspectiva da gestão democrática. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) e o Plano Nacional de Educação (2014–2024) reforçam a importância da formação continuada, da participação e da construção de ambientes educativos acolhedores. Da mesma forma, autores como Paulo Freire (1996), Carl Rogers (1997) e Nóvoa (2009) destacam a centralidade do diálogo, da empatia e da escuta na construção de práticas pedagógicas humanizadoras.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar as práticas de escuta ativa na atuação da coordenação pedagógica como estratégia para fortalecer o clima escolar e promover relações saudáveis entre as pessoas da escola. Buscou-se compreender como a escuta ativa, ancorada em princípios dialógicos e colaborativos, pode favorecer a convivência e contribuir para o desenvolvimento integral de professores/as e estudantes.

A escolha pelo tema decorre da vivência da pesquisadora como coordenadora pedagógica de uma escola estadual em Feira de Santana (BA) e sua experiência com processos formativos, bem como com os desafios enfrentados pelos/as professores/as no cotidiano da sala de aula. Tais elementos fundamentam a relevância desta pesquisa, desenvolvida no âmbito de um curso de especialização em 2025.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A escola constitui-se como espaço de formação integral, combinando dimensões cognitivas, afetivas, relacionais e éticas. Nesse cenário, o clima escolar é construído a partir das percepções e interações entre os diversos sujeitos que compõem a comunidade educativa. Segundo Moro, Vinha e Moraes (2019), o clima escolar corresponde ao conjunto de expectativas, valores e práticas compartilhadas, influenciando diretamente o bem-estar, a convivência e a aprendizagem. Nesse sentido, estudos como os de Melo e Moraes (2019) e Pereira e Rebole (2017) reforçam que relações saudáveis favorecem a motivação, o engajamento e a qualidade das práticas pedagógicas.

A coordenação pedagógica ocupa posição central nesse processo. Para Libâneo (2001), esse papel não se reduz a funções burocráticas, mas envolve o acompanhamento pedagógico, o planejamento coletivo e o estímulo à reflexão crítica das práticas docentes. Placco e Almeida (2003) acrescentam que o coordenador pedagógico atua como mediador entre ensino, aprendizagem e formação docente, articulando dimensões pedagógicas, éticas e relacionais.

No campo das relações interpessoais, a escuta ativa aparece como elemento estruturante. Para Rogers (1997), ouvir o outro implica reconhecer sua subjetividade, acolher suas emoções e validar suas percepções, criando um ambiente de confiança mútua. Cunha, Pistinzi e Pereira (2022) argumentam que a escuta pedagógica é também um ato ético e político, pois reconhece a alteridade e legitima as vozes presentes no espaço escolar. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), para quem o diálogo constitui prática transformadora, capaz de promover autonomia, criticidade e humanização.

2. METODOLOGIA

A pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, por permitir a compreensão aprofundada de fenômenos sociais e educacionais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos Minayo (2001). O método adotado foi a pesquisa-ação, entendida como processo investigativo que integra análise, intervenção e reflexão coletiva com vistas à transformação de uma realidade Thiollent (2011).

O estudo foi realizado em uma escola estadual de Feira de Santana (BA), envolvendo a coordenação pedagógica e um grupo de professores/as do Ensino Médio. A análise dos dados ocorreu por meio da técnica de análise de conteúdo temática Bardin (2016).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação das práticas de escuta ativa evidenciou nas narrativas dos/as professores/as sentir-se mais acolhidos/as, respeitados/as e valorizados/as, destacando a importância de terem um espaço seguro para expressar emoções e dificuldades. Percebeu-se redução de tensões em reuniões pedagógicas e maior abertura ao diálogo, corroborando Rogers (1997), que aponta a escuta empática como promotora de relações de confiança.

As rodas de conversa favoreceram o compartilhamento de práticas e a identificação de estratégias coletivas para lidar com desafios cotidianos da sala de aula. Conforme Libâneo (2001), processos comunicativos claros e cooperativos fortalecem a cultura pedagógica da escola.

Os momentos de escuta permitiram que os/as professores/as ressignificassem experiências, desenvolvessem maior consciência sobre suas práticas e elaborassem alternativas de intervenção. Essa dimensão dialoga com a perspectiva freiriana de reflexão crítica como elemento central da práxis transformadora. A pesquisa indicou que a escuta ativa, quando sistematizada pela coordenação pedagógica, contribui para a construção de um clima escolar mais colaborativo e humanizado, favorecendo a aprendizagem e o bem-estar dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a escuta ativa constitui estratégia potente para fortalecer relações no ambiente escolar e promover um clima institucional mais saudável. Sua prática, ancorada no diálogo, no acolhimento e no reconhecimento da subjetividade das pessoas, amplia a autonomia docente, favorece o planejamento coletivo e estimula a construção de uma cultura democrática de convivência o que reverbera no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes.

A pesquisa-ação demonstrou que intervenções pautadas pela escuta contribuem para transformar dinâmicas comunicativas e ampliar o sentimento de pertencimento entre professores/as e coordenação. Tais resultados reforçam a necessidade de que escolas e políticas públicas valorizem a formação continuada em competências socioemocionais, gestão de conflitos e comunicação empática.

Palavras-Chave: Escuta ativa; Coordenação pedagógica; Clima escolar.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
- CUNHA, M.; PISTINIZI, C.; PEREIRA, D. Escuta pedagógica e ética da alteridade. São Paulo: Cortez, 2022.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MELO, J.; MORAIS, A. “Clima escolar e aprendizagem”. Revista Educação e Contemporaneidade, 2019.
- MINAYO, M. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.
- MORO, C.; VINHA, T.; MORAIS, A. Clima escolar e convivência. Campinas: Unicamp, 2019.
- NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 2009.
- PEREIRA, F.; REBOLO, T. “Relações interpessoais e clima escolar”. Cadernos de Educação, 2017.
- PLACCO, V.; ALMEIDA, L. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.
- ROGERS, C. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011.

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) como instrumento auxiliar na inclusão de CRIANÇAS autistas na educação infantil: uma proposta de formação docente.

Luciana Albuquerque Pereira Costa UFRB
Maria Luzia da Silva Santana UFRB

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no âmbito das pesquisas direcionadas ao estudo de recursos que favoreçam o desafiador processo de inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino regular. De maneira específica, aborda sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) e as experiências vivenciadas por docentes na sua implementação como instrumento relevante para prática inclusiva. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um importante programa destinado à individualização do ensino, com metas pedagógicas e sociais que atendam às necessidades e singularidades da criança. No Brasil, o PEI não é obrigatório e, devido a não padronização na sua elaboração, as escolas desenvolvem diferentes modelos com diferentes formas de utilização ou não fazem uso deste instrumento (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

As maneiras pelas quais as pessoas com autismo aprendem, pensam e resolvem problemas podem variar desde a dificuldade severa até as altas habilidades. Desta forma, os comportamentos e capacidades cognitivas podem diferir amplamente, criando desafios únicos para os professores, o que conduz à necessidade de elaboração de estratégias específicas para cada estudante. A literatura aponta que professores enfrentam dificuldades na prática com estudantes público alvo da educação especial. Em relação PEI, as pesquisas sinalizam que há um desconhecimento ou um conhecimento muito superficial por parte dos professores em relação ao que representa, como e o porquê deve ser feito e aplicado (Hudson; Borges, 2020).

Desta forma, esta pesquisa se justifica pela importância da formação continuada para os professores que atuam na educação infantil quanto a elaboração e implementação do PEI, sobretudo no atual contexto educacional que apresenta, a cada ano, crescente número de crianças com autismo no ensino regular.

A pesquisa encontra-se em andamento e está sendo realizada com os docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no município de Feira de Santana-BA, baseada na metodologia qualitativa, através de pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008). O objetivo geral desta pesquisa é investigar as experiências dos professores da educação infantil no que diz respeito a elaboração e implementação do PEI como instrumento de inclusão escolar de estudantes com autismo. Os objetivos específicos são: descrever as percepções dos docentes acerca do PEI como prática inclusiva; analisar as potencialidades e as possíveis dificuldades identificadas no que diz respeito a sua elaboração e implementação; e elaborar um curso de formação continuada que instrumentalize professores na operacionalização do PEI.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A base teórica desta pesquisa ancora-se na Teoria Sócio-Histórica de Lev Vigotski (2000, 2011) que entende o desenvolvimento humano como um processo mediado social e culturalmente. A partir dessa perspectiva, a deficiência não é vista pela perspectiva da limitação, mas como possibilidade de reorganização funcional por meio de processos compensatórios e de mediação pedagógica.

Quando analisamos o PEI à luz das teorias de Vigotski, entendemos que deve ser elaborado para proporcionar desafios alinhados à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), assegurando que o aluno tenha o suporte necessário para alcançar novos níveis de autonomia.

Para aprofundarmos as discussões sobre PEI e autismo, nossos referenciais são: Tannús-Valadão, 2013; Carmargo et al, 2020; Hudson; Borges 2020; Pereira; Nunes, 2024.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo colaborativa, por possibilitar a construção conjunta de saberes entre pesquisador e professores, articulando formação e investigação. Propõe um trabalho conjunto que visa aproximar teoria e prática, universidade e escola, orientando-se para a solução de problemas reais da prática docente (Ibiapina, 2008). Os participantes da pesquisa são 13 professores de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em Feira de Santana (BA). Os instrumentos de levantamento de dados incluem entrevista coletiva e sessões reflexivas (Ibiapina, 2008). A análise dos dados será conduzida segundo os princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). O produto educacional decorrente será um curso de formação continuada, fundamentado nas necessidades formativas identificadas, com foco na prática reflexiva e no uso do PEI como instrumento auxiliar na prática inclusiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão teórica e os dados preliminares apontam que o desconhecimento sobre o PEI, a ausência de tempo e de formação específica, e a falta de recursos estruturados nas escolas são fatores que comprometem a efetivação da inclusão de crianças com TEA. Os professores enfrentam dificuldades variadas no que diz respeito ao PEI, em todas as etapas de seu desenvolvimento: planejamento, elaboração e implementação. A pesquisa colaborativa propõe-se como meio de superar o distanciamento entre teoria e prática, promovendo o protagonismo docente e a construção coletiva de saberes. A fundamentação vigotskiana reforça a importância da mediação e da interação social como eixos para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com deficiência, o que legitima a necessidade de um planejamento educacional individualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tem potencial de gerar impactos significativos em diferentes dimensões. Para a sociedade, contribui ao fortalecer o compromisso com a educação inclusiva, promovendo o direito das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a uma escolarização de qualidade, baseada em práticas pedagógicas equitativas e humanizadas. Para os professores, o estudo representa um espaço formativo que valoriza suas experiências e amplia suas competências profissionais, ao oferecer subsídios teórico-práticos para a elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), favorecendo maior segurança e autonomia na prática pedagógica. Para literatura científica, a pesquisa amplia o campo de produção de conhecimento sobre o PEI na Educação Infantil — ainda incipiente no cenário brasileiro — e sobre a pesquisa colaborativa como metodologia que articula investigação e formação docente. Assim, o estudo contribui tanto para o aprimoramento das práticas educativas quanto para o avanço das discussões teóricas no campo da Educação Especial e Inclusiva, reafirmando o papel da universidade como agente transformador da realidade educacional.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva; Plano Educacional Individualizado; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 3ª reimpressão da 1ª Edição de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no progresso de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, v. 36, p. e214220, 2020.

HUDSON, Bruna C. da S.; BORGES, Adriana A. P. A Utilização Do Plano de Desenvolvimento Individual por Professores em Minas Gerais. *Revista de Educação Especial*, V. 33, P. 01-26, 2020.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber, 2008. 136p

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. de P. Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente. *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 62, n. 71, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n71ID33958. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/33958>. Acesso em: 2 maio. 2024.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*. v. 23 e230076, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230076>. Acesso em 12 mar 2024.

_____. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2013.

VIGOTSKI, Lev. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6a ed. 4a tir. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2000.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 4, p. 863-869. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/#>> Acesso em 2 mai 2024.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: UM ENFOQUE SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Maria Venância Silva Portela (UFRB)

Aldinete Silvino de Lima (UFCG)

INTRODUÇÃO

A pesquisa surge da necessidade de articular os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia nas aulas de Ciências em escolas do campo, por meio da análise de atividades do livro didático. O estudo é fruto de uma pesquisa em andamento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica Inclusão e Diversidade da UFRB e tem por objetivo geral compreender os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia contemplados nas atividades pedagógicas propostas em encontros de formação continuada por professoras(es) que ensinam Ciências no 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental de escolas do campo de um município do interior da Bahia.

Nas últimas duas décadas percebemos muitos avanços, fundamentalmente, com a luta por políticas afirmativas e com o avanço da Educação do Campo, Indígena e Quilombola no país. Mas, há muito ainda a ser conquistado, principalmente, quanto ao uso do livro didático e as suas relações com a vida dos estudantes nos diferentes territórios.

Nesta direção, este estudo tem por objetivo analisar as atividades do livro didático de Ciências do 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental, com vistas a estabelecer relações com os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia. O livro que constitui o corpus da pesquisa é “A Conquista – Ciências 8º e 9º Ano” da autoria de Roberta Bueno e Thiago Macedo, Editora FTD (2024 - 2027).

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação do Campo no Brasil representa um processo histórico de lutas e resistência por uma educação contra hegemônica imposta à população camponesa no Brasil. A compreensão da Educação do Campo vai muito além de modelos simplificados e hegemônico, é uma educação que se estabelece dentro do contexto de valorização dos sujeitos do campo, do seu território e da sua cultura. Não se trata de um mero modelo trazido dos centros urbanos e reproduzido no campo sem considerar a diversidade: social, econômica, ambiental e cultural deste espaço e das pessoas que nele vivem (Zaratim; Pimentel; Maia, 2023).

Além disso, a Educação do Campo não se limita apenas à formação escolar. Seus desafios práticos e atuais permanecem, não se resolvendo exclusivamente no campo teórico. Para Caldart (2012, p. 262), a Educação do Campo “exige teoria, e exige cada vez mais rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis”. Neste sentido, a Educação do Campo está fundamentada na luta dos oprimidos por emancipação como enfatiza Freire (1987), fortalece-se a partir das necessidades dos povos camponeses e articula-se com as práticas agroecológicas, em oposição ao modelo de produção agrícola baseado no uso de agrotóxicos, promovido pelo agronegócio.

O livro didático tem um papel essencial, de orientar e auxiliar a prática em sala de aula do professor. Contudo, é de grande relevância investigar se estão presentes, e de que forma ocorrem, as propostas para o envolvimento do aluno em práticas das Ciências nas escolas do campo. O Livro Didático é, portanto, um instrumento pedagógico com quantidades expressivas em termos de distribuição e abrangência nas escolas públicas do Brasil que precisa ser analisado em suas múltiplas dimensões. Neste estudo, o enfoque versa sobre as possibilidades de articulação com os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia.

METODOLOGIA

O instrumento de pesquisa foi a análise documental dos livros didáticos do 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), a análise documental não é restrita a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a revisitações, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido.

Neste contexto, embasado nos estudos de Cechinel et al. (2016), o estudo inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Nesta comunicação, apresentamos o contexto da lista de conteúdo do sumário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos uma breve reflexão sobre a análise do livro didático que se encontra em fase inicial. No que diz respeito ao sumário do livro didático de Ciências do 8º ano do Ensino Fundamental, identificamos como conteúdos programáticos: reprodução dos seres vivos (incluindo reprodução humana), energia e seus impactos socioambientais, clima e meteorologia, crise climática, além da relação entre estações do ano, Terra e Lua.

Esses conteúdos apresentam potencialidade para articulação com a realidade do campesinato e da agroecologia, permitindo problematizar temas como saúde reprodutiva na perspectiva dos direitos, fontes de energia utilizadas nas comunidades camponesas, impactos ambientais dos modelos energéticos convencionais, práticas de manejo climático tradicional, bem como o entendimento dos ciclos naturais que influenciam a agricultura familiar e agroecológica.

No livro do 9º ano os conteúdos propostos são: estrutura e transformação da matéria, aplicações das radiações, hereditariedade, biodiversidade e evolução, luz e som, conservação da biodiversidade, além de temas relacionados ao sistema solar e ao universo.

Observa-se que essas temáticas também dialogam fortemente com os princípios agroecológicos, permitindo abordar noções de Ciências e sobre a importância da conservação da biodiversidade dos diferentes territórios e biomas brasileiros. Compreender a importância da diversidade genética nas práticas agrícolas, discutir tecnologias apropriadas para as comunidades camponesas, refletir sobre a conservação da biodiversidade como base para sistemas produtivos sustentáveis e relacionar os fenômenos astronômicos aos saberes tradicionais utilizados para o plantio e colheita, abre possibilidade de contribuir com o estudo sobre o campesinato e suas interfaces com a agroecologia em contraposição ao modelo do agronegócio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem por objetivo analisar as atividades do livro didático de ciências, com vistas a estabelecer relações com os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia. O estudo encontra-se em fase inicial quanto à análise de conteúdos e atividades do livro didático de Ciências.

As primeiras análises revelam diferentes possibilidades de articulação dos conteúdos com os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia. Compreendemos que outras atividades poderão ser elaboradas em encontros de formação continuada de professoras(es) com a finalidade de aproximar os conteúdos escolares presentes no livro didático, da realidade dos estudantes.

Assim, torna-se possível construir práticas pedagógicas contextualizadas, valorizando saberes locais, promovendo a leitura crítica do ambiente e fortalecendo a formação integral dos educandos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Agroecologia; Livro Didático.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. Educação do campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CECHINEL, A. et. al. Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC. Criciúma, v. 5, n.1, p.1-7, jan./Jun., 2016. Acesso em: 14 nov., 2025. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446/2324>

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Acesso em: 14 nov, 2025. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>

ZARATIM, K. P; PIMENTEL, A. P. P. Z; MAIA, A. H; O ensino de ciências na educação do campo: particularidades na formação profissional em agroecologia. Scientific Electronic Archives, v. 16, nov. 2023. Acesso em: 10 nov. 2025. Disponível em: <https://scientificelectronicarchives.org/index.php/SEA/article/view/1860/1858>

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O CAMPO COMO ESPAÇO DE SABER, UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE AGROECOLOGIA INTEGRANDO AMBIENTE, CIÊNCIA E SOCIEDADE

Maria Venância Silva Portela (UFRB)
Ana Conceição Alves Santiago (IFBA)
Erica Cunha Figueiredo (CECSAA)

INTRODUÇÃO

A compreensão sobre a Educação do Campo e a Agroecologia, é entender a importância que os movimentos sociais tiveram e a luta contra hegemônica de uma educação tradicional e eurocêntrica. Para Caldart (2009, p. 39), “a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. É uma intensa luta dos movimentos sociais para a valorização da Educação do Campo, nesta mobilização para desenvolver metodologias de ensino e propor políticas públicas para as pessoas do campo, neste contexto o itinerário formativo Agroecologia surge como forma de integrar os valores do campo dentro da sala de aula, conduzindo e preparando os estudantes com conhecimentos sobre a importância do campo e suas fases.

A pesquisa buscou responder as inquietações de como o ensino de agroecologia pode favorecer aprendizagens significativas e críticas possibilitando aos estudantes compreenderem as interações entre ambiente, ciência e sociedade? Neste sentido, este estudo justifica-se pela necessidade de promover uma educação contextualizada e crítica, que reconheça o campo como espaço. Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral promover a compreensão da agroecologia como prática científica, social e ambiental, reconhecendo o campo como espaço de saber e valorizando os conhecimentos tradicionais e locais por meio de uma sequência didática que integre ambiente, ciência e sociedade.

Para alcance do objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: compreender os princípios da agroecologia e suas relações com a sustentabilidade, a biodiversidade e a produção agrícola; refletir sobre a relação entre campo, sociedade e ambiente; e, avaliar as aprendizagens construídas, analisando como a sequência didática contribuiu para o desenvolvimento do pensamento científico e da consciência socioambiental dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação do Campo é uma reflexão de todas as lutas que as pessoas do campo tiveram para ter uma educação de qualidade, trazendo uma pedagogia para desenvolver práticas educativas, segundo Caldart (2002), a Educação do Campo é um projeto de afirmação de práticas pedagógicas e educativas desenvolvida para o campo, contribuindo para o desenvolvimento do ser humano e consciência do movimento social que estão inseridos.

A Agroecologia transmite sustentabilidade, ciência, movimento, prática e respeito, traz como princípios que as pessoas do campo tenham seus territórios garantidos, poder econômico e direitos sociais. Segundo Caporal e Costabeber, (2008), a Agroecologia tem seus aspectos no panorama científico, sendo ela destinada a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento do campo e de agricultura convencionais para o desenvolvimento e de agriculturas sustentáveis. Ainda segundo os autores a Agroecologia é o central conceito de transição agroecológica, que ocorre através do tempo, nas formas de manejo dos agroecossistemas, a estilos de agriculturas que incorporem princípios e tecnologias de base ecológica (Caporal e Costabeber, 2008).

A sequência didática é uma prática que parte de objetivos definidos para estimular os estudantes a trazerem e buscarem conhecimentos prévios e perceber a necessidade de se apropriarem de novos saberes, são instrumentos para desencadear ações e práticas docentes em uma sala de aula, a sequência didática ela é uma prática que implica, como estabelecer e definir problemas e como estes podem ser resolvido, diferente do plano de aula que fica restrito aos seus objetivos, atividades e avaliação, a sequência didática avança para o material de apoio ou instrucional (Castellar e Machado, 2016).

Nesta concepção, compreende-se como a sequência didática consegue-se atribuir questionamentos em sala de aula sobre a Educação do Campo com foco na Agroecologia e seus princípios, além de demonstrar como Agroecologia está inserida no contexto social.

2. METODOLOGIA

Está pesquisa parte da análise e observação da realidade da sala de aula, ao identificar a dificuldade dos estudantes em compreenderem e entenderem o que era Agroecologia e sua importância. Para fundamentar esta pesquisa, utilizou-se a pesquisa qualitativa baseada na concepção de Minayo (2008), por apresentar uma preocupação com o nível de realidade dos participantes, uma vez que buscou perceber a compreensão destes quanto às ações da sequência didática na compreensão sobre Agroecologia.

O estudo se trata de um relato de experiência que foi realizado através de uma sequência didática em 04 turmas da 1ª série do Ensino Médio no Itinerário Formativo Agroecologia, durante 3 meses, sendo que, as aulas ocorriam uma vez por semana

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática traz experimentações simples, que podem ser trabalhadas em sala de aula, e nos ambientes da escola quando possível. Essa experiência foi pensada levando em consideração a Educação do Campo e a Agroecologia abordando e relacionando as experiências com os assuntos trabalhados.

Iniciando nas aulas 01 até a 04 com a introdução à Agroecologia, as diferenças entre a agroecologia e a agricultura convencional e os seus princípios, relacionando a diversidade biológica, sustentabilidade e resiliência dos ecossistemas, para que os estudantes compreendam a importância para sustentabilidade, as práticas agrícolas convencionais e reconhecendo os princípios da agroecologia. Na aula 05 abordou as bases epistemológicas trazendo a epistemologia da agroecologia e seus conceitos. Nas aulas 06 a 08 focou-se nas práticas agroecológicas, iniciando um debate nesta temática, através de fichas agroecológicas e os tipos de agricultura. Na aula 09 e 10, abordando a agroecologia e a relação com a sustentabilidade. Aulas 11 e 12 a partir das temáticas já desenvolvidas, trouxe a discussão para sociedade e na aula 13 com a avaliação final que é obrigatória na instituição.

Nestas perspectivas observou-se que após a realização da sequência didática os estudantes conseguiram compreender a importância da agroecologia e como a mesma é importante para as pessoas do campo, ainda não ocorreu o reconhecimento como pessoas do campo, mas foi um caminho decorrido que trouxe discussões, sensibilizações e diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo geral promover a compreensão da agroecologia como prática científica, social e ambiental, reconhecendo o campo como espaço de saber e valorizando os conhecimentos tradicionais e locais por meio de uma sequência didática que integre ambiente, ciência e sociedade.

Respondendo assim à pergunta norteadora: como o ensino de agroecologia pode favorecer aprendizagens significativas e críticas possibilitando aos estudantes compreenderem as interações entre ambiente, ciência e sociedade?

O estudo mostra como foi acessível e importante a elaboração e aplicação da sequência didática nas turmas de 1ª série do Ensino Médio, pois conseguiu que os estudantes conseguissem compreender o que é a Agroecologia e suas práticas. Assim, é possível afirmar que a sequência didática contribui no seu processo educativo nas questões sobre ambiente, sociedade e ciência, sendo um ato político de valorização do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Agroecologia; Sequência Didática.

REFERÊNCIAS

CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002. p. 25-36.

CALDART, R.S. Sobre educação do campo. In: Santos, C.A. (Org.). Por uma Educação do Campo. Brasília: Incra/MDA, 2008.

CALDART, R.S. Dicionário de educação no campo. Rio de Janeiro: Editora da Expressão Popular, 2012. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CASTELAR, S. M. V. MACHADO, J. C. Metodologias ativas: sequências didáticas/organizadora Sonia M. Vanzella Castellar. — 1. ed. — São Paulo: FTD, 2016.

CAPORAL, F. R; COSTABEBER, J. A; Agroecologia: alguns conceitos e princípios / por Francisco Roberto Caporal e José Antônio Costabeber; 24 p. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004

MINAYO, M. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

O PAPEL FORMATIVO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Millary Rosa da Silva Santos (UFRB)

Flávius Almeida dos Anjos (UFRB)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema central o papel formativo da coordenação pedagógica para a construção de uma escola inclusiva, concentrando-se nas concepções docentes sobre a educação inclusiva e nos desafios enfrentados para a efetivação dessas práticas no cotidiano escolar.

Destaca-se que a inclusão escolar requer não apenas adequações estruturais, mas principalmente a ressignificação da prática pedagógica e da formação dos professores, sendo a coordenação pedagógica agente central na mediação formativa e na articulação entre as políticas educacionais e a ação docente. O projeto justifica-se pela necessidade de superar os obstáculos que ainda impedem uma inclusão efetiva, articulando avanços legais, como a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as diretrizes estaduais da Bahia, ao planejamento escolar.

O objetivo geral é explorar estratégias formativas utilizadas pela coordenação pedagógica para fomentar práticas inclusivas e produzir recursos didáticos digitais para apoiar esse processo. O texto apresenta tópicos sobre a fundamentação teórica, metodologia, resultados esperados, produto educacional e considerações finais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação deste projeto está profundamente ancorada nos princípios da educação inclusiva delineados por Paulo Freire. Para Freire (2011), a inclusão é, antes de tudo, uma dimensão ético-política, fundamentada na valorização das diferenças e na construção dialógica do conhecimento. Nessas bases, a escola é vista como um local de construção coletiva de sentidos, onde todos atuam como sujeitos ativos, e a convivência com as diferenças é central.

Complementando essa perspectiva, Mantoan (2005) reafirma que a escola inclusiva é o espaço de pertencimento e convivência real com a pluralidade, destacando que inclusão vai além da presença física dos estudantes na escola: trata-se de interagir, compartilhar e aprender com a diferença, superando lógicas excludentes e abrindo espaço para práticas inovadoras. As ideias de Mantoan (2005) reforçam que estar com o outro potencializa o desenvolvimento de todos, promovendo a construção de um ambiente mais acolhedor e respeitoso à diversidade.

No campo internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é apontada no projeto como marco estrutural e histórico na proposição de uma educação inclusiva, defendendo que as escolas devem acolher todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, emocionais ou sociais.

A legislação nacional brasileira, representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015), fundamenta a construção curricular e reforça a acessibilidade como direito, determinando que os sistemas de ensino devem prover adaptações curriculares, acessibilidade física, pedagógica e metodológica, e assegurar a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

A LBI, especialmente, determina o atendimento educacional especializado como componente obrigatório e complementar à formação regular.

A produção acadêmica de Maurice Tardif (2015) contribui para o entendimento dos saberes docentes como construção coletiva, histórica e situada, ressaltando o valor da experiência, da formação continuada e da colaboração institucional. Já António Nóvoa (2022), autor de referência sobre docência na contemporaneidade, propõe o trabalho colaborativo como mecanismo essencial para a inovação da escola inclusiva. Defende que a superação da pedagogia individualista, com professores isolados em tarefas estanques, dá lugar a uma pedagogia baseada na partilha, na reflexão conjunta e no uso intencional das tecnologias digitais, que, longe de serem apenas ferramentas, transformam a relação com o conhecimento e a prática pedagógica, fortalecendo a coletividade e o desenvolvimento profissional de todos.

No âmbito local, o projeto dialoga com as Diretrizes Curriculares para a Educação Inclusiva na Bahia (2017), documento que orienta o planejamento escolar para a heterogeneidade, reconhecendo a riqueza da diversidade humana. Essas diretrizes servem de base para a elaboração de práticas e políticas escolares centradas na promoção de ambientes equitativos, pluralistas e acessíveis, e no incentivo permanente ao aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à democratização do ensino e à garantia dos direitos de todos os discentes.

Assim, o referencial teórico do projeto enfatiza a articulação entre princípios emancipatórios de Freire, concepções contemporâneas de inclusão, legislação e diretrizes locais e nacionais, com foco na construção de escolas verdadeiramente democráticas, dialógicas e abertas à diferença.

2. METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa de natureza aplicada, caracterizando-se como investigação exploratória e descritiva, fundamentada na Pesquisa Ação. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário e entrevistas semiestruturadas realizadas com coordenadoras pedagógicas e docentes de uma escola da rede estadual de ensino no município de Feira de Santana

Os participantes foram escolhidos por atuarem diretamente na promoção de práticas inclusivas e representarem diferentes áreas do saber. A análise dos dados ocorre por meio da leitura crítica da realidade, categorização dos relatos e articulação dos resultados com os pressupostos teóricos e legais, organizando as práticas e estratégias identificadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados concentram-se no levantamento das concepções dos participantes sobre formação docente, práticas de inclusão, limitações enfrentadas no cotidiano escolar (sobrecarga, burocratização, falta de recursos), e estratégias sugeridas para aprimoramento dos processos formativos inclusivos.

O produto final será um site interativo, reunindo guias, propostas formativas e ferramentas digitais para docentes e coordenadores, elaborado a partir das demandas identificadas e das recomendações legais e teóricas. Espera-se que este ambiente virtual contribua para o fortalecimento da formação continuada e para o enriquecimento das práticas pedagógicas voltadas à inclusão, promovendo a integração tecnológica com o planejamento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão, reafirma a necessidade de articulação entre fundamentos teóricos, legislação e práticas inovadoras para construir uma escola cada vez mais inclusiva. Destaca que fortalecer a atuação da coordenação pedagógica é essencial para superar os desafios da inclusão escolar, promover o diálogo entre equipes e aprimorar a formação de professores. O produto desenvolvido visa apoiar a construção de ambientes que respeitem a diversidade e assegurem oportunidades de aprendizagem para todos

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Coordenação Pedagógica; Formação Docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional | LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 . Acesso em: 24 de maio de 2025.

BRASIL, 2015, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: L13146. Acesso em: 24 de maio de 2025. BAHIA. Secretaria da Educação. Diretoria de Ensino e suas Modalidades. Coordenação de Educação Especial. Diretrizes da educação inclusiva no Estado da Bahia. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 34ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MANTOAN, M.T. E. (2005). Inclusão escolar: pontos e contrapontos, Rosângela Gavioli Prieto: Valéria Amorim Arantes (Org.). (5a ed.), Summus.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: Portal do MEC.

AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BREJÕES-BA: REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES AUTISTAS

Paloma de Campos Silva - UFRB

Nanci Rodrigues Orrico - UFRB

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa do Mestrado Profissional em andamento é motivada pela necessidade de dar uma contribuição social e educativa para a rede municipal que possui um quantitativo considerável de matrículas de estudantes autistas nas escolas. Do mesmo modo, aprender e dialogar com os professores sobre como promover um processo ensino-aprendizagem que dê conta do desenvolvimento destes estudantes nas dimensões: cognitiva, humana, afetiva e social.

O objetivo geral desta pesquisa concentra-se em desenvolver uma formação de professores que promova a inclusão escolar e um trabalho pedagógico significativo tanto para estudantes quanto para professores, construída a partir de elementos percebidos nas narrativas dos estudantes autistas que moram no campo e das pessoas que vivenciam o autismo em uma escola do campo no município do interior do estado na Bahia (familiares, professores, acompanhantes, coordenação pedagógica e etc.).

Acredita-se que a escuta destes estudantes e das pessoas próximas a eles possibilitará a compreensão de como tem ocorrido (ou não) os processos de aprendizagem e inclusão desses sujeitos na escola e posteriormente promover e validar junto à comunidade o produto educacional, que será uma formação de professores que atenda às singularidades destes estudantes.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O debate em torno da Educação Especial Inclusiva na educação escolar brasileira tem representado um desafio para professores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação, pois pressupõe desmistificar concepções e conceitos que foram historicamente construídos sobre o processo educativo das pessoas com deficiência na escola regular. Outrossim, é necessário romper com estigmas e preconceitos sobre a ideia do comprometimento cognitivo para aprender e ampliar o conhecimento acerca das práticas pedagógicas que oportunizam a participação efetiva e plena desses sujeitos na escola.

Nesse sentido, corroboramos com Mantoan (2003), quando esta afirma que a inclusão se legitima na escola, porque, para muitos estudantes, este é o único lugar de acesso aos conhecimentos, desenvolvimento da cidadania e de uma identidade sociocultural que viabiliza viver de forma digna. Todavia, o desafio de promover a inclusão e as aprendizagens das pessoas com deficiência torna-se um processo a ser conquistado por toda a comunidade escolar. Com destaque para os docentes, reafirmamos aqui a importância da formação inicial e continuada, o conhecimento do aporte teórico sobre o tema, o trabalho colaborativo numa rede de apoio consolidada, a adaptação curricular, e a reflexão-ação-reflexão das práticas educativas para os estudantes com deficiência, considerando a singularidade de cada um.

Os professores ainda vivem um contexto desafiador e enfrentam desafios para promover práticas pedagógicas inclusivas e realizar adaptações curriculares, apesar das conquistas legais, tais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência- Lei 13.146/2015, que preconiza que “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida” (Brasil, 2015 art. 27), além das leis anteriores sobre o público alvo da Educação Especial Inclusiva e a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva- Decreto nº 12.686/2025, que reforça a garantia do direito à educação em ambientes educacionais inclusivos e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista- Lei nº 12.764/2012, que explicita o incentivo à formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento a essas pessoas.

Nesse sentido, Cunha (2022) destaca a necessidade de o professor compreender a realidade do mundo autístico, para promover a aprendizagem e desenvolvimento destes estudantes. Entretanto, os professores relatam falta de formação para desenvolver o que as leis preconizam e, no contexto da Educação do Campo, são observados ainda outros obstáculos à inclusão destes estudantes na escola, como o olhar preconceituoso que se tem com relação à da educação do campo, achando-a inferior à educação urbana; a ausência de espaço físico para a instalação das salas de recurso multifuncional; a precarização do transporte para a oferta do Atendimento Educacional Especial- AEE, dentre outros.

Diante do exposto, concordamos com autores como Nozu, Bruno, Sebastián Heredero (2016) quando estes destacam que o direito social à educação das pessoas com deficiência que vivem no campo tem se configurado de forma tímida e descentrada no Brasil. E como defendem Arroyo, Caldart e Molina (2004), entendemos que é preciso desenvolver um olhar sobre a Educação do Campo e os diferentes sujeitos, projetando-os como “sujeitos de histórias e de direitos” (2004, p.12). Desse modo, a pesquisa se configura a partir da escuta e valorização dos sujeitos colaboradores e intenciona construir uma proposta de formação que os coloque como protagonistas das suas histórias e processos de aprendizagens, reconhecendo o quanto o trabalho pedagógico na Educação do Campo precisa também considerar a pluralidade cultural, vida social e produtiva dos povos do campo.

2. METODOLOGIA

Trata-se uma Pesquisa do tipo (auto) biográfica, por admitir a importância de valorizar as narrativas pessoais como fonte válida de conhecimento. Neste tipo de pesquisa de abordagem qualitativa, Delory-Momberger (2012), afirma que “[...] o objetivo da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma as suas experiências” (2012, p. 524). Souza (2014) destaca que “[...] as pesquisas (auto) biográficas têm se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação [...]” (2014 p. 40). Esta metodologia coloca os sujeitos pesquisados como protagonistas, ressignificando as suas trajetórias, cabendo ao pesquisador-sujeito, ter um olhar observador sobre a coleta de dados que acontecerá por meio das entrevistas narrativas e análise das atividades escolares dos estudantes.

O lócus da pesquisa será um colégio dos anos finais do Ensino Fundamental situado no campo, no município de Brejões/BA, e os sujeitos da pesquisa serão os estudantes autistas e demais sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar destes discentes: professores da sala regular, coordenadores pedagógicos, acompanhantes, colegas, familiares e professores do AEE.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que a pesquisa de campo ainda não foi iniciada, os resultados do estudo ainda não são possíveis de serem apresentados e discutidos. No entanto, com base nas leituras e reflexões do aporte teórico da pesquisa (auto)biográfica, evidencia-se que a valorização da escuta dos sujeitos da pesquisa possibilita associar as experiências singulares vividas com um novo olhar sobre as questões educacionais, oportunizando a reconstrução de novos caminhos a serem percorridos e contribuindo de forma efetiva na intervenção da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão parcial, esta pesquisa evidencia a necessidade de refletir os processos educativos de inclusão de estudantes autistas para a promoção de uma educação com desenvolvimento das potencialidades cognitivas e atenção às singularidades destes estudantes. Do mesmo modo, pretende ser relevante na política especial inclusiva do município ao promover uma formação de professores que garanta o direito de aprender com desenvolvimento humano e qualidade social.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva; Estudantes Autistas; Educação do Campo; Narrativas (auto) biográficas; Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- 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 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Brasília, 2015.
- CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. Revista Brasileira de Educação, v 17, n 51, p.523-740, set./dez. 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- NOZU, Washington. Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SEBASTIÁN HEREDERO, Eladio. Interface educação especial - educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 489–502, 2016.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Educação, v 39, n 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639 PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL

Thais de Souza Machado (UFRB)

Idalina Souza Mascarenhas Borghi (UFRB)

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil nem sempre foi um direito, o acesso era restrito a elite brasileira como forma de controle e de poder, no contexto histórico o Brasil não tinha interesse de formar pessoas recém libertas da escravidão em seres letrados mas sim transformá-los em subalternos e subservientes, mas com o surgimento de uma classe trabalhadora urbana, nascia também um movimento de luta por direitos, a classe trabalhadora marcou a história da construção da educação brasileira quando no início do século XX, construiu o movimento social de contraversão ao Estado, criando as próprias escolas de formação e alfabetização usando a educação como uma ferramenta de emancipação popular.

Mas só a luta popular não foi suficiente para livrar a educação brasileira e suas pedagogias das demagogias deixadas pelo colonialismo, a educação brasileira foi fundada, pensada e estruturada por epistemologias coloniais, essas epistemologias tinham como finalidade apagar da cultura e da sociedade brasileira toda a historicidade dos povos colonizados no Brasil, causando assim estruturas colonizadoras do ser, que propagaram na sociedade brasileira o fracasso da política eugenista implementada pós a abolição da escravatura.

O Estado brasileiro na tentativa de comercializar o país como uma terra fértil e livre dos resquícios da escravidão, implementou políticas que trariam consequências ao Brasil atual, uma dessas consequências é a desigualdade social descomunal na qual o país está inserido, essa desigualdade está refletida na atual estrutura da educação pública brasileira, e como ela limita a entrada e a permanência de quem tenta acessar esse direito, o problema da educação pública no Brasil afeta a população de maneira interseccional, onde a raça e a classe corroboram para o distanciamento da construção de uma educação de qualidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa tem como objetivo principal discutir a importância da educação antirracista, é importante salientar que compreendo as lacunas deste primeiro passo desta pesquisa, identifico a necessidade de continuação e expansão da construção de novos métodos para obter dados mais precisos e determinantes, também entendo que é necessário ampliar o público alvo e destrinchar as análises metodológicas dentro das cidades da Bahia ou até mesmo no Brasil, para identificar formas de aplicar a Lei 10.639 e construir práticas pedagógicas antirracistas.

Mas o que é a educação antirracista e como ela se aplica no contexto escolar do Brasil? De acordo com Nilma Lino Gomes, para alcançar uma educação antirracista é necessário “ressignificar e politizar afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação”. A educação antirracista é o ato de praticar ativamente dentro dos ambientes educacionais o combate ao racismo propondo acesso, conhecimento e discussão sobre o conhecimento africano e afro-brasileiro, práticas essas que foram elaboradas e aplicadas através das ações do MNU (Movimento Negro Unificado).

Em 2004 foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Com avanços, limites e tensões, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade oriunda dos movimentos sociais e, particularmente, do Movimento Negro, ganha visibilidade na estrutura organizacional desse ministério (GOMES, 2017).

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena (GOMES, 2017).

Atualmente, no plano educacional, algumas das reivindicações históricas do Movimento Negro para a educação foram transformadas em políticas do Ministério da Educação (MEC), leis federais, decisões do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal (GOMES, 2017).

Mesmo com todo aparato teórico construído com análises evidentes das ações causadas pelo racismo na população negra através da educação, ainda é extremamente difícil construir práticas pedagógicas antirracistas que sejam aplicadas sem o apoio devido pelo Estado já que estas precisam ser construídas coletivamente com todo corpo escolar. Para construir uma educação que de fato tenha um propósito antirracista é necessário movimentar e dissolver o racismo estruturante presente na sociedade brasileira, e a escola é o espaço ideal para a construção e manutenção de projeto político que valorize a intelectualidade e cultura negra do Brasil principalmente nos anos iniciais, durante o processo de alfabetização e letramento das crianças.

Diante de uma sociedade racista, é possível pensar na escola como uma instituição que pode favorecer, em alguma medida, formas de transmissão sutis e consolidadas de diversos tipos de discriminação, dentre as quais a difusão de representações pejorativas sobre a negritude. A formação de um discurso discriminatório e racista revela-se, dentre outros fatores, em materiais didáticos que omitem a existência e o posicionamento de grupos étnicos em diversos momentos da história e/ou no despreparo de educadores/as para tratar de temas como as relações étnico-raciais (Coelho e Coelho, 2018 apud OliveiraA Pedroza; Pulino, 2023).

Segundo dados da pesquisa elaborada por Daniela Mendes (Analista de Políticas Públicas do Todos Pela Educação) no ano de 2021 só, 25,5% das escolas apresentavam minimamente ações para elaboração e prática de uma educação antirracista.

As atividades relacionadas à temática racial requerem aprimoramento para estar de acordo tanto com aquilo que é estabelecido legalmente quanto com o discurso que promove a diversidade. Assim, uma mudança efetiva precisa de iniciativas que se apliquem no cotidiano escolar e de um posicionamento questionador e crítico diante daquilo que é posto como verdade. Nesse sentido, torna-se necessária a defesa de uma educação politizada (hooks, 2013), diferentemente de uma educação bancária (Freire, 2011), que questione e se posicione diante das hierarquias sociais e dos sistemas de dominação existentes (apud Oliveira; Pedroza; Pulino, 2023).

METODOLOGIA

A presente pesquisa se insere no campo das investigações qualitativas, por compreender que os sentidos e significados construídos pelos sujeitos da educação antirracista não podem ser reduzidos a dados estatísticos ou generalizações.

A escolha da abordagem qualitativa possibilita uma compreensão aprofundada da realidade educacional, das experiências vividas pelos professores e das contradições que atravessam o processo formativo contra hegemônico. Além disso, a pesquisa está ancorada em uma perspectiva crítica e decolonial. Essa opção metodológica pressupõe o envolvimento ativo da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa na construção coletiva do conhecimento, promovendo transformação por meio da escuta, da problematização e da ação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para identificar métodos viáveis que ajudem a trajar a fundo todos os processos que levam a não aplicação correta da Lei 10.639 é preciso um estudo interdisciplinar que visibilize as dificuldades dos docentes de fazer a inserção do ensino afro-brasileiro no cotidiano escolar e a ineficácia do Estado em fiscalizar, para assim entendermos os contextos sociais que afugentam a ideia de capacidade intelectual da comunidade negra que só as ciências sociais exclusivamente não são capazes de identificar. É necessário fortalecer e incentivar mais projetos de formação docente antirracista.

Por tanto, conclui-se que inserir nos espaços educacionais o ensino correto e adequado da história e cultura afro-brasileira, é não só programar e garantir direitos da população negra, mas também um reparo histórico e emancipatório, mas que ainda precisa atingir outros níveis hierárquicos da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Ana Paula. Escola é o primeiro espaço onde crianças vivem violência racial. / G1 (Internet), 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2023/07/27/escola-e-o-primeiro-espaco-onde-criancas-vivem-violencia-racial.ghtml> Acesso em: 20/12/2023
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60 apud UCHÔA, Marcia Maria Rodrigues; CHAVES, Carlos Alberto Paraguassú; PEREIRA, Carlos Eugênio. Os currículos na compreensão da educação como direito humano: dignidade e cidadania na reflexão ação curricular. Revista Teias v. 22, n. especial, out./dez 2021.
- Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)
- FERREIRA, Luiz Claudio. Só metade das escolas públicas têm projetos antirracistas, aponta ONG / Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/so-metade-das-escolas-publicas-tem-projetos-antirracistas-aponta-ong> Acesso em: 20/12/2023
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011 apud OLIVEIRA, Nathália Pereira de; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Escrevivências: possibilidades para uma educação antirracista. Revista Brasileira de Educação, v. 28, e280101, 2023.
- Gomes, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação / Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- REIS, Larissa. Propostas e desafios frente a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03. Portal Geledes, 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/propostas-e-desafios-frente-a-aplicabilidade-da-lei-no-10-639-03/?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMIhJmLsYjphwMV0xmtBh2lUDGNEAAYAiAAEgKYhPD_BwE
- ROSA, Ana Cristina. Percepções sobre o racismo no Brasil. Portal Geledes, 2023. Disponível em: https://www.geledes.org.br/percepcoes-sobre-o-racismo-no-brasil/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwm_SzBhAsEiwAXE2Cv3ExECqHtFEpRmuZWu5E4pwxkyNQMxAAYGV7sbF4MBs8CP5GzTHhGcIQAAyD_BwE
- Superando o Racismo na Escola.

2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.: il.

GRUPO DE TRABALHO

2



Educação e Diversidade

12 resumos expandidos

“DOCÊNCIA E DIVERSIDADE: reflexões sobre gênero e sexualidade na escola”

Adriana Miranda Coelho (UFRB)

Profº Drº Roney Gusmão (UFRB)

INTRODUÇÃO

O estudo pretende analisar os discursos dos docentes acerca de gênero e sexualidade no contexto escolar. Na relação entre sujeitos que ensinam e aprendem sobre gênero e sexualidade, evidencia-se que os processos educativos estão longe de constituir práticas neutras. Ao contrário, são atravessados por valores, normas e expectativas sociais que operam na produção e reprodução de sentidos, podendo tanto sustentar dispositivos históricos de desigualdade quanto contribuir para sua problematização e desconstrução. A discussão da temática tem se mostrado cada vez mais relevante diante das transformações sociais e culturais da pós-modernidade. O contexto escolar, enquanto espaço de formação humana e social, torna-se um ambiente privilegiado para a reflexão e a desconstrução de preconceitos e estereótipos. O debate sobre gênero e sexualidade ainda enfrenta diversas tensões, resistências e desafios, tanto nas estruturas institucionais quanto nas práticas docentes. Abordar esta temática em sala de aula pressupõe conhecimento prévio e a prática docente precisa estar comprometida com uma educação inclusiva e emancipadora, precisa, portanto, considerar as diferenças como elementos constitutivos da experiência humana e da aprendizagem.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa estará ancorada nas ideias de Michel Foucault (1995) e Berenice Bento (2007), que discutem sobre os “regimes de verdade” que regulam quem pode existir e de que forma, evidenciando como instâncias assentadas numa dominância histórica, revelam seus discursos produzindo subjetividades e exclusões.

Discutiremos também as proposições de Louro (2008) e Gusmão (2022), que discutem Gênero e Sexualidade no contexto da educação ancorados no pensamento pós-estruturalista e refletem sobre a construção do conceito epistemológico de sujeito na pós-modernidade com seus novos dilemas.

As autoras Judith Butler (2015) e Guacira Lopes Louro (2004) vão fundamentar o estudo sobre os conceitos da teoria queer, desestabilizando convicções, aprofundando as reflexões sobre gênero e sexualidade, questionando as normas binárias, buscando visibilizar e valorizar as diversas identidades.

Para fundamentar as proposições acerca da educação como prática para a liberdade e inclusão nos apoiaremos em Berenice Bento (2007), e em hooks (2013), que aponta a necessidade de enfrentamento das diferenças, rompimento das forças opressoras, comprometida com a transformação social, Freire (2015) fundamenta o debate acerca da necessidade de uma educação como prática libertadora, nos fazendo um chamado para ir além da reflexão, efetivando a práxis pedagógica. Na pesquisa teremos as reflexões de Adichie (2019), a autora reflete sobre o perigo de estarmos compactuando com a construção histórica sob um único olhar, ou seja, precisamos acessar outros saberes e confrontá-los. Os autores Oliveira; Nascimento; Hetkowski (2023) vão problematizar a necessidade da decolonização dos saberes, descolonizar o pensamento as práticas e as estruturas educacionais por meio da emancipação dos sujeitos que vivem a opressão.

2. METODOLOGIA

O estudo está apoiado em uma abordagem qualitativa, sob a ótica da análise do discurso tendo Michel Foucault (2008) como referência, buscando compreender o sentido do que se diz, e o que está implícito nas práticas discursivas mediadas pela relação de poder apontando caminhos sobre como os saberes acerca de gênero e sexualidade se constroem no contexto estudado. O estudo também pretende compor momentos dialógicos com os docentes, substanciado por entrevistas semiestruturadas. A pesquisa não busca interpretar ou fazer julgamentos das intenções individuais, mas analisar os modos como determinados enunciados circulam, se legitimam e produzem efeitos de sentido, Guacira Lopes Louro (2004) e Tomaz Tadeu (2010) serão fundamentais nesta etapa da pesquisa. O corpus da pesquisa pode incluir documentos oficiais, materiais didáticos, falas de professores ou políticas educacionais.

Faremos também a revisão bibliográfica, que se constitui como uma etapa fundamental do estudo, embasando a construção do referencial teórico que vai sustentar as reflexões, organização dos conhecimentos já produzidos referenciando a proposta da pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora esta pesquisa ainda esteja em construção, é inegável que o estudo da temática, gênero, sexualidade e docência no contexto educacional, aponta a necessidade de aprofundamento, para Gusmão (2022), a escola ainda é o local que reforça a ideologia moralizante. O modelo conservador ainda persiste como forma de dominação e manutenção de valores e crenças pré-estabelecidas. Assim, o estudo propõe uma reflexão coletiva com docentes no contexto escolar, sobre o sujeito “viajante” Louro (2004) que no processo da autoconstrução inevitavelmente se obriga a cumprir normas, perpassando por espaços que não são seus. Para Butler (2021), o sujeito se vê obrigado a obedecer às regras que regulam sua cultura.

Mesmo na escola, ambiente rico em potencialidades e diversidades, a dominância do discurso heteronormativo também se faz presente, então, pensar junto sobre gênero e sexualidade é questão fundante para entendermos o que nos diz Freire (2015), sobre o compromisso ético de viver a “unidade na diversidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização da temática Gênero, Sexualidade e Docência no contexto escolar traz à baila questões que são estigmatizadas socialmente e culturalmente ainda na contemporaneidade, carregadas de preconceitos e estereótipos que são reforçadas por uma cultura fortemente apoiada pela heteronormatividade. Então, a discussão precisa ser vista como possibilidade potente na busca pela equidade, pelo respeito à diversidade para vivermos a “unidade na diversidade”. O enfrentamento das desigualdades de gênero torna-se mais complexo porque as transformações conceituais e atitudinais se constroem concomitantemente, Louro (2008), por isso mesmo necessitamos a todo tempo empreender no campo das discussões e no campo relacional.

Segundo Louro (2008), somos levados a acreditar numa referência que foi construída numa relação de poder, que inscreve a normalidade e a diferença, sendo essa, uma relação consubstanciada de negações. Se somos sujeitos de uma cultura dominante, é previsível que transgressões sejam constantes e acirradas, na medida em que padrões são e precisam ser confrontados. Problematizar a diversidade de gênero na escola busca reconhecer a pluralidade como direito.

Palavras-chave: Gênero; sexualidade; educação; inclusão.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Revista Cadernos Pagu, Campinas, n. 28, p. 303-337, 2007.

BUTLER, Judith. Prefácio. Periódicos: Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades, Salvador, v. 2, n. 16, p. 192-210, set./dez. 2021. ISSN 2358-0844.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FREIRE, Paulo, 1921-1997 À sombra desta mangueira [recurso eletrônico] / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. – 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GUSMÃO, Roney. Educação e diversidade sexual: contribuições da abordagem pós-estruturalista. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online), v. 232, p. 75-83, 20

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. -São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Angelo Dantas; NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. Decolonizar o povo para descolonizar os sistemas de educação: entre as fissuras e semeaduras. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12042, 2023. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/12042> Acesso em: 25 jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DE GÊNERO: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ACOLHEDORA

Alessandra de Novaes Santana (UFRB)

Roney Gusmão do Carmo (UFRB)

INTRODUÇÃO

A escola constitui um dos principais espaços de formação social, cultural e subjetiva dos indivíduos, sendo atravessada por múltiplas dimensões que estruturam a vida em sociedade, entre elas o gênero e a sexualidade. Embora muitas vezes tratada como um espaço neutro, a instituição escolar opera historicamente por meio de normas e valores que reforçam padrões hegemônicos, especialmente aqueles relacionados à heterossexualidade e às expressões de gênero consideradas legítimas. Em muitos casos, tais práticas se naturalizam, produzindo uma reprodução silenciosa da heteronormatividade (Balieiro; Risk, 2014).

Diante desse cenário, reconhecer a escola como espaço estratégico para problematizar relações de poder, desigualdades e estereótipos torna-se fundamental. Este estudo busca discutir de que forma a escola pode atuar como um espaço de acolhimento à diversidade de gênero, enfatizando práticas pedagógicas inclusivas e críticas. Justifica-se essa discussão pela urgência de romper com lógicas excludentes historicamente presentes no ambiente escolar, que afetam especialmente estudantes que não se enquadram nos padrões normativos de gênero e sexualidade, comprometendo o direito à educação, ao respeito e à dignidade humana (Martins, 2021; Figueiredo et al., 2021).

O presente estudo consiste em pesquisa bibliográfica sobre gênero, sexualidade e práticas escolares, com o objetivo de produzir reflexões que contribuam para uma compreensão mais ampla sobre o tema.

DIVERSIDADE DE GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLA: CONSTRUÇÕES SOCIAIS E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

As práticas pedagógicas e as representações que circulam no espaço escolar sempre foram atravessadas por noções de sexualidade, mesmo quando o tema não é abordado explicitamente. A escola expressa e reproduz valores que consolidaram, historicamente, uma “pedagogia da (in)visibilidade”, na qual a heterossexualidade é tomada como norma e orienta comportamentos, expectativas e relações consideradas legítimas (Pelúcio, 2014). Nesse cenário, a diversidade de gênero e sexualidade tende a ser silenciada ou tratada como exceção.

Por se tratar de um tema transversal, a sexualidade pode e deveria ser discutida por docentes de todas as áreas. No entanto, essa responsabilidade costuma ser delegada às disciplinas de Biologia e Ciências, devido a uma compreensão restrita e reprodutivista da sexualidade. Tal perspectiva, combinada à falta de formação adequada, leva muitos/as professores/as a dificuldades na abordagem crítica do tema, perpetuando estigmas e inviabilizando práticas pedagógicas sensíveis à diversidade (Figueiredo; Lopes; Barbosa, 2019).

Mesmo com a intenção de combater preconceitos, grande parte dos docentes declara sentir insegurança para tratar desses assuntos, seja pela ausência de formação, desconhecimento conceitual ou receio de repercussões institucionais (Balieiro; Risk, 2014). Esses fatores contribuem para a manutenção de um currículo que invisibiliza as diferenças, reforçando a ideia equivocada de que a sexualidade não está presente no cotidiano escolar, quando na realidade, ela permeia discursos, conteúdos e interações diárias.

Quando não problematiza a ausência de representações sobre famílias diversas, relações homoafetivas ou identidades de gênero não normativas nos materiais didáticos e nas falas docentes, a escola contribui para a manutenção de um regime de visibilidade que legitima apenas alguns modos de existir (Balieiro; Risk, 2014). O silêncio institucional comunica, ainda que de forma indireta, a ideia de que tais vivências são “ilegítimas” ou “anormais” (Seffner, 2014).

Quando a escola ignora desigualdades e estereótipos presentes em seu cotidiano, deixa de exercer seu papel social no combate à discriminação e na promoção de uma formação ética pautada nos direitos humanos. Trabalhar gênero e diversidade implica reconhecer como tais estereótipos afetam relações e trajetórias, e entender que sua desconstrução é fundamental para a construção de ambientes mais democráticos e inclusivos (Figueiredo et al., 2021).

Na perspectiva foucaultiana, as normas sociais vinculam sexo, gênero e sexualidade, impondo padrões que os sujeitos devem seguir (Foucault, 1999). Romper com tais imposições exige um projeto educativo plural, capaz de reconhecer a diversidade como fundamento da vida democrática.

Discutir diversidade de gênero e sexualidade na escola ainda representa um desafio, pois diferentes mecanismos de controle incidem sobre essas temáticas. Ainda assim, a escola é um território privilegiado para questionar discursos discriminatórios e produzir novos conhecimentos. Mesmo diante de entraves, tais debates precisam continuar a (r)existir no espaço escolar (Figueiredo; Lopes; Barbosa, 2019). Cabe à instituição promover reflexões sobre dignidade humana, igualdade de direitos e combate à discriminação, oferecendo aos estudantes oportunidades de desenvolver pensamento crítico à pluralidade social (Martins, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o papel histórico e social da escola, torna-se evidente que ela não apenas reproduz discursos e normas vigentes na sociedade, mas também constitui um espaço fundamental para problematização e transformação dessas práticas. Ao reconhecer a diversidade de gênero e sexualidade como dimensões legítimas da experiência humana, a escola assume sua função democrática de promover o respeito, a equidade e a dignidade. Assim, fortalecer práticas pedagógicas críticas e inclusivas é condição essencial para a formação de sujeitos capazes de conviver com as diferenças e atuar na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Diversidade de gênero; Sexualidade.

REFERÊNCIAS

- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; RISK, Eduardo Name. Escola e sexualidades: uma visão crítica a normalização. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge. (Org). Diferenças na Educação: outros aprendizados. São Carlos: EdUSCAR, 2014. p. 153-205.
- FIGUEIREDO, Lilian Rolim et al. Educação, currículo e desigualdade de gênero: um referencial teórico. In: MOURA, Jônata Ferreira. (Org). Educação, gênero e sexualidade: perspectiva crítica e decolonial no espaço escolar e não-escolar. Guarujá: Editora Científica Digital, 2021. p. 14-23.
- FIGUEIREDO, Roniel Santos; SOUZA, Marcos Lopes; BARBOSA, Ana Angélica Leal. Gênero e sexualidade na escola: uma experiência com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 168–187, 2019.
- FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Ed.Graal, 1999.
- MARTINS, Diogo dos Santos. Gênero e sexualidade na educação brasileira contemporânea.

Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 7, p. 938-948, 2021.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge. (Org). Diferenças na Educação: outros aprendizados. São Carlos, SP: EdUSCAR, 2014

SEFFNER, Fernando et al. A escola pública brasileira e seu compromisso com a diversidade de gênero e sexualidade. In: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi et al (Orgs.). Educação para a sexualidade. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 67-81, 2014.

Acervo Virtual “Narrativas de Resistência”: possibilidades pedagógicas para (trans)formar discursos sobre a sexualidade de pessoas com deficiência

Ariana Souza de Jesus (UFRB)
Franklin Kaic Dutra-Pereira (UFRB)

INTRODUÇÃO

A abordagem da sexualidade de pessoas com deficiência (PcD) ainda é um tema envolto em silêncios, tabus e preconceitos dentro e fora do espaço escolar. No contexto educacional, essas discussões são muitas vezes evitadas, resultando na manutenção de discursos normativos e capacitistas que limitam a compreensão da diversidade humana. O Acervo Virtual “Narrativas de Resistência”: (Trans)formando discursos sobre a Sexualidade de Pessoas com Deficiência foi desenvolvido como parte de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com o objetivo de criar um espaço de reflexão crítica e pedagógica sobre sexualidade e deficiência a partir das narrativas compartilhadas por influenciadores digitais com deficiência no Instagram.

O produto busca ultrapassar a função instrucional tradicional, configurando-se como um espaço de tensionamento e deslocamento de discursos sobre gênero, corpo, sexualidade e deficiência, promovendo a valorização das experiências das pessoas com deficiência e a desconstrução de estereótipos. Assim, pretende contribuir para práticas docentes mais inclusivas e dialógicas, capazes de (trans)formar concepções sobre o corpo e a diferença.

Este trabalho tem como objetivo analisar a aplicabilidade pedagógica do acervo virtual como ferramenta para ampliar os debates escolares sobre sexualidade e deficiência, bem como para contribuir na formação docente. O texto organiza-se em quatro seções: referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e considerações finais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre sexualidade, corpo e poder, conforme Michel Foucault (1988, 2009), revela como os discursos normativos constroem e controlam modos de viver e de se expressar. A sexualidade, nessa perspectiva, não é um dado natural, mas uma construção histórica e social, constantemente regulada por saberes e instituições (Foucault, 1988, 1999). No contexto das pessoas com deficiência, tais discursos se materializam em preconceitos e estereótipos, expressando-se por meio da demonização e desumanização desses sujeitos, da negação de sua sexualidade e da infantilização de seus corpos. Ao mesmo tempo, emergem concepções de uma sexualidade exacerbada, que reforçam uma lógica capacitista excludente e silenciadora (Maia e Ribeiro, 2010).

A ausência de uma educação sexual adequada para pessoas com deficiência, como apontam Almeida (2009), Moreira (2011), Vieira e Coelho (2014) e Chagas e Fernandes (2018), contribui para a manutenção desses estigmas, dificultando o autoconhecimento corpóreo e o exercício pleno da sexualidade, além de reforçar práticas sociais que negam o desejo e a autonomia das PcD.

Entretanto, com o advento das redes sociais virtuais e o fortalecimento dos movimentos de enfrentamento ao capacitismo, novas formas de expressão e resistência têm emergido.

Esses espaços digitais passaram a abrigar discussões sobre corpo, desejo e identidade, possibilitando que pessoas com deficiência narrem suas próprias experiências e desafiem os discursos normativos que historicamente as silenciaram. Assim, o Instagram se configura como um campo de disputa simbólica, onde o corpo com deficiência se afirma como corpo que sente, deseja, experimenta prazer e reivindica o direito à visibilidade e à autonomia.

Louro (2003) contribui para essa reflexão ao discutir as relações entre gênero, sexualidade e educação, destacando que o espaço escolar é também um local de produção de normas e identidades. Para a autora, pensar uma educação inclusiva implica problematizar os modos pelos quais a escola participa da manutenção de desigualdades e preconceitos, o que exige uma postura pedagógica crítica e sensível às diferenças.

Maia e Ribeiro (2010) ampliam essa discussão ao refletirem sobre o corpo com deficiência como corpo político, que desafia padrões de normalidade e revela as estruturas de exclusão. Para essas autoras, reconhecer a sexualidade das pessoas com deficiência é também um ato de resistência e afirmação de humanidade.

Com base nesses referenciais, o acervo virtual propõe um deslocamento dos discursos hegemônicos sobre a sexualidade das PcD, transformando as e-narrativas em instrumentos pedagógicos que favorecem o pensamento crítico e o reconhecimento da diversidade.

2. METODOLOGIA

O Acervo Virtual “Narrativas de Resistência: (Trans)formando discursos sobre Sexualidade de Pessoas com Deficiência” foi concebido como um produto educacional menor, conforme a perspectiva de Dutra-Pereira (2025), valorizando a subjetividade, a pluralidade cultural e a inclusão. O material reuniu e-narrativas públicas do Instagram, incluindo Reels e prints, priorizando conteúdos que expressassem resistência, visibilidade de corpos dissidentes e reflexões sobre sexualidade, observando a proteção da identidade dos sujeitos. As narrativas foram organizadas em temas centrais como sexualidade, capacitismo, estigmas e práticas de resistência, acompanhadas de textos alternativos, legendas acessíveis e links interativos, garantindo navegabilidade e acessibilidade a todos os usuários. O acervo está disponível em plataformas de livre acesso, incluindo o site do PPGECID/UFRB (Jesus e Dutra-Pereira, 2025) e o coletivo “COM-FABULAÇÕES”, podendo ser utilizado por professores/as, estudantes, familiares ou qualquer interessado. Doze estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II exploraram o material por meio de Chromebooks e responderam a um formulário digital, indicando compreensão crítica sobre sexualidade e capacitismo. O projeto foi aprovado pelo CEP/CONEP (parecer nº 7.257.387, 2024), garantindo conformidade ética, e os feedbacks recebidos contribuíram para o aprimoramento da organização, navegabilidade e acessibilidade do acervo. Seu uso em aulas de Ciências, Biologia e outras disciplinas possibilita a criação de espaços de diálogo e expressão, promovendo a valorização de experiências singulares e a construção de uma abordagem pedagógica mais inclusiva, sensível e crítica, alinhada à proposta do currículo menor (Dutra-Pereira, 2025).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontaram que o acervo virtual constitui uma ferramenta potente para o ensino de Ciências e Biologia, favorecendo discussões significativas sobre sexualidade, diversidade e inclusão. Estudantes que interagiram com o material ressaltaram sua contribuição para a reflexão sobre temas pouco explorados em sala de aula, promovendo empatia e a desconstrução de estereótipos acerca da sexualidade de pessoas com deficiência.

A partir da análise das respostas e observações em sala, verificou-se que o uso das narrativas possibilitou debates interdisciplinares, conectando conteúdos científicos (como reprodução humana, alterações genéticas e diversidade biológica) a discussões sociais e éticas sobre corpo, gênero e sexualidade. Essa articulação evidencia o potencial das e-narrativas como mediadoras de aprendizagem, em consonância com as ideias de Louro (2003), que propõe a educação como prática cultural e política.

O acervo também demonstrou ser um instrumento de formação docente, pois instiga professores a repensarem suas práticas e discursos, abrindo espaço para uma educação mais dialógica e humanizadora. Assim como propõe Foucault (1988, 2009), o produto tensiona os regimes de verdade sobre a sexualidade e possibilita novos modos de dizer e escutar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acervo virtual Narrativas de Resistência: (Trans)formando discursos sobre a Sexualidade de Pessoas com Deficiência mostrou-se uma ferramenta significativa para o debate sobre sexualidade e deficiência no contexto escolar. Sua utilização permitiu não apenas o desenvolvimento de competências científicas e críticas, mas também a ampliação de olhares sobre o corpo, a diferença e a diversidade humana.

Como proposta pedagógica, o acervo contribui para (trans)formar discursos e práticas educativas, fortalecendo a inclusão e o respeito às singularidades. Os resultados indicam que a inserção de narrativas digitais de pessoas com deficiência nas aulas de Ciências e Biologia pode favorecer uma educação plural, crítica e sensível às diferenças.

Recomenda-se a ampliação do uso do acervo em diferentes contextos escolares e formativos, explorando novas possibilidades de diálogo entre ciência, tecnologia e diversidade.

Palavras-chave: Sexualidade; Pessoas com Deficiência; Educação Inclusiva; Educação e Diversidade; Narrativas digitais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paula Alexandra de Pinho Ferreira Pinto Camelo. EDUCAÇÃO SEXUAL NA DEFICIÊNCIA MENTAL. Trabalho de Projecto de Investigação. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti Pós-Graduação em Educação Especial. Porto, 2009.
- CHAGAS, Patrícia Monteiro Lima; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Sexualidade e a Pessoa Com Deficiência Intelectual: Proposição do Tema Nas Escolas. Perspectivas em Diálogos.: Revista de Educação e Sociedade., Naviraí, v. 5, n. 9, p. 199-216, jan.- jun. ISSN: 2358-1840. 2018.
- DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. Ser ou não ser um produto? Eis a questão! por outros produtos educacionais e currículos menores pluriculturais. Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, v. 11, p. e258925, 2025.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: o nascimento da prisão. 20ª ed. São Paulo: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Org. e trad. Roberto Machado. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.
- JESUS, Ariana Souza de; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. Narrativas de resistência: (trans)formando discursos sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. 2025. 36 p.: il. Recurso digital (.pdf). Produto da Dissertação (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, Feira de Santana, 2025. Disponível em: <http://ri.ufrb.edu.br/jspui/handle/123456789/4635>.

Acesso em: 8 nov. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 16, n. 2, p. 169–176, 2010.

MOREIRA, Lília Maria de Azevedo. Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 147p. Bahia de todos collection. ISBN 978-85-232-1157-8. 2011.

VIEIRA, Camila Mugnai; COELHO, Marili André. Sexualidade e deficiência intelectual: concepções, vivências e o papel da educação. Revista Tempos e Espaços em Educação, p. 201-212, 17 dez. 2014.

ENTRE O MEDO E O DEBATE: A ESCOLA DIANTE DAS POLÍTICAS ANTIGÊNERO

Cristiano Rodrigues de Abreu Pá (UFRB)

Ilana Benne Falcão Maia (UFRB)

Laylla Luiza Pires de Araujo (UFRB)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constituiu-se em uma atividade acadêmica que foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, no componente curricular Educação, Gênero e Diversidade, conduzido pelo Professor Dr. Roney Gusmão. A escolha do tema justifica-se pela crescente disseminação de narrativas antigênero, pela instrumentalização política do medo e pela necessidade de fortalecer práticas escolares que promovam dignidade, inclusão e pensamento crítico.

A apresentação teve como objetivo discutir como discursos sobre gênero, sexualidade e normatividade são produzidos, regulados e disputados no contexto contemporâneo, tomando como eixo central a introdução da obra “Quem Tem Medo de Gênero?”, de Judith Butler (2024). A proposta buscou mobilizar os ouvintes a refletirem criticamente sobre tais discursos e a levarem as discussões para dentro de seus espaços escolares, compreendendo que os debates sobre gênero não são abstratos. Ao contrário, atravessam práticas cotidianas, políticas institucionais e modos de vida.

Assim, a apresentação buscou oferecer ferramentas conceituais e analíticas para compreender como discursos sobre corpo, comportamento e identidade operam na escola, influenciando decisões pedagógicas, regulando condutas e moldando subjetividades. Em tempos de acirramento moral, pensar gênero deixa de ser mero exercício teórico e torna-se condição necessária para a vida democrática.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O marco teórico integrou contribuições de Judith Butler (2024), Guacira Lopes Louro (2013), Michel Foucault (1988) e Alfredo Veiga-Neto (2007), além de categorias contemporâneas fundamentais, como discurso antigênero, restauração patriarcal, anti-intelectualismo e colonialidade.

Segundo Butler (2024), o termo gênero tornou-se objeto de campanhas coordenadas que mobilizam o medo como ferramenta política. Em diversos países, movimentos antigênero produzem pânico morais ao sugerirem que debates sobre igualdade, diversidade e direitos minariam a ordem social. O medo aqui não é natural. Ele é produzido estrategicamente pelos Estados, igrejas e movimentos conservadores para limitar avanços democráticos, silenciar minorias e justificar projetos autoritários.

No cenário brasileiro, o discurso antigênero assume contornos próprios, articulando-se ao que Butler (2024) identifica como o sonho da restauração patriarcal. Trata-se de recuperar simbolicamente uma ordem baseada em hierarquias rígidas — de gênero, sexualidade, raça e religião — associando a defesa da família à contenção de direitos e ao cerceamento de debates. Nesse processo, a escola se torna palco privilegiado de disputa, já que é vista como espaço de formação moral e política das novas gerações.

A expressão ideologia de gênero, mencionada por Louro (2013) e referida criticamente por Butler (2024), opera como categoria acusatória construída para interditar o debate. Não descreve uma teoria, mas fabrica um inimigo útil, capaz de gerar coesão política em torno da defesa de uma tradição idealizada e contrária aos preceitos da democracia.

As campanhas antigênero se sustentam também em um crescente anti-intelectualismo, marcado pela deslegitimação da pesquisa, das universidades e da produção teórica. O ataque ao conhecimento crítico anda de mãos dadas com iniciativas explícitas de censura: retirada de materiais pedagógicos, vigilância de professores, proibições de temas e controle do currículo. Foucault (1988) ajuda a perceber como esses processos reorganizam regimes de verdade, definindo quem tem o direito de falar e o que pode circular.

A convergência entre moralismo, censura e produção do medo se aproxima de práticas de matriz fascista, que historicamente instrumentalizam a moral sexual para controlar comportamentos e legitimar hierarquias. Butler (2024) interpreta o discurso antigênero como parte de uma estratégia restauradora, voltada ao fortalecimento de identidades nacionais homogênicas e rigidamente normatizadas.

As discussões também se articularam à crítica à colonialidade. O controle dos corpos (gestos, aparências, sexualidades, é herança central das tecnologias coloniais de governo. A racialização das normas de gênero reforça hierarquias que moldam a própria ideia de cidadão aceitável. Veiga-Neto (2007), ao analisar a escola moderna, mostra como ela opera como dispositivo de normalização que molda subjetividades a partir de padrões eurocentrados.

Assim, o referencial teórico evidencia que discutir gênero implica compreender dinâmicas de poder que geram medo e que atravessam Estado, religião, escola e vida cotidiana.

2. METODOLOGIA

Este trabalho foi construído a partir de uma abordagem qualitativa, discursiva e teórico-analítica, centrada na leitura crítica de textos que o fundamentam. Inicialmente, foi feito um estudo analítico dos fichamentos das obras de Butler (2024), Louro (2013), Foucault (1988) e Veiga-Neto (2007).

Em seguida, foi elaborada uma apresentação expositivo-analítica, com trechos teóricos e articulações conceituais com contextualização no ambiente educacional, aproximando teoria e práticas escolares contemporâneas. Por fim, foi promovida uma discussão coletiva, organizada após a apresentação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise permitiu identificar três eixos estruturantes para compreender a relação entre escola, gênero e normatividade:

1) Operação persistente de matrizes normativas.

À luz de Louro (2013), observou-se que a escola continua funcionando como instância produtora e reprodutora de normas de gênero, mesmo quando não reconhece esse papel. Essas normas regulam condutas, classificam sujeitos e organizam expectativas sobre corpos e comportamentos.

2) Consolidação do discurso antigênero como estratégia política.

Com base em Butler (2024), verificou-se que os discursos antigênero operam como mecanismos de mobilização moral e política, apresentando-se como defesa da tradição, ainda que estejam profundamente implicados em projetos de controle social e restrição de direitos. Isso repercute diretamente na escola, que passa a ser tratada como espaço de vigilância e disputa ideológica.

3) Intensificação dos dispositivos de normalização.

Inspirados em Foucault (1999) e Veiga-Neto (2007), constatou-se que mecanismos disciplinares como avaliação, vigilância e categorização são potencializados pelos discursos antigênero, reforçando fronteiras rígidas entre identidades, performances e comportamentos considerados aceitáveis. A normalização deixa de ser apenas prática cotidiana e torna-se política explícita.

Esses eixos convergem para o entendimento de que o debate sobre gênero não diz respeito apenas a categorias identitárias, mas envolve regimes de verdade, dispositivos de poder e disputas pelo controle da vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a introdução da obra *Quem Tem Medo de Gênero?*, as considerações finais sublinham a necessidade urgente de pensar sem medo. O medo é o combustível das campanhas antigênero: ele paralisa, simplifica, distorce. Pensar sem medo significa recusar a manipulação emocional que transforma debates complexos em slogans políticos.

Para Butler (2024), o desafio central é recuperar a capacidade de reflexão crítica diante de narrativas restauradoras que prometem estabilidade ao custo da exclusão. No contexto educacional, isso implica cultivar espaços de diálogo, analisar normas, compreender relações de poder e reconhecer a legitimidade da diversidade humana.

Em síntese, pensar sem medo é condição para que a escola sustente práticas democráticas, evite o silenciamento de sujeitos e cumpra sua função formativa. É também convite para que educadores resistam ao apelo do pânico moral e se mantenham fiéis ao compromisso ético da educação: compreender o mundo para transformá-lo, sem precisar temê-lo.

Palavras-chave: Gênero; Educação; Poder; Discursos antigênero; Normalização.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. *Quem tem medo do gênero?* São Paulo: Bontempo, 2024.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade: A vontade do saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ENTRE A NORMA E A DISSIDÊNCIA: PRÁTICAS DE PODER E RESISTÊNCIA EM UM ESPAÇO ESCOLAR CÍVICO-MILITAR

Cristiano Rodrigues de Abreu Pá (UFRB)

Roney Gusmão (UFRB)

INTRODUÇÃO

A ampliação do modelo cívico-militar no sistema público de ensino brasileiro tem provocado intensos debates sobre os modos de organização da vida escolar, especialmente no que diz respeito à implantação de normas e à regulação dos corpos. No interior dessas escolas, observa-se a presença de dispositivos disciplinares que articulam discursos sobre ordem, moral e civismo, muitas vezes vinculados a padrões normativos de gênero e sexualidade. Tais práticas, embora apresentadas como estratégias de aprimoramento pedagógico e moral, acabam por tensionar a convivência com corpos e sujeitos que escapam às normas hegemônicas de masculinidade e feminilidade.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de problematizar como a militarização do espaço escolar repercute na constituição das subjetividades, sobretudo no trato com as dissidências corporais e de gênero. Em um cenário em que a escola é atravessada por disputas simbólicas e políticas acerca da diversidade, compreender como discursos de disciplina e moralidade tentam moldar comportamentos, torna-se fundamental para pensar práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas. Nesse sentido, o estudo propõe-se a contribuir com o debate educacional contemporâneo, evidenciando as implicações ético-políticas da normatização dos corpos na escola pública.

O objetivo central é analisar de que modo os discursos produzidos no cotidiano de uma escola cívico-militar operam na conformação de práticas pedagógicas e relações escolares, e como esses discursos, ao interagirem com questões de gênero, corpo e disciplina, engendram tanto mecanismos de controle quanto espaços de resistência.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão das práticas escolares e dos discursos que atravessam os corpos na escola cívico-militar exige um retorno crítico às reflexões Foucault (1988, 2014) sobre poder, disciplina e sexualidade. O autor evidencia que as instituições modernas - e entre elas, a escola - operam como dispositivos de sequestro dos corpos, instaurando uma lógica de vigilância, normalização e docilidade. A disciplina, nesse sentido, não é apenas um mecanismo punitivo, mas uma tecnologia de poder que fabrica sujeitos úteis e obedientes por meio da observação, do exame e das penalidades.

Alfredo Veiga-Neto (2007) retoma a perspectiva foucaultiana para pensar a educação como uma das engrenagens centrais do projeto moderno de normalização. Em seus estudos, a escola é vista como espaço de constituição cultural que naturaliza padrões, valores e comportamentos, produzindo sujeitos adaptados à ordem vigente. A pedagogia moderna tende a suprimir as diferenças em nome de uma cultura única e homogênea.

Dialogando com essa tradição foucaultiana, Guacira Lopes Louro (2013) traz à tona o modo como as instituições educacionais participam ativamente da produção das identidades de gênero e sexualidade. A autora demonstra que a escola não apenas ensina conteúdos, mas educa corpos, impondo gestos, comportamentos e modos de ser coerentes com um ideal de masculinidade e feminilidade. Essa pedagogia da sexualidade, ao mesmo tempo em que define o que é aceitável, silencia, ridiculariza e marginaliza as expressões dissidentes.

O corpo dissidente, nesse contexto, é aquele que incomoda, pois desestabiliza a ilusão de normalidade sobre a qual a escola se estrutura.

Inspirado em Foucault, Miskolci (2016) afirma que questionar o gênero é questionar o próprio processo de produção da normalidade, e, portanto, a função disciplinar da escola como instância de controle social. A contribuição de Judith Butler (2003, 2024) é decisiva para essa discussão. A autora demonstra que a ideia de uma “verdade interna” do gênero é uma construção discursiva sustentada por práticas reiteradas de regulação social. O gênero não expressa uma essência natural, mas é continuamente produzido e legitimado por meio da repetição de atos, gestos e linguagens. Em contextos escolares, compreender o gênero dessa forma implica repensar práticas pedagógicas que ainda naturalizam diferenças e reforçam hierarquias de gênero, transformando o cotidiano educativo em espaço de experimentação e liberdade.

Dessa articulação teórica emerge a compreensão de que os corpos dissidentes são, simultaneamente, produtos e contestadores das tecnologias de poder que os produzem. Assim, no espaço cívico-militar, onde o controle e a hierarquia são valores centrais, pensar o corpo como campo de disputa é também pensar a escola como espaço de resistência. Cada gesto que desvia da norma e cada corpo que insiste em existir fora das categorias impostas torna-se ato pedagógico e político, capaz de reinventar o sentido da educação e da liberdade.

2. METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa com viés pós-estruturalista, orientada pela análise do discurso na perspectiva foucaultiana. Tal escolha decorre da compreensão de que as categorias analíticas investigadas - corpo, gênero, disciplina e resistência - são construções históricas e discursivas, e não realidades fixas ou universais.

O campo empírico da investigação será a Escola Cívico-Militar Municipal Quinze de Novembro, localizada em Feira de Santana (BA). O corpus da pesquisa será composto por discursos docentes coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Interessa compreender como os docentes (re)produzem, resistem ou ressignificam os discursos normativos que circulam no ambiente escolar, e de que modo tais enunciados se vinculam às políticas educacionais e às práticas cotidianas da instituição.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Prevê-se que a pesquisa revele como as práticas discursivas e pedagógicas em uma escola cívico-militar participam da produção de corpos normatizados, vinculando a ideia de disciplina a um ideal de moralidade e de comportamento “correto”. Espera-se identificar, nas falas e atitudes docentes, a presença de discursos que associam obediência, civismo e identidade de gênero, evidenciando o modo como a instituição escolar funciona como aparelho de controle simbólico, buscando moldar subjetividades em conformidade com a lógica da heteronormatividade e do binarismo de gênero.

Ao mesmo tempo, pretende-se mostrar que esse mesmo espaço, atravessado por tensões e contradições, abriga práticas de resistência e reexistência. Busca-se, portanto, identificar estratégias cotidianas de enfrentamento, sutis ou explícitas, por meio das quais professores e estudantes reconfiguram as normas e ampliam as possibilidades de expressão dos corpos e identidades dissidentes.

Por fim, espera-se que os resultados sustentem a elaboração de um produto educacional em formato de caderno formativo, a ser utilizado em ciclos de oficinas com professores, voltado à discussão de gênero e diversidade nas práticas pedagógicas.

Tal produto buscará favorecer uma reflexão coletiva sobre as formas de disciplinamento e as possibilidades de construção de uma educação mais inclusiva e crítica nas redes públicas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa parte da premissa de que compreender o corpo e o gênero na escola é compreender também como o poder se materializa na educação. Ao analisar o contexto das escolas cívico-militares, o estudo busca evidenciar que a regulação dos corpos é um dos principais mecanismos pelos quais a instituição escolar opera, reafirmando valores de ordem, obediência e controle. Entretanto, ao adotar uma perspectiva foucaultiana e pós-estruturalista, reconhece-se que nenhum regime de poder é total, e que em toda forma de sujeição há brechas para a resistência.

As reflexões teóricas que orientam esta investigação permitem afirmar que a escola, longe de ser um espaço neutro, é um campo de produção de saberes e subjetividades, no qual se decide o que pode ou não ser dito, vivido e reconhecido. Nesse cenário, pensar os corpos dissidentes é pensar também o direito à diferença e o papel ético-político da educação diante das normas que insistem em hierarquizar e excluir.

Assim, as considerações expostas neste trabalho apontam para a urgência de formações docentes que incluam o diálogo sobre gênero, corpo e diversidade como eixo estruturante da prática pedagógica. Acredita-se que promover o diálogo sobre as dissidências corporais e identitárias, especialmente em contextos marcados pela rigidez e pela hierarquização, é condição essencial para consolidar uma educação democrática e sensível à pluralidade humana.

Palavras-chave: Corpo; Gênero; Disciplina; Resistência; Escola Cívico-Militar.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2018.
- FOUCAULT, Michel. A história da sexualidade: A vontade do saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 7-34.
- LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. 2a edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

INTERSECCIONALIDADE, LEGADO E NARRATIVA: UMA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL

Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques (UFBA)

INTRODUÇÃO

Racismo, preconceito e desigualdades estruturais seguem atravessando de maneira profunda a vida de pessoas negras no Brasil. Esses marcadores sociais, historicamente construídos, manifestam-se de modo mais perverso entre mulheres negras, especialmente quando somados à pobreza, ao pertencimento quilombola e ao analfabetismo. Tal realidade expressa a permanência de um sistema que distribui oportunidades e violências de maneira desigual, revelando a atualidade do debate sobre interseccionalidade.

Partindo desse cenário, este estudo é um recorte da Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XI e tem como objetivo discutir, de forma articulada, os conceitos de interseccionalidade, narrativa e legado, compreendendo-os como lentes analíticas que permitem tencionar as estruturas sociais e destacar experiências historicamente silenciadas. Esses três eixos teóricos são centrais para pensar as opressões que afetam populações negras e, ao mesmo tempo, para reconhecer suas formas de resistência, criação e produção de sentidos.

O texto está estruturado conforme o seguinte formato: inicialmente apresenta a introdução, seguida do referencial teórico, a metodologia, a discussão dos resultados conceituais e, por fim, as considerações finais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A interseccionalidade constitui-se como uma importante ferramenta analítica para compreender como diferentes sistemas de opressão — como raça, gênero e classe — se sobrepõem e organizam as desigualdades sociais. Essa perspectiva é fundamentada por autoras como Akotirene (2020), que afirma que as diferenças não devem ser pensadas como problemas isolados, mas como construções relacionais vinculadas à matriz de opressão. Assim, a interseccionalidade não se ocupa apenas de identidades, mas das desigualdades produzidas historicamente pela articulação desses marcadores sociais. De modo semelhante, Crenshaw (2002) demonstra que discriminações se tornam mais severas quando atingem grupos que acumulam vulnerabilidades, como mulheres negras pobres, evidenciando que suas experiências não podem ser compreendidas de forma fragmentada.

Essas reflexões revelam que as populações negras, e especialmente as mulheres, vivenciam opressões estruturais que se manifestam na limitação de oportunidades, na invisibilidade social e na estigmatização de seus corpos e trajetórias. Nesse contexto, a narrativa assume papel central como prática que permite reconstruir experiências e produzir sentidos coletivos. Para Petit (2009), narrar é uma necessidade antropológica, pois ao contar e recontar nossas vivências, damos forma ao que somos e reinterpretamos os acontecimentos que compõem nossa existência. Benjamin (1985) amplia essa compreensão ao sustentar que a narrativa carrega uma dimensão ética e comunitária, fortalecendo vínculos entre gerações e preservando memórias que poderiam ser silenciadas pelo tempo.

Sob essa mesma perspectiva, Ricoeur (2010) argumenta que o ato de narrar articula tempo, memória e identidade, possibilitando que sujeitos se compreendam no mundo e deem significado às suas experiências. A narrativa, portanto, torna-se espaço de resistência e afirmação, especialmente para populações cuja história foi marcada pelo silenciamento e pela violência racial.

Ao narrar, indivíduos e comunidades recuperam partes de si que a estrutura social frequentemente marginaliza, reafirmando sua presença, sua cultura e suas formas de existir.

Nesse movimento, o conceito de legado também assume relevância. Conforme discutido por Dias e Lima (2018), o legado corresponde ao conjunto de experiências, valores e saberes transmitidos entre gerações. Ele não se limita ao aspecto material, mas constitui uma herança simbólica e identitária que sustenta a continuidade de práticas culturais, modos de vida e memórias coletivas. Em comunidades negras, esse legado é atravessado tanto pelas dores históricas decorrentes da escravidão e do racismo estrutural, quanto pelas estratégias de resistência, solidariedade e sobrevivência que marcam sua trajetória. Assim, legado e narrativa se entrelaçam: aquilo que se narra é também aquilo que se transmite como herança, fortalecendo a memória coletiva e reafirmando a existência de sujeitos que resistem à tentativa histórica de apagamento.

A articulação entre interseccionalidade, narrativa e legado permite compreender que as desigualdades que atingem a população negra não são meras expressões individuais, mas fenômenos estruturais e históricos. Ao mesmo tempo, evidenciam que é nas narrativas e nos legados construídos coletivamente que se encontram caminhos de resistência, autoconsciência e fortalecimento comunitário. Essa integração teórica revela, portanto, a importância de valorizar as histórias negras, reconhecendo a profundidade de seus saberes e a força simbólica que sustentam suas vivências.

2. METODOLOGIA

Este estudo possui abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem interseccionalidade, narrativa e legado. A análise concentra-se na interpretação crítica das obras consultadas, buscando compreender como os conceitos se relacionam e dialogam entre si. A metodologia bibliográfica permite articular diferentes perspectivas teóricas e construir um panorama conceitual que sustenta as reflexões apresentadas neste resumo expandido.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os diálogos teóricos revelam que os eixos de opressão interseccionais produzem impactos profundos sobre populações negras, especialmente mulheres, cuja trajetória social é marcada por estigmatizações, desigualdades econômicas e apagamentos históricos. A interseccionalidade, ao evidenciar essas múltiplas camadas de exclusão, fortalece a compreensão da realidade social e permite desnaturalizar práticas discriminatórias.

A narrativa emerge como espaço de cura, reconstrução e reconhecimento, possibilitando que histórias silenciadas sejam trazidas à superfície. Ao narrar, sujeitos reafirmam sua existência e reconstroem vínculos com sua comunidade e ancestralidade. Assim, narrativa e legado se entrelaçam: a memória transmitida de geração em geração torna-se instrumento de resistência.

Os resultados teóricos apontam, portanto, para a necessidade de ampliar debates e práticas antirracistas nas escolas, universidades e demais espaços sociais, garantindo o reconhecimento das contribuições e experiências das populações negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que interseccionalidade, narrativa e legado constituem dimensões interdependentes que permitem compreender de forma mais profunda as desigualdades que afetam a população negra. A articulação entre esses conceitos revela como experiências individuais e coletivas são moldadas por estruturas de poder historicamente consolidadas.

Os referenciais utilizados reforçam a urgência de ampliar as discussões sobre racismo e preconceito, reconhecendo que tais práticas seguem presentes na sociedade brasileira. Destacar narrativas negras e seus legados constitui um ato político de resistência e valorização da memória coletiva, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e antirracista.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Narrativa; Legado.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2020.
- BENJAMIN, W. O narrador. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. 2002.
- DAVIS, A. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS, L.; LIMA, M. Discussões sobre o conceito de legado. 2018.
- PETIT, M. Os jovens e a leitura. São Paulo: Global, 2009.
- RICOEUR, P. Tempo e narrativa. Campinas: Papirus, 2010.

DIVERSIDADE DE GÊNERO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DA BAHIA

Ilana Benne Falcão Maia (UFRB)

Roney Gusmão (UFRB)

INTRODUÇÃO

A diversidade de gênero, embora reconhecida como um direito humano fundamental, ainda é um desafio para a prática pedagógica nas escolas públicas brasileiras, especialmente naquelas instituições educacionais em zonas afastadas dos grandes centros urbanos. A escola, enquanto espaço de socialização e formação de identidades, desempenha um papel crucial na reprodução - ou na transformação - das normas de gênero. No entanto, práticas pedagógicas pautadas em uma visão binária e cis-heteronormativa ainda prevalecem, muitas vezes invisibilizando ou marginalizando estudantes cujas identidades de gênero não correspondem às normas hegemônicas.

O presente trabalho tem como objetivo investigar como práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir para a valorização da diversidade de gênero no ambiente escolar. O estudo parte da perspectiva de que o gênero é uma construção social performativa e de que a escola é um espaço privilegiado tanto para a reprodução quanto para a subversão das normas de gênero.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Butler (2023, p. 44), “o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância, isto é, constituinte da identidade que supostamente é.” Dessa forma, compreender o gênero como performatividade implica reconhecer que as identidades não são essências fixas, mas efeitos reiterados de práticas discursivas e sociais. Essa leitura abre caminho para pensar a escola como um território de disputa simbólica, no qual práticas pedagógicas críticas podem desestabilizar padrões normativos hegemônicos e promover a emergência de subjetividades plurais, ampliando as possibilidades de existência e pertencimento de todos os estudantes.

De acordo com Louro (2008, p. 11) “a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas”, o que reforça a importância de uma abordagem pedagógica crítica e reflexiva sobre as normas de gênero e as representações de masculinidade presentes no cotidiano escolar. Louro (2000, p. 11), em suas discussões aborda que “as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia”.

O ambiente escolar, ao mesmo tempo que pode ser um espaço de valorização da pluralidade, muitas vezes reforça normas cis-heteronormativas por meio de práticas institucionalizadas que silenciam ou marginalizam alunos e alunas cujas expressões de gênero ou sexualidade desafiam a lógica binária hegemônica.

Assim, é na escuta atenta, na sensibilidade cotidiana e no compromisso ético com a transformação que constrói-se, passo a passo, práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade que habita nossas salas de aula.

2. METODOLOGIA

Com uma abordagem qualitativa, este estudo é desenvolvido a partir de observações da prática pedagógica cotidiana de estudantes e professores do Ensino Médio em uma escola pública do interior da Bahia.

A revisão bibliográfica constitui uma etapa essencial deste estudo, pois sustenta a construção do referencial teórico que orienta a análise crítica da diversidade de gênero no contexto escolar. Desse modo, a análise da literatura permite identificar os principais conceitos, debates e lacunas existentes sobre o tema, servindo de base para a interpretação dos dados empíricos coletados na pesquisa de campo. Assim, a revisão bibliográfica não apenas fundamenta teoricamente o estudo, mas também orienta a reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas observadas na escola investigada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise preliminar evidencia que, embora haja iniciativas pontuais voltadas para a inclusão, ainda prevalece a reprodução de padrões cis-heteronormativos no cotidiano escolar, o que reforça a urgência de práticas pedagógicas que desafiem essas normas estabelecidas e contribuam para a construção de ambientes escolares mais equitativos, acolhedores e sensíveis à diversidade.

Sob essa perspectiva, a escola é uma das instituições sociais mais influentes na formação dos sujeitos, funcionando como espaço central de socialização, disciplinamento e transmissão de saberes. No entanto, para além de seu papel pedagógico formal, a escola atua também como um potente mecanismo de produção e reprodução de normas sociais, entre elas as de gênero e sexualidade. Logo, os currículos, os materiais didáticos, as práticas avaliativas, as regras de conduta, a linguagem utilizada pelos docentes e as interações cotidianas são frequentemente marcados por um sistema normativo que tende a padronizar corpos, comportamentos e identidades. Aponta Junqueira (2013, p. 484)

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação à matriz heterossexual é crucial.

Nesse contexto, a escola muitas vezes naturaliza padrões heterossexuais como legítimos e universais, ao passo que expressões de gênero dissidentes são vistas como desvios ou anormalidades. Essa lógica de normalização não apenas regula a vida dos sujeitos, mas também define os limites do que é inteligível ou abjeto.

Dessa forma, o ambiente escolar deixa de ser um espaço verdadeiramente democrático e inclusivo e se transforma num território de controle e hierarquização das identidades. A ausência de políticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade de gênero intensifica esse processo excludente, impactando diretamente o bem-estar, o desempenho acadêmico e a permanência dos sujeitos dissidentes na instituição escolar.

Os resultados parciais do presente trabalho revelam que o silenciamento das narrativas de sujeitos com gêneros e identidades diversas ainda é uma realidade marcante no contexto investigado.

Diante desse cenário, reafirma-se a necessidade de um currículo verdadeiramente inclusivo, que reconheça e valorize a diversidade como eixo estruturante da formação humana, rompendo com a lógica excludente e promovendo uma educação comprometida com a equidade, o respeito às diferenças e a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de avanços pontuais no campo da inclusão, as práticas pedagógicas ainda carecem de uma abordagem efetivamente comprometida com a valorização da diversidade de identidades e de gêneros no ambiente escolar. O silenciamento das narrativas de sujeitos dissidentes, a invisibilidade cotidiana de suas existências e a ausência ou negligência de políticas inclusivas apontam para a persistência de uma cultura escolar pautada na reprodução de normas cis-heteronormativas.

Nesse sentido, torna-se urgente repensar o currículo escolar para que este não apenas reconheça, mas acolha e celebre as múltiplas formas de ser e existir. Um currículo inclusivo deve ir além da inserção superficial de temas e buscar promover uma transformação estrutural nas práticas pedagógicas, na formação docente e na cultura institucional. Este estudo, ao refletir criticamente sobre o cotidiano escolar, contribui para o debate sobre a importância da inclusão como princípio ético e político da educação. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam inspirar educadores, gestores e formuladores de políticas públicas a desenvolverem ações concretas que fortaleçam a equidade, o respeito e a justiça nas escolas, de modo que todos os sujeitos possam, de fato, sentir-se pertencentes e valorizados no espaço educativo.

Palavras Chaves: Gênero, sexualidade, currículo escolar, silenciamento, diversidade.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

JUNQUEIRA, R. D. *Pedagogia do armário: a normatividade em ação*. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em 11 nov. 2025

LOURO, Guacira L. *Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas*. Pro-Posições, 2008.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA DE TERREIRO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSIÇÕES AFROPEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO AFROREFERENCIADA

Joseney Leite Conceição (UFRB)
Ana Cristina Nascimento Givigi (UFRB)

INTRODUÇÃO

Agô, mojubá Exú, sendo eu um Ogan de Oxalá iniciado no Terreiro Ilê Oyó Mecê Alaketu Axé Ogum Onirê de Nação Ketu não poderia iniciar esse trabalho sem antes reverenciar a Exú, “Laroyê”, que significa em tradução livre “salve o mensageiro”, então que essa pesquisa possa incorporar caminhos descolonizantes nas diversas formas de expressões dos povos afro diaspóricos.

Problematizaremos as características afrocentradas da Afropedagogia e, sendo assim, traremos para este conhecimento circular, a gira, descolonial do Terreiro Ilê Oyó Mecê Alaketú Axé Ogum Onirê, localizado na cidade de Governador Mangabeira/Ba em diálogo com as dimensões que embasam a Educação do Campo enfatizando os fazeres da cultura da Pedagogia de Terreiro em uma perspectiva afropedagógica descolonizantes bem como os lastros formadores da Educação do Campo. Investigaremos como esse processo dialógico pode instigar a expansão da efetividade da Lei 10.639/03, reformulada para a Lei 11.645/08 que abrange os Povos Originários, na Educação do Campo. Deste modo, o objetivo dessa pesquisa é analisar as giras dialógicas entre as pedagogias de aprendizagens e ensinagens afrocentrados do terreiro Ilê Oyo Mecê Alaketu Axé Ogum Onirê e os pilares que solidificam a materialidade da Educação do Campo, visionando uma educação afro referenciada.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Os conceitos fundamentais para o desenho da pesquisa, tais como Afrocentricidade, materialidade da Educação do Campo, Pedagogia de Terreiro, Afropedagogia em perspectiva de uma Educação Afrorreferenciada e todas as nuances capilares que abraçam esses termos. Faremos um passeio sobre os principais conceitos da Educação do Campo dialogando com seus principais teóricos (Arroyo, Caldart, Molina 2007), buscando primeiramente refletir sobre a Educação Rural e seu modelo e como essas duas perspectivas dialogam com o campesinato negro. (Magalhães, 2009) Iremos trazer uma discussão teórica sobre a pedagogia de Terreiro e seus desdobramentos afropedagógico para as escolas do campo e por fim entrelaçaremos esses conceitos supra citados em uma perspectiva da Afrocêntrica que ao longo da pesquisa questionará as práticas da colonização, decoloniais e contra coloniais, Asante, (2009), BISPO (2017).

2. METODOLOGIA

Usamos a metodologia de abordagem qualitativa, baseada na investigação profunda da cultura do lugar visando extrair significados educativos, na expectativa de poder tecer proposições para uma educação Afrorreferenciada para/na Educação do Campo. Para demonstrar, as escolhas epistemológicas e os procedimentos realizados para desvendar todas as nuances de uma realidade cultural centrada em experiências ancestrais afro diaspóricas, calcada na diversidade do Terreiro Ilê Oyó Mecê Alaketu Axé Ogum Onirê, que direta ou indiretamente estão contemplados com a pesquisa.

O trabalho de campo foi desenvolvido na Roça do saudoso Pai Leopoldo, na comunidade do Portão, no município de Governador Mangabeira/BA.

Buscamos descrever e demonstrar as práticas de aprendizagens e ensinagens dos filhos/as de santo do Terreiro em estudo, de base oral no qual escolhemos sete participantes usando o critério hierárquico religioso então pegamos desde o abiã até o babalorixá como forma de estabelecer uma análise pluriversal do processo de aprendizagem e ensinagem na Roça. Utilizamos também além da pesquisa oral a pesquisa participante. Realizamos círculos narrativos onde do mais velho para o mais novo todos relatavam suas percepções sobre dos mitos e histórias tanto da religião quanto do próprio terreiro no qual eu também inferia minhas visões sobre alguns temas levantados. (FREIRE, 1987, p. 68). Ninguém investiga sozinho. Pesquisador e sujeitos se educam juntos, mediados pelo mundo.” O mais curioso que dentre todos esses diálogos os quais fui gravando com um celular samsung A12, e depois transcrevi parte no corpo da pesquisa como citação. Muita coisa das histórias do próprio terreiro eu não conhecia, assim como outros participantes. A composição étnica racial dos participantes é de maioria preto ou parda e no que tange a orientação de gênero tivemos quatro mulheres e três homens, mesmo tendo participantes de orientação sexual homossexual, mas ele se senti como homem. (GIVIGI, 2013, p. 59). “As questões de gênero precisam ser compreendidas como relações de poder que atravessam corpos, práticas e instituições, e não como características naturais dos sujeitos. “Dessa forma, o espaço de terreiro subverte essa lógica e traz a aceitação e o respeito entre os seus adeptos. Esse projeto de pesquisa não poderia deixar de ser ancorado também por uma investigação bibliográfica que embasasse e dialogasse com outras perspectivas teóricas que pudessem discutir as questões aqui levantadas por esse estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Temos a necessidade de massificar as discussões das relações étnicas raciais dentro da Educação do Campo como forma de combatermos o racismo velado da sociedade brasileira que nega as formas de (re) existir do campesinato negro. Centrando os discursos muitas vezes em questões sociais não permeando uma esteira histórica do processo de escravização dos povos negros e originários e os seus reflexos na sociedade atual, dessa forma, uma pequena parte do grupo dos colonizadores, ainda mantém seus privilégios construídos na exploração da mão de obra escravizada, do acúmulo de riquezas desse processo e a espoliação da terra dos escravizados. Esses resquícios são sustentados até os dias atuais, basta ver que as heranças no Brasil diferente de outros países têm taxas pífias ou nulas, mantendo assim uma rede de privilégios branco e racista ao longo de séculos. Contudo observamos que a materialidade da Educação do Campo em práxis com a Afropedagogia pode embasar experiências descolonizantes nos espaços educacionais formais do campo no enfrentamento dessas mazelas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, percebemos que o objetivo da pesquisa em analisar as giras dialógicas entre as pedagogias de aprendizagens e ensinagens afrocentrados do terreiro Ilê Oyo Mecê Alaketu Axé Ogum Onirê e os pilares que solidificam a materialidade da Educação do Campo, visionando uma educação afro referenciada é um instrumento pedagógico que pode embasar as práticas metodológicas dos espaços formais de ensino das escolas do Campo como forma de combatermos o racismo presente nesses espaços de disputas da colonialidade. Esse trabalho pode também ser replicado em processos de formações de professores do campo como subsidio teórico para o enfrentamento ao apagamento do campesinato negro e suas especificidades para além das questões quilombolas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia de Terreiro e Afrocentricidade.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa. Larkin. (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 17–33.

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

MACHADO, Vanda. Pedagogia de terreiro e educação afro-brasileira. Salvador: EDUFBA, 2010.

MAGALHÃES, LEILA DE LIMA. O Campo tem cor?: presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará; orientador, Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage. – 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

NOTAS

1. “Exu é o princípio dinâmico de toda a existência. É ele quem faz com que as coisas aconteçam, é o movimento, a energia vital que põe o mundo em ação.” (PRANDI, 2001, p. 31).

2. “O ogan é o responsável pelo bom andamento do terreiro, zela pelos rituais, ajuda o sacerdote e tem papel central na manutenção da tradição. É aquele que, sem incorporar, serve aos orixás com dedicação e disciplina.” (PRANDI, 2001, p. 48).

3. “Oxalá é o orixá da criação, o pai de todos os orixás e dos homens. Sua força está na calma, na pureza e na capacidade de conciliar e ordenar o que foi criado.” (PRANDI, 2001, p. 25).

4. “Os iorubás constituem um dos maiores grupos étnico-linguísticos da África Ocidental. Sua organização política, social e religiosa foi estruturada em cidades-estado independentes, tendo Ifê como o centro espiritual e político, considerada o berço da civilização ionubá.” (VERGER, 1997, p. 17)

5. “Abiã é a pessoa que ingressa no candomblé, o iniciante que ainda não passou pelos ritos de feitura e permanece em fase de aprendizado e aproximação do orixá.” (PRANDI, 2001, p. 28).

6. “Babalorixá é o sacerdote responsável pelo culto aos orixás, chefe do terreiro e autoridade máxima da comunidade religiosa, a quem cabe orientar, iniciar e zelar pelos filhos-de-santo. (PRANDI, 2005, p. 51).

IDENTIDADE NEGRA, CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE: ESTADO DA ARTE SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Josilene Andrade Lima Lourenço
(Secretaria Municipal de Educação de Valente)

INTRODUÇÃO

Antes de qualquer produção científica, é fundamental realizar um mapeamento da produção acadêmica existente, de modo a compreender o campo de estudos e suas lacunas. Esse movimento, denominado levantamento bibliográfico, constitui não apenas uma etapa preliminar, mas um procedimento que oferece subsídios teóricos e metodológicos para a ampliação das discussões.

No campo das relações étnico-raciais, essa necessidade é ainda mais significativa, pois as produções se configuram como resistência epistemológica frente ao pensamento hegemônico, valorizando saberes afro-brasileiros e experiências afrodiaspóricas. Nesse sentido, o Estado da Arte, também chamado de Estado do Conhecimento, é compreendido como um processo sistemático de identificação, registro e categorização de trabalhos acadêmicos em determinado recorte temporal.

Este resumo expandido apresenta um recorte da dissertação de mestrado, que realiza um mapeamento da produção acadêmica sobre identidade negra, currículo e decolonialidade, no período de 2017 a 2021, nas principais bases de dados nacionais e internacionais. O objetivo é compreender como essas categorias têm sido articuladas nas pesquisas educacionais, destacando tendências, lacunas e contribuições para a construção de práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais.

1.REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo fundamenta-se em Ferreira (2002), que define o Estado da Arte como um conjunto de estratégias de busca e categorização de produções acadêmicas, voltadas à identificação de tendências e lacunas. A autora ressalta que esse tipo de estudo requer rigor metodológico e compromisso ético, pois se propõe a sistematizar o conhecimento já produzido.

Para Boakari (2013), o Estado da Arte deve evitar o risco de reproduzir hierarquias epistemológicas, reconhecendo que o saber científico é historicamente atravessado por exclusões. Assim, mais do que uma técnica de levantamento, trata-se de um ato político e epistemológico, que valoriza vozes silenciadas e promove o reconhecimento das epistemologias negras.

A reflexão decolonial, sustentada por autores como Quijano (2000) e Maldonado-Torres (2007), contribui para compreender o currículo como um território de poder e disputa, no qual se produzem sentidos sobre identidade, cultura e conhecimento. A partir dessa base, o estudo entende a educação das relações étnico-raciais como um espaço de resistência e reexistência, capaz de confrontar o legado da colonialidade do saber e do ser.

Dessa forma, o referencial teórico ancora-se na perspectiva de que mapear o conhecimento é também reconhecer epistemologias marginalizadas, fortalecendo a construção de uma ciência comprometida com a equidade racial e com a valorização da diversidade cultural.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, na modalidade Estado da Arte, que busca identificar, descrever e analisar produções acadêmicas sobre identidade negra, currículo e decolonialidade.

Foram consultadas as bases Portal de Periódicos SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RAACP) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os descritores utilizados foram “identidade negra”, “currículo e decolonialidade” e “educação étnico-racial”.

O recorte temporal (2017–2021) foi definido considerando o crescimento das políticas afirmativas e das produções voltadas à diversidade racial no campo educacional. O processo de análise contemplou as seguintes etapas: (1) busca e seleção dos trabalhos; (2) leitura de títulos, resumos e palavras-chave; (3) categorização por eixos temáticos; e (4) análise das convergências, distanciamentos e lacunas das produções encontradas.

Ao final do processo, foram sistematizadas 78 produções relevantes, entre dissertações e teses, que compuseram o corpus principal do levantamento, analisadas com base em seus problemas, objetivos, referenciais teóricos e contribuições para o campo da educação étnico-racial.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam uma ampla e diversificada produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais, com enfoques que vão desde representações culturais até experiências em comunidades quilombolas. Contudo, poucos estudos articulam simultaneamente identidade negra, currículo e perspectiva decolonial na educação básica.

Entre os trabalhos identificados, destacam-se as dissertações Martins (2018) e Meira (2017), além das produções de Dorneles (2021), Moraes (2017), Nepomuceno (2017) e Mendes (2019). Essas pesquisas discutem temáticas como empoderamento, políticas de currículo, pedagogias interculturais e narrativas identitárias, revelando um movimento crescente de incorporação das pautas antirracistas nas práticas educacionais.

Observa-se, entretanto, que as abordagens ainda se concentram em análises documentais e reflexões teóricas, com menor incidência de investigações empíricas em escolas públicas. Essa constatação evidencia a necessidade de ampliar estudos que dialoguem com o cotidiano escolar, valorizando as experiências docentes e discentes.

A leitura crítica das produções permitiu perceber que a educação das relações étnico-raciais é um campo em consolidação, cuja relevância ultrapassa o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, configurando-se como uma proposta de transformação curricular e epistemológica. As produções mapeadas sinalizam caminhos para a construção de pedagogias antirracistas, mas também revelam os desafios persistentes de inserção efetiva desses debates nos currículos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Estado da Arte configurou-se como uma etapa fundamental da pesquisa, possibilitando compreender o cenário atual da produção acadêmica sobre identidade negra, currículo e decolonialidade. O levantamento permitiu identificar avanços, lacunas e potencialidades do campo, contribuindo para o fortalecimento das discussões sobre a educação das relações étnico-raciais no contexto escolar.

Constata-se que, embora exista um número expressivo de estudos voltados às temáticas afrodiáspóricas, ainda são poucos os que articulam de forma integrada as categorias identidade, currículo e decolonialidade em experiências concretas da educação básica.

O estudo reforça a importância de valorizar epistemologias negras e decoloniais, ampliando o reconhecimento de saberes e práticas construídos pelos sujeitos afrodescendentes.

Assim, propõe-se uma educação comprometida com a equidade racial, a democracia e a transformação social, na qual o currículo seja instrumento de resistência e reconstrução identitária.

Palavras-chave: Identidade negra; Currículo; Decolonialidade; Educação; Relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

- BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Francilene Brito da. Produções científicas em educação e relações (étnico)-raciais nas regiões Norte e Nordeste: garimpando silenciamentos, 2000-2010. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz (org.). Pesquisas em educação nas regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas. Recife: Editora da UFPE, 2014. p. 429–449.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002.
- MARTINS, Ícaro Amorim. Se eu não sou negra, eu sou o quê?: da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- MEIRA, Vanderson Ely. Identidade racial negra nas políticas de currículo: tensões e desafios no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Diamantina/MG. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.
- MENDES, Crislinda de Oliveira Santos. “Nem tão negra assim”: as narrativas de jovens estudantes sobre identidade e reconhecimento. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.
- MORAIS, Cândida Andrade de. Educação social e políticas de juventude no Brasil e Portugal: experiências de jovens afrodescendentes. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- NEPOMUCENO, Valéria Paixão de Vasconcelos. Educação étnico-racial com pedagogias outras: ações de novas perspectivas educacionais e interculturais. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2017.
- RAMOS, Luciana Domelles. Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2021.

EDUCAR PRA VALER SOB A ÓTICA DE STEPHEN J. BALL: PERFORMATIVIDADE, GOVERNANÇA NEOLIBERAL E O APAGAMENTO DA INCLUSÃO

Manuella Souza Ferraz - UESB
Ana Carla de Souza Ferraz – UESB
Luiz Artur dos Santos Cestari – UESB

RESUMO

O presente trabalho analisa o Programa Educar Pra Valer (EPV) à luz das teorias de Stephen J. Ball, com o objetivo de compreender como o modelo de governança neoliberal e de performatividade influencia as práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras. O estudo enfatiza a ausência de práticas inclusivas no programa, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com deficiência e neurodivergências. Com base em depoimentos de professores e análise documental, observa-se que o EPV prioriza resultados mensuráveis e a elevação de índices como o IDEB, em detrimento da diversidade e da equidade. Conclui-se que o programa reforça a lógica de privatização endógena e desconsidera as especificidades do ensino inclusivo, contribuindo para a homogeneização das práticas pedagógicas e para a marginalização de grupos com necessidades específicas.

Palavras-chave: Educar Pra Valer; Inclusão; Governança Neoliberal; Stephen J. Ball; Performatividade.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas em educação no Brasil têm mostrado um crescente movimento de transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado, impulsionado pelas Parcerias Público-Privadas em Educação (PPPEs), sob o discurso da ineficiência estatal e da busca por eficiência. Nesse contexto, o Programa Educar Pra Valer (EPV), criado pela Fundação Lemann, propõe-se a melhorar os índices de desempenho educacional em municípios parceiros.

No entanto, sua implementação revela a ausência de foco na inclusão educacional, priorizando resultados quantitativos em detrimento da diversidade e da equidade. O Professor H, de Vitória da Conquista, destaca que o programa não oferece materiais adaptados para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou deficiência intelectual, evidenciando a limitação de uma proposta padronizada.

Este trabalho tem como objetivo analisar o EPV à luz da teoria de Stephen J. Ball, com foco na crítica à performatividade e à governança neoliberal, articulando-as à falta de práticas inclusivas. O artigo organiza-se em quatro partes: referencial teórico, apresentando Ball e sua crítica à privatização; metodologia, de abordagem qualitativa; resultados e discussão, centrados nas falas docentes; e considerações finais, que sintetizam as conclusões e propõem reflexões futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A teoria de Stephen J. Ball (2012, 2014, 2016) fornece uma base essencial para compreender o avanço das políticas educacionais sob a influência da lógica neoliberal. Segundo o autor, o Estado contemporâneo passa a operar em um modelo de governança em rede, no qual fundações privadas, ONGs, consultorias e empresas passam a atuar diretamente na formulação e implementação de políticas públicas.

No campo educacional, essas redes produzem o que Ball denomina privatização endógena, quando práticas e valores empresariais são internalizados nas instituições públicas, e privatização exógena, quando o setor privado passa a ofertar diretamente serviços educacionais. Em ambos os casos, ocorre a consolidação da performatividade, um mecanismo de controle que mede a qualidade do trabalho docente por meio de indicadores, rankings e resultados mensuráveis.

Esses conceitos são fundamentais para compreender o Programa Educar Pra Valer como parte dessa rede neoliberal. O EPV enfatiza o monitoramento de resultados e o cumprimento de metas associadas ao IDEB, reforçando a ideia de que a educação é um produto quantificável. Tal abordagem, conforme Ball, reduz a autonomia docente e transforma a escola em espaço de produção de dados, não de formação integral.

A crítica à performatividade também se articula com o debate sobre inclusão escolar. Enquanto o discurso oficial das políticas públicas brasileiras defende uma educação que atenda à diversidade, programas orientados por resultados tendem a marginalizar estudantes que não se encaixam nos padrões de desempenho esperados. Assim, a governança neoliberal, ao privilegiar a eficiência, relega a segundo plano a equidade e o direito à diferença.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa, com base em análise documental e análise de depoimentos de professores participantes do Programa Educar Pra Valer. O estudo parte do exame teórico das obras de Stephen J. Ball e de documentos institucionais disponíveis no site do programa, que apresentam dados, fluxogramas e metas quantitativas.

O campo de análise concentra-se nos relatos dos Professores H e D, docentes da rede pública de Vitória da Conquista (BA), município conveniado ao EPV. A fala do Professor H foi selecionada como categoria central por evidenciar a ausência de práticas inclusivas no programa, especialmente no atendimento a alunos com deficiência ou neurodivergência. Já o Professor D contribui para a discussão ao destacar a priorização das disciplinas de Português e Matemática em detrimento de outras áreas do conhecimento. A análise dos dados foi realizada por meio de interpretação discursiva, buscando compreender como as falas docentes revelam tensões entre as práticas de performatividade e a necessidade de inclusão educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do Programa Educar Pra Valer evidencia que seu funcionamento está fortemente vinculado a uma lógica de gestão por resultados, com foco em indicadores como o IDEB. Essa orientação, segundo Ball (2016), expressa a materialização da governança neoliberal, em que a escola é tratada como empresa e o professor como executor de metas.

O Professor H denuncia que o programa “não disponibiliza nenhum tipo de material que possa ser adaptado para realidades divergentes, como TEA ou deficiência intelectual”. Essa constatação revela uma ausência de políticas inclusivas, incompatível com os princípios da educação para todos. O modelo de ensino proposto pelo EPV não considera a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, impondo metas uniformes a todos os estudantes.

Além disso, o Professor D observa que disciplinas como História, Geografia e Ciências são menos contempladas, evidenciando uma priorização tecnicista das áreas avaliadas externamente. Essa seletividade curricular limita o desenvolvimento crítico e cidadão dos alunos, comprometendo a formação integral.

A dependência tecnológica do programa também contribui para a despersonalização do processo pedagógico.

Aplicativos que controlam o tempo de leitura ou o cumprimento de metas substituem o olhar do professor, reduzindo sua autonomia e transformando a prática docente em mero cumprimento de protocolos.

Apesar desse contexto, o Professor H demonstra resistência ao afirmar que desenvolve atividades paralelas que valorizam a cultura nordestina e a realidade local dos alunos. Essa postura representa uma forma de subversão à performatividade, na medida em que o professor reinventa seu fazer pedagógico para preservar o sentido humano e inclusivo do ensino. Essa resistência confirma a ideia de Ball (2012) de que os sujeitos, mesmo inseridos em estruturas performativas, podem reagir e ressignificar as políticas impostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permite concluir que o Programa Educar Pra Valer, embora se apresente como política de aprimoramento da educação pública, reproduz uma lógica neoliberal e excludente, centrada na performatividade e na mensuração de resultados. O foco na eficiência e na produtividade escolar enfraquece o compromisso com a inclusão, especialmente no atendimento a alunos com deficiência ou neurodivergência.

A fala dos Professores evidencia a distância entre o discurso de qualidade e a prática cotidiana nas escolas: a ausência de materiais adaptados e a padronização das metas comprometem a equidade educacional. Assim, o EPV torna-se exemplo de como as políticas de resultados, quando não articuladas a princípios inclusivos, reproduzem desigualdades e invisibilizam sujeitos.

Conclui-se, portanto, que é necessário repensar os modelos de governança educacional, priorizando uma educação inclusiva, contextualizada e democrática, na qual a diversidade seja reconhecida como princípio e não como obstáculo. Futuras pesquisas podem aprofundar a relação entre programas de desempenho e formação docente, investigando estratégias de resistência e inovação pedagógica capazes de conciliar qualidade e inclusão.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 46, n. 32, 2013.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, núm. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary. Abingdon: Routledge, 2007.

BALL, Stephen J. The Education Debate. Policy Press, 2012.

BALL, Stephen John. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015.

SEKI, Ana; MENDES, J.; LIMA, R. Precarização docente e políticas neoliberais na educação brasileira. Brasília: MEC, 2017.

ENTRAVES NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO SEXUAL CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO: TENSÕES DE GÊNERO, DIREITOS HUMANOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS À LUZ DA TEORIA QUEER

Mayara Carvalho de Andrade (UFRB)

INTRODUÇÃO

A sexualidade é inerente ao ser humano, muitas vezes agregada ao gênero biológico, sempre atravessados por discursos que regulam os corpos, desejos e identidade. Não sendo diferente no contexto escolar, visto que os discursos dominantes muitas vezes promovem e perpetuam silenciamentos, moralizações e práticas pedagógicas normativas que acabam por limitar a pluralidade dos modos de existir, partindo, muitas vezes, de suas concepções pessoais, principalmente ancoradas em pressupostos religiosos que visam o controle não somente dos corpos.

O presente estudo tem como objetivo analisar os entraves para efetivação de uma educação sexual crítica no Ensino Médio, a luz da Teoria Queer, articulando discursos curriculares, práticas docentes e vivências dos estudantes, tomando como eixo interpretativo a Teoria Queer, especialmente nas contribuições de Judith Butler e Guacira Lobo, articuladas a uma pedagogia crítica e decolonial inspirada em Paulo Freire e bell hooks. Ainda, articulando com a compreensão de reificação de Honneth que atravessam a escola.

Assim, partindo do pressuposto que a escola é um território de disputa simbólica, na qual algumas narrativas se consolidam em detrimento de outras, que são apagadas, marginalizadas, pretendo compreender como docentes e estudantes desse espaço e os documentos oficiais produzem, reproduzem e indicam sobre os sentidos de gênero e sexualidade dos jovens. A pesquisa se referencia também nas problematizações sobre currículos como territórios de poder (Moreira e Silva) e as práticas de opressão sofridas por corpos dissidentes. Dessa forma, a investigação se insere no campo da educação crítica, visto que busca tensionar discurso, ampliar repertórios e construir novos caminhos para práticas pedagógicas mais respeitosas, inclusivas, plurais, laicas e éticas.

Esta é uma pesquisa que não apenas visa descrever tais processos, mas intervir, propondo ampliação de repertórios críticos que possibilitem e fomentem práticas educativas mais humanas, emancipatórias e plurais efetivando o papel social da escola.

O trabalho será organizado nos seguintes tópicos: introdução, justificativa, objetivos, referencial teórico, metodologia, contexto da educação sexual no Brasil, resultados, considerações finais e a proposta do produto (sequência didática fundamentada na Teoria Queer e nos princípios da uma educação sexual crítica).

1. REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões sobre gênero e sexualidade alinhadas ao currículo no Ensino Médio na contemporaneidade demanda uma análise atual, que ultrapasse as concepções biológicas, binárias e essencialistas. Para compreender os entraves para uma educação sexual crítica é necessário entender a sexualidade como uma construção social, cultural e discursiva, atravessada por normas que regulam os corpos e subjetividades, baseados em padrões heterocisnormativos.

Uma das principais se refere a Teoria Queer e Performatividade (Butler;

Louro), pois tratam sobre sexo/gênero como construção cultural, já que afirma que o gênero não é algo que “é”, mas algo que se constrói e devido a uma repetição que, por sua reiteração, naturaliza como norma Butler (2019) o que significa que as identidades de gênero são construídas performativamente e reguladas por normas sociais impostas. Sendo a escola, um dos principais espaços para (re)produção dessas normas. Louro (1997) afirma que a escola “fabrica masculinidades e feminilidades” indicando que as práticas pedagógicas e currículos constroem modelos que parecem naturais, mas que na verdade são produtos históricos e culturais.

Outro marco teórico, alinhado a tal perspectiva, diz respeito ao currículo como território de disputa e poder, pois ele não é neutro e expressa disputas políticas e escolhas ideológicas. Compreendendo o currículo como construção social, marcada pelas relações de poder e que visam privilegiar determinados saberes e silenciar outros (Moreira e Silva, 2014). Na perspectiva crítica, o currículo demarca esse território que disputa o significado do que é legítimo ensinar.

Ainda, em conformidade com a discussão proposta, há uma abordagem às pedagogias críticas: diálogo, emancipação, afeto, cuidado e transgressão com Freire e hooks, ressaltando que a neutralidade reforça a exclusão, enfatizando a necessidade de diálogo, escuta sensível, afeto. Uma educação que reconhece a dignidade, promove autonomia, valoriza as vivências, acolha as diferenças, acaba promovendo a ampliação de repertório. Reconhecendo a escola como espaço e lugar de conhecimento também através do corpo.

Além desses marcos, o trabalho incorpora marcos teóricos a crítica acerca do apagamento da diversidade, evidenciando a disputa entre ciência e moralidade religiosa, a qual defende o sexo apenas para reprodução, invalidando desejos, o que produz impactos psicossociais profundos, especialmente no controle do corpo feminino. Há também um debate sobre reificação sob a perspectiva de Honnet, marxismo cultural e pós-estruturalismo. Tais referenciais permitem compreender as barreiras que limitam a promoção de uma educação sexual crítica.

2. METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa é a pesquisa-ação colaborativa fundamentada em Thiollent (2011) e situada na tipologia das pesquisas de natureza interventiva proposta por Teixeira e Megid Neto (2017). A investigação será desenvolvida no Colégio Estadual Professora Tecla Mello, em parceria com docentes e estudantes selecionados pela relação direta com o problema sinalizado: entraves na promoção de uma educação sexual crítica, sendo esses coautores do processo, contribuindo para o diagnóstico inicial, planejamento das ações formativas, execução e avaliação coletiva, permitindo um movimento cíclico e flexível. As etapas de coleta incluirão rodas de conversa, registros reflexivos, observações participantes e análise documental. A análise dos dados será orientada a partir do diálogo com o grupo. A escolha por essa metodologia se justifica por articular intervenção e produção de conhecimento de forma simultânea, promovendo a transformação das práticas enquanto se compreende criticamente como as mudanças acontecem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados esperados na pesquisa-ação revelem os entraves para a efetivação de uma educação sexual crítica em uma escola de Ensino Médio de Feira de Santana, permitindo compreender como as normas heterocisnormativas atravessam o currículo e a prática docente, na qual a moralidade religiosa orienta e promove o apagamento das diversidades.

Espera-se que nas rodas de conversa e observações evidenciem que os docentes utilizam discursos morais, enquanto as/os estudantes relatam vivências que forma marcadas por silenciamentos, utilizando os marcos teóricos para compreender e fundamentar a reflexão crítica, a fim de promover mudanças significativas em busca de uma educação mais plural e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa pretende confirmar o problema inicialmente apresentado: dificuldade na promoção de uma educação sexual crítica, reafirmando os obstáculos (estruturais, culturais, sociais, morais, psicossociais) mesmo quando há documentos oficiais que defendem a promoção da diversidade, equidade e respeito. Assim, alcançando o objetivo de identificar como esses entraves se manifestam nas práticas docentes, nas vivências estudantis e nas disputas curriculares. Bem como ao promover, de forma colaborativa, intervenções que ampliaram o diálogo e desafiaram normas hegemônicas. Tendo a formação docente as seguintes características: contínua, a abordagem laica e a abertura para perspectivas críticas — queer, decoloniais e freireanas. Um possível desdobramento e o aprofundamento de pesquisas sobre a práticas de resistências estudantil, impacto da religião na prática docente e possibilidades de institucionalização de políticas para o ensino de uma educação sexual crítica na rede pública.

Palavras-chave: educação sexual crítica; Teoria Queer; currículo; heterocisnormatividade.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- HONNETH, Axel. Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Pesquisa interventiva na educação: fundamentos e práticas. Campinas: Papirus, 2017.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUVENTUDE CAMPONESA NA UNIVERSIDADE: PERMANÊNCIA EM DIÁLOGO

Ramon Santana Teixeira Lima (UFRB/PPGECID)
Idalina Souza Mascarenhas Borghi (UFRB/PPGECID)

INTRODUÇÃO

O texto que se apresenta é uma sistematização das atividades realizadas no Projeto de Extensão “Juventude camponesa e permanência universitária: repensar, transgredir e construir”, que foi desenvolvido como etapa formativa do componente curricular Prática Profissional Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID/UFRB). O objetivo da ação foi criar um espaço de escuta e dialógico para o compartilhamento dos anseios, dificuldades e angústias por eles/as vivenciadas, durante seus percursos formativos acadêmicos.

A motivação para realizar esse projeto de extensão com jovens camponeses/as universitários/as surge a partir da minha realidade de jovem camponês na universidade com uma trajetória acadêmica marcada pela existência de dilemas que dificultaram a minha permanência na graduação, e ao mesmo tempo, despertou o meu interesse em compreender como estudantes, com realidades semelhantes a minha, estão enfrentando seus dilemas.

Além da introdução, esse manuscrito está organizado em duas partes, na primeira apresentamos o percurso metodológico, o planejamento e construção da proposta de extensão; na segunda parte apresentamos os resultados dos dois círculos dialógicos sobre juventudes e permanência universitária. Concluimos com uma síntese acerca do processo formativo, apontando caminhos para que os estudantes não tenham uma trajetória acadêmica marcada por dificuldades materiais e simbólicas.

2. METODOLOGIA

Ao pensarmos em processos metodológicos, definimos a abordagem qualitativa como a mais adequada, por ser direcionada para os valores humanos, histórias e experiências dos participantes (Fazenda, 2008). A inspiração da pesquisa participante nos inseriu no movimento de escuta e interação com os jovens, na diversidade de seus modos de constituir suas identidades juvenis, de ser e estar na Universidade.

Com relação aos participantes tivemos uma média de 23 jovens do campo oriundos dos municípios de Antônio Cardoso, Ibipêba, Feira de Santana, Itaguaçu da Bahia, Ibipêba, Ipecaetá, Piatã, Água Fria e Irará, todos eles localizados no Estado da Bahia. Os participantes da ação extensionista são estudantes universitários dos cursos de Tecnologia em Alimentos na Educação do Campo, Licenciatura em Educação do Campo nas áreas do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática e do Mestrado em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID).

Para o primeiro planejar o diálogo sobre juventudes no primeiro encontro, tomamos como referência para incentivar a construção do debate, autores como Dayrell (2003), Pais (1990), Weisheimer (2019), Borghi, Orrico e Mendes (2021), refletindo sobre autonomia, independência, o papel do jovem na sociedade, entre outras questões relacionadas aos percursos formativos e histórias de vida.

No segundo encontro a discussão sobre os desafios na permanência universitária, foi norteadada pela Lei de Cotas, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o artigo “Juventudes, pesquisa (auto) biográfica e formação docente: narrativas e implicações insurgentes” (Souza; Borghi;

Orrico,2024), recortes de pesquisas com falas de estudantes sobre a forma de ingresso dos jovens camponeses na universidade, entre outros achados que foram obtidos durante a Revisão de Literatura da Pesquisa de Mestrado do primeiro autor.

Neste relato de experiência o procedimento que utilizamos foi a descrição das experiências dos participantes relacionadas a permanência universitária, e que foram obtidas nos Círculos Dialógicos realizados em cada encontro por meio do diálogo problematizador articulado com a práxis pedagógica, epistemológica e política das ações sociais pensadas de forma crítica (Toniolo; Heinz, 2017). Afirmamos que para preservar a identidade e anonimato dos participantes utilizaremos nomes fictícios.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos o primeiro círculo dialógico voltado para discussões sobre juventudes com a provocação sobre o “significado de ser jovem para cada participante”, uma pergunta simples que provocou reflexões profundas e uma das participantes externalizou suas percepções da seguinte forma: “é uma descoberta, a cada dia nós aprendemos coisas novas e aí também. É, cada vez são mais responsabilidade nas costas da gente, então ser jovem é uma mistura de coisas para mim, sabe?” (Júlia, 2025).

A juventude não é somente um momento para experimentação de novas possibilidades e a descoberta de valores, para alguns ela é marcada pela responsabilidade relacionadas ao trabalho, estudos e família. Portanto, consideramos que a juventude é uma construção social influenciada pelo contexto de vivência e seus fatores. Nesse sentido, conforme Pais (1990), existem diversas juventudes.

Para aprofundarmos a discussão sobre o conceito de juventudes utilizamos dois episódios do documentário “Crianças Invisíveis”. Em uma visão ampla, o documentário aborda a ausência da garantia do direito do acesso à educação, segurança, alimentação, brinquedos, brincadeiras e as infâncias que são negadas. Esse momento reforçou o conhecimento que os participantes já possuíam sobre o conceito em discussão, porém com o documentário surgiram novos relatos, tais como:

Eu moro num bairro periférico onde tenho a noção e vejo a olho nu. São

pessoas que já vem marginalizadas e acaba tendo seus filhos e isso vai se prolongando. Então tem crianças que já nascem de berço com aquilo. E um jovem desse, como que mora lá no meu bairro, não escapa da criminalidade, não se escapa da droga. (Nelson, 2025).

A partir da fala de Nelson, juntamente com as percepções de Arroyo (2015) sobre a nova segregação social, afirmamos que entre os motivos das juventudes serem negadas estão a ausência dos direitos sociais coletivos para as mulheres, povos originários, afrodescendentes, negros, LGBTQIA+, entre outros grupos marginalizados, que historicamente foram colocados em contextos de estratificação social que negam a qualidade de vida humana.

No Segundo círculo dialógico foi colocado no centro das discussões a permanência material, os participantes dialogaram sobre os auxílios ofertados pela universidade, como bolsa permanência, residência e restaurante universitário. Tivemos a seguinte fala nesse sentido:

Quando eu vou estudar, a minha mente está tão cansada que eu não consigo absorver os conteúdos. Muitas vezes, até o que o professor fala em sala de aula eu acabo esquecendo. E quando é na hora de fazer as atividades, isso me dá um nó na mente que eu não consigo avançar nas atividades. Então, muitas vezes eu acabo chorando, eu falo, nossa, eu não estou aguentando, eu não estou suportando, eu venho de uma geração que não é tão tecnológica, eu tenho dificuldade enorme de mexer no notebook.

E quando a gente chega aqui na universidade e se depara com as regras da ABNT formatação de trabalho, algo que a gente não está convivendo no dia a dia para fazer. Isso dá um nó na minha mente que eu não consigo avançar. (Bruna, 2025).

A partir da fala de Bruna, percebemos que os estudantes que não possuem recursos financeiros, enfrentam barreiras materiais e simbólicas para permanecerem no curso. Os jovens das classes populares precisam aprender o ofício de estudante acadêmico e os primeiros anos do curso são os mais turbulentos por conta da sensação de estranhamento, normas acadêmicas de produção científica, a linguagem formalizada e ausência de orientação pedagógica na realização das atividades (Coulon, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações realizadas indicaram sinais de que é fundamental a existência de um setor da universidade responsável pelo acompanhamento da juventude universitária, fornecendo suporte para que os estudantes não tenham uma trajetória acadêmica marcada por dificuldades pedagógicas, materiais e toda forma de silenciamento. Isso pode ser feito com ações como rodas de conversa periódicas, formações sobre ferramentas digitais, seminários temáticos, políticas de permanência conectadas com políticas intersetoriais de combate à pobreza e distribuição de renda, implementação do restaurante universitário, entre outras, que contribuirão com a permanência e dignidade de vida acadêmica dos estudantes.

Palavras-chave: Juventudes; diversidade; diálogo; permanência.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. O Direito à educação e a nova segregação social e racial, tempos insatisfatórios? Educação em Revista, v. 31, n. 3, 2015.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002.
- COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 4, 2017.
- PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. vol. XXV, Análise Social, 1990.



GRUPO DE TRABALHO

3



Educação Científica e Práticas Educativas

14 resumos expandidos

O PAPEL DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL AFRO-BRASILEIRA NO PROCESSO DE LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA NO DISTRITO DA MATINHA:

Uma proposta efetiva de implementação de práticas pedagógicas

Barbara Mariana Pinheiro de Souza Oliveira (UFRB)

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da literatura afro-brasileira no cenário nacional é recente, e se apresenta como uma necessidade de contemplar as questões raciais presentes em nossa sociedade. A história do negro no Brasil está relacionada a sua trajetória histórica desde sua chegada ao Brasil até os dias atuais, e é marcada por quase quatro séculos de escravização. O que desfavorece a presença na literatura infanto-juvenil brasileira por muito tempo, levando em consideração a produção literária datada da passagem do século XIX para o XX, onde os personagens negros só aparecem em narrativas tempos depois das primeiras produções.

Podemos citar as obras de Monteiro Lobato, em especial as histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo, que perduram por várias gerações, contando a história da Boneca de pano Emília e sua turma, onde os personagens negros que aparecem na história são carregados de estereótipos que inferiorizam o negro, desde aspectos que envolvem o corpo, como também a questão de seu caráter que é colocado em dúvida.

Na condição de professora da rede municipal de Feira de Santana do distrito da Matinha questiono a falta do uso de literaturas infantis afrobrasileiras para formação e construção do processo de letramento das crianças do distrito, uma vez que este, é território quilombola e nada se conhece sobre a ancestralidade desses povos na escola em estudo.

Dessa forma é necessário, além do estudo a formação continuada de professores para que a condução do processo educacional das crianças seja pautada na história dos povos que lhes formaram, enquanto constituição para letramento.

A motivação para escolha do tema O papel da literatura infanto-juvenil afro-brasileira no processo de letramento da educação infantil em uma escola da rede municipal de Feira de Santana no distrito da Matinha, se baseia na necessidade, urgente de fazer com que a criança conheça outras “formas de pessoas”, isto é que pareçam com elas, suas famílias e a comunidade em que estão inseridas. Valorizando a diversidade étnico racial desde a Educação Infantil, tendo em vista, que as crianças nesse período estão em constante desenvolvimento e buscando referenciais para construir seus processos identitários. A formação identitária da criança negra é um processo estritamente complexo e pode ser ajudado pela literatura onde os personagens são “idolatrados” pelas crianças que, no seu imaginário, é igual a todas as pessoas, lhes permitindo construir uma imagem de si para sua formação enquanto sujeito letrado inferindo no seu processo formativo educacional.

Objetivou-se com este trabalho analisar como o uso da literatura infantil afrobrasileira pode contribuir para o processo de letramento e formação de leitor com reconhecimento do sujeito de território quilombola em uma Escola da Rede Municipal de Feira de Santana do distrito da Matinha.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil, se constitui de acordo com a LDB lei de nº 9.394/96 a primeira etapa da Educação básica. É nesse período que a criança, desenvolve suas primeiras relações sociais fora do ambiente familiar, adentrando as primeiras convivências com a diversidade presente em nossa sociedade, pois nesse momento ela começa a fazer a leitura do mundo em que ela vive, pelo reconhecimento de si e do outro.

É no espaço da escola que a criança tem seus primeiros contatos com mundo letrado, por meio das histórias encantadas, de autores europeus, através do simples manuseio dos livros, da observação das imagens ou pela técnica da contação de histórias. Processo este que deve contemplar uma variedade de textos literários que respeitem também a diversidade étnico cultural presente em nosso país, afirmado pela força da Lei nº 10.639/03 posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/08 para incluir também a cultura indígena. Contudo, nem sempre isso acontece, pois as histórias contadas ou lidas algumas vezes retratam apenas personagens brancos, com olhos azuis e cabelos lisos, fazendo com que as crianças negras não se identifiquem com eles, influenciando assim diretamente a construção de sua identidade e o seu reconhecimento enquanto pertencente a este grupo étnico racial, contribuindo também para que as crianças brancas se sintam superior as negras.

Segundo Kleiman (1995, p. 19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Letramento então, concebe o escrito e o oral como contínuos e não opostos. E para contribuir com o ensino da língua escrita na escola, é necessário ampliar o universo textual do aluno incluindo gêneros e novas práticas sociais que não aparecem tanto nas escolas.

Paulo Freire, coloca como característica do letramento o aprendizado que deve realizar-se visando o ser não como passivo, mais como sujeito ativo, e se deve valorizar o social, histórico, e ação de seres transformadores. Onde o ato de ler tem como ponto de partida a experiência de vida, leitura do contexto, depois da palavra.

O letramento na Educação Infantil, segundo a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) visa nortear habilidades, atitudes e valores que as crianças de 0 a 5 anos devem desenvolver, além de propor seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) considerados fundamentais.

A educação deve ser o meio pelo qual o sujeito irá transformar sua vida social, cultural e cognitiva, através do seu desenvolvimento amplo baseado nas habilidades e competências estabelecidas para sua vida escolar que verberará na sua vida cotidiana.

2. METODOLOGIA

A pesquisa emergiu de um contexto que estamos implicados, nesse sentido a investigação que este estudo propôs foi de abordagem qualitativa. Considerando que a pesquisa qualitativa, “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 20).

Por meio da abordagem qualitativa é possível inserir-se no contexto dos participantes como um processo em que observações se somam e integram-se para abrir caminhos que levam a identificação das suas representações. A dimensão qualitativa possibilita instrumentos exploratórios mais consistentes que possibilita um ambiente natural como sua fonte direta de dados tendo o principal instrumento, o pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 2012).

Foram utilizados dos instrumentos técnicos para coleta de dados da pesquisa: análise documental do Projeto Político Pedagógico, entrevista semiestruturada e questionário.

Neste sentido, a análise documental é um dispositivo significativo a ser utilizado como fonte de análise nas pesquisas qualitativas. Segundo Ludke (1986), pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Realizamos entrevistas com os/as professores/as da Educação Infantil, da Escola Municipal selecionada no distrito da Matinha, participantes dessa pesquisa. Segundo Bogdan (1994, p. 136), “As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”.

O trabalho foi organizado em etapas, inicialmente de forma bibliográfica para fundamentação dela, em seguida passou a campo para investigação, entrevista, observação e coleta de dados com os participantes, professores da escola selecionada através de indicação do território e dos estudantes da educação infantil do grupo 5 dessa unidade escolar.

Por fim, como proposta concreta do trabalho, realizamos de uma formação de professores para conhecimento de obras infanto juvenis afrobrasileiras que poderão contribuir para a garantia e desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes no seu processo de letramento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados observados nas práticas pedagógicas que incorporam a literatura infantojuvenil afro-brasileira à Educação Infantil revelaram um impacto significativo tanto no desenvolvimento do letramento quanto na formação identitária das crianças. A presença de personagens negros protagonistas nas narrativas valorizou a ancestralidade, e as ilustrações contribuíram para representação de diferentes tonalidades, texturas e expressões corporais, ampliando o engajamento das crianças durante as atividades de leitura, contação de histórias e exploração de livros.

Ao longo das intervenções pedagógicas identificamos o aumento expressivo na participação verbal das crianças, especialmente daquelas que se reconheciam nos personagens e contextos culturais apresentados. Houve maior disposição para interpretar hipóteses sobre as narrativas e produção de registros orais indicando evolução na ampliação do vocabulário e na capacidade de relacionar elementos das histórias no cotidiano.

Os diálogos realizados nas “rodinhas”, espaço de integração coletiva oral, passaram a mostrar diversidade de referências positiva, reforçando atitudes de respeito e valorização das diferenças.

O uso das obras afro-brasileiras fortaleceu o repertório pedagógico das professoras que relataram mais segurança para trabalhar com os temas ligados à identidade, diversidade e antirracismo.

De modo geral, os resultados apontaram que a literatura infantojuvenil afro-brasileira, quando incorporada intencionalmente ao cotidiano da Educação Infantil, atua como ferramenta para o avanço do letramento, fortalecendo vínculos culturais contribuindo para a construção de uma educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi um projeto de formação de professores, realizado nos momentos de atividade coletiva na escola do distrito da Matinha, onde os professores colocaram sua inquietação na reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Escola, onde as famílias e as crianças não se reconheciam pertencentes àquele território, o que trazia grandes conflitos para escola, onde as crianças não tinham sua identidade valorizada nem conhecida.

Dessa forma a questão: Por que a literatura afrobrasileira não é usada nas escolas públicas como fonte de construção da escrita e leitura para crianças da educação infantil? foi feita pelos profissionais que atuam na unidade escolar norteando a realização do estudo.

A literatura como fonte de pesquisa e instrução poderia trazer para as famílias e as crianças um conhecimento fácil, lúdico e integrado ao currículo, onde perpassasse por elas de modo sutil onde fossem se reconhecendo, vendo aos poucos nas leituras e na escola personagens que os representassem.

O que acabou contribuindo para reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Escola com uma força e conhecimento maior por parte das famílias e dos estudantes. Além de cumprir o objetivo proposto de analisar como o uso da literatura infantil afrobrasileira pode contribuir para o processo de letramento e formação de leitor com reconhecimento do sujeito de território quilombola na Escola da Rede Municipal de Feira de Santana do distrito da Matinha informou e formou a equipe e as famílias que fazem parte desse coletivo.

Palavras-chave: educação infantil; literatura infantojuvenil afrobrasileira; letramento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; MORAES, Rossival Sampaio. A Relevância em se Trabalhar a Literatura Infantil Afro-Brasileira na Educação Infantil. Africanias.com, 05 (2014)
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2010.
- COSTA, Missilene Maria Silva. Relações Étnico-Raciais E Práticas Pedagógicas Com Literaturas Infantil-Juvenil Afro-Brasileira. Dissertação de mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. 2019. GODOY, Ari
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GADOTTI, Moacir. Alfabetização e Letramento Como negar nossa história. Disponível em: acesso em: 06/09/2024
- GADOTTI, M. Histórias das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. (Ed.). (2022). Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita (2ª ed.) Originalmente publicado impresso em 2012 pelo Mercado de Letras
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediações pedagógicas. Campinas, SP. Papirus, 2012.
- SILVA, Jerusa Paulino da. A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

HISTÓRIAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES SILENCIADAS DE ESTUDANTES NEGROS COM DEFICIÊNCIA

Cláudia Almeida de Oliveira (UFRB)
Maricleide Pereira de Lima Mendes (UFRB)

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento que está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/CETENS), que emerge da urgência em abordar as múltiplas formas de exclusão enfrentadas por estudantes negros com deficiência, resultantes da interseção entre racismo estrutural e capacitismo histórico, presentes numa escola pública. A relevância da pesquisa está em visibilizar trajetórias escolares silenciadas, contribuindo para repensar as práticas educativas em conformidade com os marcos legais que orientam a educação antirracista e inclusiva, especialmente a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 13.146/2015, que destacam a importância do reconhecimento das especificidades étnico-raciais e das necessidades das pessoas com deficiência.

O objetivo geral consiste em compreender, por meio das narrativas de histórias de vida, as vivências escolares de estudantes negros com deficiência em uma unidade de ensino público de Santa Bárbara/BA. Para isso, evidenciaremos os desafios enfrentados por esses estudantes no processo de escolarização, identificaremos suas estratégias de luta e resistência e produziremos um e-book interativo que articule diversidade étnico-racial e inclusão escolar, destinado a sensibilizar e capacitar a comunidade escolar para práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas.

O resumo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta-se a introdução, na sequência o referencial teórico sobre educação antirracista e inclusiva e a interseccionalidade entre raça e deficiência; em seguida, detalha-se uma metodologia qualitativa baseada em narrativas de histórias de vida; posteriormente, apresentam-se a estratégia para a análise dos dados interpretados à luz dos marcos legais e das políticas públicas; e, por fim, propõe-se um produto final e uma reflexão crítica sobre os desafios e potencialidades para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e decolonial.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo fundamenta-se nas teorias da educação inclusiva e das relações étnico-raciais, articuladas à pedagogia crítica de Paulo Freire, cuja perspectiva emancipadora valoriza o diálogo, a escuta sensível e o reconhecimento das diversidades como elementos constitutivos do processo educativo. As diretrizes legais brasileiras, especialmente a Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 13.146/2015, orientam a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, o respeito às diferenças e a afirmação de identidades historicamente silenciadas.

Partindo da compreensão de que a educação não é neutra, Freire (2015) destaca que a conscientização exige práxis — ação e reflexão —, reafirmando o papel político da escola na superação das opressões. No paralelo, bell hooks (2013) propõe uma pedagogia engajada e amorosa, que escuta com empatia e compromisso com a justiça, entendendo a sala de aula como espaço de libertação e não de dominação, local de resistência e transformação, onde se reconhece a diferença e se constrói comunidade crítica capaz de desestabilizar as estruturas que mantêm as desigualdades.

Kabengele Munanga (2025) contribui para evidenciar que o racismo não é mero fenômeno individual, mas sistêmico, e que a educação antirracista deve ser parte da política educativa sustentando que a educação é ferramenta estruturante para a afirmação da identidade negra e para o enfrentamento das opressões raciais. No paralelo Nilma Lino Gomes (2017) destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizem a ancestralidade, a cultura e as narrativas dos sujeitos negros, garantindo-lhes pertencimento e visibilidade.

Ao valorizar as narrativas de vida de estudantes negros com deficiência, busca-se romper com perspectivas eurocêntricas, reconhecendo múltiplas histórias e experiências. Como destaca Adichie (2019), a “história única” produz estereótipos e nega a complexidade dos sujeitos; múltiplas narrativas ampliam horizontes de humanização e dignidade. Assim, escutar e legitimar as vozes desses estudantes constitui prática decolonial e inclusiva.

A pesquisa dialogará também com autores como Mantoan (2007) e Pimentel (2023), pois contribuem ao debate sobre inclusão e diferença, ao destacar que a escola deve considerar a experiência de vida dos estudantes, suas singularidades e as barreiras que enfrentam, incluindo a deficiência.

2. METODOLOGIA

A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, de natureza básica, com foco descritivo e exploratório, fundamentada na perspectiva (auto)biográfica. Essa escolha metodológica visa compreender as vivências escolares de estudantes negros com deficiência em seu contexto natural, valorizando as experiências vividas e as interpretações que eles constroem sobre suas trajetórias, considerando as interseccionalidades entre raça e deficiência. Os participantes da pesquisa serão três estudantes negros com deficiência matriculados no ensino médio de uma unidade pública de ensino em Santa Bárbara/BA. A escolha por esses sujeitos justifica-se pela sua representatividade em um grupo historicamente marginalizado e vulnerável no sistema educacional brasileiro. Os critérios de seleção compartilham a interseccionalidade entre raça e deficiência e a disponibilidade dos estudantes para participarem do estudo.

Para a coleta de dados, serão utilizadas entrevistas narrativas. Essa técnica permitirá a descrição detalhada e profunda das trajetórias, desafios e estratégias de superação vivenciadas. Complementarmente, serão realizados grupos focais para promover o diálogo e ampliar a compreensão dos sentidos presentes nos discursos dos participantes, além de um diário de campo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados seguirá uma interpretação reflexiva, que buscará compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências escolares, conectando essas narrativas aos contextos sociais, históricos e educacionais mais amplos. Essa análise privilegia a construção coletiva do conhecimento e a escuta sensível das múltiplas perspectivas dos participantes, alinhando-se à proposta emancipatória, crítica e dialógica que fundamenta o estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produto final será um site, que integrará os conceitos de diversidade étnico-racial e educação inclusiva, fundamentados nas narrativas dos estudantes e nas bases teóricas e legais relacionadas. Este recurso pedagógico inovador visa sensibilizar e capacitar toda a comunidade interessada na temática referente a práticas antirracistas e inclusivas, promovendo o empoderamento dos alunos e a superação das barreiras educacionais decorrentes do racismo estrutural e do capacitismo.

Assim, o trabalho contribuirá para a efetivação das políticas públicas educacionais previstas nas Leis nº 10.639/2003 e 13.146/2015, fortalecendo uma educação crítica, plural e acolhedora, e abre caminhos para possíveis aplicações em outras instituições educacionais, com impacto social e político significativo na promoção da equidade e da justiça social no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Narrativas de vida; Escola pública.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O Perigo De Uma História Única. Companhia das Letras. Análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

Freire, Paulo, À sombra desta mangueira [recurso eletrônico] / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. – 11.ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha- Santa Maria, V.32, n 02, p. 319-326, 2007.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005.

METAMORFOSE DA ERER: A PERFORMANCE LÚDICA EDUCATIVA

Geisa Martins Nogueira Costa (UFRB)

Maricleide Pereira de Lima Mendes (UFRB)

1 INTRODUÇÃO

O estudo tem o objetivo de projetar os achados da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), intitulada “Enlace da Educação para as Relações Étnico-Raciais com a Ludicidade na prática educativa: um entrelaçamento possível?” e do produto educacional, nomeado “Cada nome, uma história. Qual é a sua”, com atualizações para tratar as questões raciais embasadas na visão contra-hegemônica.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é um espaço de avanço de rompimento com o eurocentrismo e pede aprofundamento metamórfico para as ações docentes com articulação lúdica no educar antirracista. Neste cenário, indagamos: Como a metamorfose da ERER pode elevar a performance lúdica educativa?

Após as ponderações supracitadas na Introdução, apresentamos o referencial teórico do estudo; em seguida a metodologia, na sequência apresentamos a descrição e análise dos dados e por fim, a conclusão, na qual retomamos o objetivo geral e o pressuposto de pesquisa, bem como a sua relação com o processo da pesquisa para o fechamento do texto.

2 A ERER NOS CAMINHOS DA PESQUISA

No estudo percebemos que a metamorfose da ERER pode elevar a performance lúdica educativa com os recursos de ensino usados com a pedagogia do saber antirracista. Por exemplo, remontamos por meio da ludicidade, com a presença da boneca nomeada de “Nena”, como a visão infantil não é racista e que na tenra idade, nos deparamos com a necessidade de pertencimento, mas não segregamos para pertencer.

A pretensão de propagar os saberes auferidos no estudo realizado, nasce da conscientização da importância da relação entre a teoria e a prática, baseada na performance lúdica teorizada por Guitard (2002). O autor afirma que as pesquisas mostraram que, quanto mais o indivíduo tem uma atitude lúdica, mais ele tende a abordar situações ou tarefas com abertura de espírito, curiosidade e empenho, sentindo menos angústia. Esse olhar reverbera as falas que ouvimos na pesquisa acerca de como mediar com as práticas antirracistas, para realizar e manter uma educação que integre a todos, e desmistifique a visão hegemônica eurocentrada da formação humana.

É importante ressaltar que, o fazer docente na educação acontece carregado de subjetividades. Portanto, depara-se com nuances vivenciadas no campo da pesquisa que, uma vez partilhadas reforçam como a construção do saber acontece. A visão freireana destaca que, alguns saberes são essenciais na formação do professor em sua prática educativa-crítica ou progressista e deve estar na organização programática docente, para que ele entenda que, sua atuação é importante e pode ajudar a transformar outras realidades.

O ato educativo, segundo Zabala (1998), é uma atividade humana que se caracteriza por ser intencional e transformadora. É por meio desse ato que ocorre a socialização dos saberes humanos historicamente produzidos. Assim, socializar com a fundamentação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, está muito além de ler, explicar ou respaldar as falas nas exposições sobre a importância de uma educação que respeite as diversidades. No estudo fomos desafiadas a pôr a “mão na massa”, a mostrar como se faz esse aplicação legal e aceitamos esse desafio.

A partir disso, montamos aulas antirracistas, com uso de recursos de ensino que recontassem a história dos povos africanos e originários. Utilizamos livros didáticos e paradidáticos, para deles retirar palavras de origem africana e originária, e a partir delas, verificar significados e o quanto usamos das contribuições destes povos, sem que percebamos ou sem dar o devido valor dessa construção histórica. Na oportunidade, demonstramos que falar da ERER, pode e deve acontecer em vários componentes educacionais. Por isso, estar aliada a performance lúdica, no que refere-se a uma abordagem de ensino ou apresentação que utiliza a ludicidade essencial para tornar o aprendizado mais prazeroso e significativo.

2. A METODOLOGIA DO ESTUDO

A pesquisa utilizou o método da pesquisa participante de Brandão e Streck (2006) que afirmam que a pesquisa participante tem como estrutura os seguintes pontos: deve contemplar “a realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (p. 54).

Os instrumentos utilizados foram o questionário, a entrevista semiestrutura e a observação participante. Os sujeitos da pesquisa foram 05 professoras que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Demonstramos os achados do estudo por meio da categorização, atravessada pela visão freireana. As categorias refletiram a realidade investigada, nomeando-as com esse demonstrativo: Invisibilidade da ERER e a camuflagem do racismo; Aparição alusiva da ludicidade no movimento docente e Ressignificando as práticas educativas para ERER por meio da ludicidade.

3. O TRANSMUTAR CATEGÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

Na categoria 1 “Invisibilidade da ERER e a camuflagem do racismo”, os resultados apontam a convicção dos envolvidos no estudo, advinda dos questionários e dos momentos das entrevistas, acerca da ERER e que mostram a desatualização formativa dos sujeitos do estudo. Outro ponto a destacar nessa categoria foi a compreensão da educação como um processo social, precedido de camuflagens fenotípicas. Daí a comprovação do desmoronamento do falar para o fazer docente acerca da temática, pois mesmo com o conhecimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, ainda não reverberavam estes saberes nas práticas educativas.

Na categoria 2 “Aparição alusiva da ludicidade no movimento docente” descobrimos que as ações docentes não integram a ludicidade como estado de inteireza, ou seja, não usam o lúdico com o devido respeito que cada um tem de, no seu tempo e movimento, demonstrar como o saber orientado entra em contato com o seu estado interno. Mas, os participantes educadores mostram que têm inspirações lúdicas em alguns momentos da prática educativa. Nos deparamos com professoras que aplicam a concepção lúdica de forma apropriada/associada aos saberes que planeja para as suas aulas. Outras, usam-na para preencher espaço de tempo nas aulas.

E, na categoria 3 “Ressignificando as práticas educativas da ERER por meio da ludicidade” a metamorfose fica explícita. A simples ciência das necessidades e a base legal não são suficientes para que o educar caminhe no trilhar antirracista. Concebem os sujeitos do estudo, que a obrigação de educar para a diversidade não é apenas da escola, envolve também, governo e sociedade. E ainda nota-se que a criatividade e ludicidade são urgentes neste cenário para tratar da ERER.

Nesse sentido, a aplicação do produto educacional de Costa (2023/2024), foi imprescindível para mostrar na prática o fazer docente antirracista, inclusivo e interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos argumentos apresentados podemos evidenciar que a metamorfose da ERER mostra a performance lúdica educativa que o estudo trilhou. Além de ser possível realizar as adesões da diversidade com suporte legal, notamos que outros pesquisadores abraçaram nossa ideia para o produto educacional no formato do livro paradigmático para expressarem seus achados. Podemos dizer que a pesquisa “Enlace da Educação para as Relações Étnico-Raciais com a Ludicidade na prática educativa: um entrelaçamento possível?” e o produto educativo, nomeado “Cada nome, uma história. Qual é a sua”, tem seguidores.

Além de dar conta de mostrar a contento o entrelaçamento da ludicidade a ERER, os saberes nela obtidos atravessaram os muros da universidade e alcançam espaços escolares e propaga seu contributo em exposições educativas e em feiras do livro, como o festival literário e cultura de Feira de Santana: a FLIFS. Por isso, podemos dizer que somos educadoras antirracistas que vivem e praticam a ação de combater o racismo nas práticas educativas e na sociedade.

Palavras-chave: ERER; Educação antirracista; Ludicidade; Prática educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U. 10 de Janeiro de 2003.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. D.O.U. 10 de Março de 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa Participante: a partilha do saber. Aparecida – SP: Editora Ideias & Letras, 2006.

COSTA, Geisa Martins Nogueira. Cada nome, uma história. Qual é a sua? Editora Frutificando, Rio de Janeiro, 2023.

GUITARD, P. L’attitude ludique à l’âge adulte: définition conceptuelle et utilisation en ergothérapie. 2002. Tese (Doutorado em Ciências Biomédicas) – Université de Montréal, Montréal, 2002.

ZABALA, Antoni. Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

ENSINAR E APRENDER A LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS LITERÁRIAS E MULTIMÍDIAS

Gilcimara Jesus da Silva Matos Cirqueira (UFRB)

Ana Maria Freitas Teixeira (UFRB)

INTRODUÇÃO

O ensino de Espanhol no Brasil tem passado por transformações significativas, especialmente após a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que revogou a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola, tornando-a opcional. Esse cenário evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas inovadoras que promovam o engajamento dos estudantes e justifiquem a relevância do idioma em sua formação. Esta pesquisa, tem como objetivo elaborar e aplicar uma sequência didática (SD) baseada em narrativas literárias multimídia para o ensino de Espanhol, utilizando a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, adaptada para podcast em língua espanhola. A proposta alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) e fundamenta-se no conceito da Relação com o Saber, de Bernard Charlot, visando compreender os sentidos atribuídos pelos alunos à aprendizagem do Espanhol. O trabalho está organizado em introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e considerações finais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo está ancorado na teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot, que compreende a aprendizagem como um processo que envolve a mobilização do sujeito a partir de sentidos atribuídos ao conhecimento. Charlot (2000) distingue entre “mobilização pelo saber” e “mobilização pela escola”, destacando a importância do aluno conferir significado à atividade intelectual. Esse referencial dialoga com a pedagogia freiriana, que entende a educação como prática libertadora e construção coletiva. Além disso, a pesquisa se ancora nas contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no que tange à compreensão das sequências didáticas como organizadoras do ensino em atividades progressivas e contextualizadas. A integração de tecnologias e narrativas multimídia apoia-se em autores como Zabala (1998) e na BNCC, que valorizam a multimodalidade e o letramento digital no processo de ensino-aprendizagem.

2. METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e explicativa, com base na pesquisa-ação, o que permite a intervenção no contexto escolar e a reflexão contínua sobre a prática pedagógica. O campo de pesquisa é o Colégio Águia, localizado em Santa Bárbara-BA, onde atuo como professora de Espanhol há mais de 10 anos.

Os sujeitos centrais da investigação são os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, especialmente uma turma formada por 10 alunos que finaliza a educação básica e se prepara para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os instrumentos de coleta de dados incluem o Balanço do Saber, que consiste em narrativas escritas pelos alunos sobre sua relação com a aprendizagem do Espanhol; um questionário socioeducacional; e a aplicação de uma sequência didática composta por cinco etapas: introdução à obra e ao podcast, leitura e análise de *Vidas Secas*, preparação de roteiros, gravação e edição do podcast, e apresentação e avaliação. A análise dos dados será realizada com base na triangulação entre as produções dos alunos, os registros das discussões em sala de aula e os dados obtidos nos instrumentos aplicados aos quais se associa um caderno de campo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação da sequência didática permitiu observar maior engajamento dos alunos, especialmente na etapa de produção do podcast. A tradução de trechos de Vidas Secas para o Espanhol e a discussão sobre temas como seca, desigualdade e identidade cultural facilitaram a apropriação da língua de forma contextualizada. Os relatos no Balanço do Saber indicam que os alunos passaram a atribuir maior sentido ao aprendizado do Espanhol, relacionando-o a projetos de vida, acesso ao ensino superior, ENEM e interação em contextos multiculturais. A integração de recursos multimídia mostrou-se eficaz para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade, além de promover o protagonismo estudantil. Esses resultados reforçam a pertinência de metodologias que articulam literatura, tecnologia e escuta ativa dos estudantes, em sintonia com as premissas de Charlot (2000) e Freire (1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, esta pesquisa teve como objetivo investigar os sentidos de aprender espanhol para alunos do 3º ano do Ensino Médio por meio da aplicação de uma sequência didática com narrativas multimídia. Com base nos dados produzidos é possível indicar que a utilização de narrativas literárias multimídia mostrou-se uma estratégia pedagógica potente para ensinar e aprender o Espanhol à medida que dialoga diretamente com diferentes linguagens, contextos socioculturais de vida e projetos de futuro dos jovens. Além disso, a sequência didática com o podcast configurou-se como uma ferramenta versátil e dinâmica, uma vez que se mostrou capaz de integrar diferentes linguagens e, conseqüentemente, promover a mobilização intelectual dos alunos, conforme preconizado pela teoria da Relação com o Saber.

Por outro lado, é importante destacar que o produto educacional elaborado, a sequência didática, possui caráter adaptável, o que significa que ele poderá ser transposto para outros contextos escolares e mesmo para outras disciplinas. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua para a renovação das práticas docentes, oferecendo uma alternativa concreta às metodologias tradicionais

Palavras-chave: Ensino de espanhol; Sequência didática; Narrativas Multimídia; Relação com o Saber; Podcast.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.
- BARBIER, René. A escuta sensível na pesquisa-ação. In: BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Ministério da Educação, 2018.
- CELADA, M. T. O espanhol no Brasil: história e sentidos. In: CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. M. (Org.). Espanhol no Brasil: uma história. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 13-34.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. A escola, o saber e o ensino: os professores e o ensino como mediação cultural. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação e Multimodalidade: Práticas Interdisciplinares no Ensino. São Paulo: Cortez, 2015.

HOOKS, Bell. Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO CERVANTES. Anuario del Instituto Cervantes: El español en el mundo. Madrid: Instituto Cervantes, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Relatório do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Língua estrangeira no ensino médio. Brasília: Inep, 2021.

NAIDITCH, Fernando. Pesquisa-ação: uma metodologia transformadora. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 211-234, 2010.

SILVA, Floriano Euclides Gomes da. O uso do podcast na aprendizagem significativa da língua espanhola no 3º ano do ensino médio à luz da BNCC. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2022.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Políticas linguísticas e o ensino de espanhol no Brasil. Campinas: Pontes Editores, 2013.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A COMPLEXIDADE DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA NO PERÍODO DE 2014-2024

Isabele Santana de Brito (UFRB)

Ana Paulo Inácio Diório (UFRB)

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo (EdoC) surge como um movimento político-pedagógico ligado às lutas dos movimentos sociais camponeses, para resistir ao paradigma urbano hegemônico e garantir uma educação contextualizada aos sujeitos do campo, tais como agricultores, quilombolas e comunidades tradicionais (Molina e Freitas, 2011; Caldart, 2002). A relevância do trabalho reside no exame da incorporação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), instituída pela Lei 10.639/03, nas práticas da EdoC, identificando desafios como a folclorização dos saberes tradicionais, a ausência de uma abordagem efetiva nas práticas curriculares e a carência de formação docente específica para enfrentar o racismo estrutural no campo. O objetivo é analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições teórico-metodológicas da EdoC para a ERER, suas abordagens pedagógicas e os desafios enfrentados no campo brasileiro.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A trajetória histórica da Educação do Campo, suas articulações com os movimentos sociais camponeses e a legislação que a sustenta (Caldart, 2002; Molina, 2011; Haddad, 2012), como o Decreto nº 7.252/2010 e a Resolução CNE/CEB 01/2002 (Brasil, 2010; 2002). Fundamenta-se também nos estudos que discutem as Relações Étnico-Raciais, enfatizando a Lei 10.639/03 e a pedagogia freiriana (Freire, 2019) que enfatiza o diálogo crítico e a conscientização dos sujeitos. Autores como bell hooks (2017) são citados por defenderem a descolonização do currículo, valorização dos saberes tradicionais e a transformação social por meio da educação. A interseccionalidade é discutida como ferramenta para entender a complexidade das opressões no campo, considerando raça, classe, gênero e etnia, e apontando para o racismo estrutural e o racismo fundiário que permeiam a realidade dos povos do campo.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, de abordagem exploratória, realizada por meio de revisão bibliográfica. Foram selecionados artigos científicos acadêmicos Portal CAPES e Revista Brasileira de Educação do Campo, considerando o período de 2014 a 2024, com critérios de relevância temática e atualidade. Foram utilizados os descritores: “Educação do campo”, “Relações étnico-raciais”, “Educação do campo AND Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Educação do Campo AND Lei 10.639/03”, “Educação do Campo AND questões raciais”, “Educação do Campo AND educação das relações étnico raciais”, “Educação do Campo AND questões raciais”, “Educação do Campo AND racismo” e “Educação do Campo AND Relações Étnico Raciais”, com filtro em artigos nacionais e da área de ciências humanas. A análise ocorreu através de leitura crítica e interpretativa, buscando identificar padrões, tendências e contradições nos estudos que abordam a implementação da ERER na EdoC.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise demonstrou que, apesar dos avanços legais e institucionais, a inclusão das relações étnico-raciais na Educação do Campo ocorre de forma esparsa, fragmentada e superficial nas práticas curriculares. Os saberes tradicionais camponeses são frequentemente silenciados ou tratados de maneira folclorizada, reforçando a colonialidade do saber.

A formação docente apresenta lacunas significativas, com muitos educadores sem qualificação adequada para trabalhar a temática racial, dificultando o enfrentamento do racismo estrutural. A integração da ERER ao currículo do campo carece de articulação com a lei nº 10.639/03 e de materiais didáticos contextualizados. A pesquisa também apontou a necessidade do protagonismo das comunidades rurais e da reestruturação curricular para inclusão efetiva da interculturalidade e da valorização da diversidade cultural e étnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, para que a Educação do Campo cumpra seu papel emancipador e contribua para a construção de uma sociedade justa e equitativa, é fundamental superar lacunas na formação docente e na articulação curricular que envolva a temática étnico-racial. A pesquisa evidencia a necessidade de política educacional comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural e a valorização das culturas e saberes tradicionais dos povos do campo. Sugerem-se desdobramentos focados em ampliar a produção científica nessa área e o fortalecimento do protagonismo comunitário nas políticas educacionais, visando a transversalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais de forma crítica e continuada.

Palavras-chave: Educação do Campo; Relações Étnico-Raciais; Formação Docente; Currículo Intercultural; Racismo Estrutural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: 10 jan. 2003

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. Educação do campo: Identidades e Políticas Públicas. Brasília, DF. 2002. Coleção por uma Educação do Campo, nº 4.

Decreto nº 7.352 de 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 9 dez. 2024.

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

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

GUIA DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO 6º ANO: COMO A LI PODE FUNCIONAR COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA – BA

Isabelle Katarinne Dantas Silva (UFRB)
Dr. Flávio Almeida dos Anjos (UFRB)

INTRODUÇÃO

O presente texto tem em uma pesquisa de mestrado profissional, em fase de qualificação e que propõe abordagens de inclusão linguística no ensino da língua inglesa, na educação básica pública, para turmas do 6º ano, do município de Feira de Santana – Bahia. Desse modo, este estudo emerge frente à problemática da desigualdade relacionada à oferta do ensino do inglês nas escolas públicas e particulares na mencionada cidade. A motivação do trabalho surge diante da minha experiência pessoal, como aluna de escola pública e hoje professora de inglês do ensino privado e da rede pública. Assim, percebe-se nesse contexto uma lacuna latente no que tange à disponibilização de recursos didáticos de qualidade, formação de professores e formação continuada com foco no ensino de línguas, certificação e, por fim, a carga horária que, em muitas escolas privadas chegam a 5 até 7 horas/aula por semana e na rede municipal, 2 horas/aulas semanais.

O presente artigo está organizado partindo da discussão que o inglês é língua global e, assim, uma competência essencial para a construção de um cidadão crítico e conectado com o mundo em que vive. Como requisito obrigatório do mestrado profissional, o Produto Educacional, que está sendo pensado, busca mitigar o problema já mencionado, que será desenvolvido em colaboração com a professora de língua inglesa escolhida para a participar pesquisa. Para tanto, faz-se necessário trazer para a cena dessa reflexão as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador para a construção do Guia Didático para o ensino da Língua inglesa, no sentido de garantir que os conteúdos trabalhados estejam disponíveis de forma equitativa para todos os estudantes. E por fim, trataremos sobre a metodologia da pesquisa. Este estudo está em fase de desenvolvimento, e, por essa razão, não é possível concluir sobre resultados.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

As teorias utilizadas nesta pesquisa partem do conceito de língua inglesa como língua global, a qual desempenha um papel central na inclusão social e na preparação dos indivíduos para um mundo cada vez mais interconectado. De acordo com Crystal (2003), o inglês assumiu uma posição de destaque mundial, sendo o idioma predominante em áreas como tecnologia, negócios e comunicação. Isso torna o acesso ao aprendizado da língua uma questão não apenas educacional, mas também social e política.

Percebendo a problemática causada pelo ensino inadequado da língua inglesa, que impacta o aprendizado dos estudantes da rede municipal, levamos em consideração neste estudo o desenvolvimento de um produto educacional que seja utilizado como material de suporte para a aquisição de habilidades que não foram desenvolvidas em anos anteriores e que podem funcionar como empecilho para o avanço das habilidades e competências propostas para o sexto ano e, como consequência, para os anos seguintes. Para tanto, vamos nos ancorar na noção que Almeida Filho (1993) denominou de ‘operação global do ensino de língua estrangeira’. Esse pesquisador compreende essa operação como sendo uma abordagem que se configura em um conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar a sua prática. Assim, ele ressalta que:

A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes (Almeida Filho, 1993, p. 13).

Para consolidar essa operação, tomando como referência o contexto da sala de aula de línguas estrangeiras, Almeida Filho (1993) propõe pensar pelo menos quatro dimensões distintas: i. o planejamento das unidades de um curso; ii. a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; iii. as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro, mas também fora da sala de aula, e iv. a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria autoavaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor). A partir do entendimento da importância da língua inglesa no processo formativo do estudante, é necessário trazer aspectos preconizados como importantes na BNCC.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo para a educação básica brasileira, propõe um novo olhar para o ensino da língua inglesa, inserindo-o em uma perspectiva que valoriza a participação ativa dos estudantes em uma sociedade global, plural e digital. O ensino do inglês, nesse contexto, deixa de ser apenas uma disciplina voltada para a aprendizagem de estruturas linguísticas e passa a desempenhar um papel formativo mais amplo, conectado com as demandas sociais e culturais do século XXI.

Conforme a BNCC, "aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural" (2018, p. 239). Esse posicionamento destaca a importância de desenvolver competências que possibilitem aos estudantes interagir em diferentes esferas, ampliando a capacidade de circulação em contextos multilíngues e multiculturais. O ensino do inglês, portanto, torna-se um meio para o fortalecimento de práticas de cidadania global, permitindo que os alunos se posicionem criticamente diante das realidades com as quais entram em contato.

A BNCC enfatiza que o ensino da língua inglesa não pode ser desvinculado de seu caráter formativo. Esse caráter está diretamente relacionado com uma "educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas" (Brasil, 2018, p. 241). Essa perspectiva amplia o entendimento sobre o papel da língua inglesa na educação básica, reconhecendo que ensinar uma língua é também ensinar a refletir sobre os contextos nos quais ela circula, sobre as relações de poder que atravessam o uso do idioma e sobre as diversas identidades culturais envolvidas nesse processo.

2. METODOLOGIA

Este estudo será realizado em uma escola pública no município de Feira Santana, Bahia, com uma professora da disciplina de língua inglesa, que leciona especificamente nas turmas do 6º ano. A escola possui quatro turmas de 6º ano, sendo duas no turno matutino e duas no turno vespertino. A quantidade de turmas de sexto ano aumenta progressivamente a cada ano diante do movimento de municipalização das escolas na cidade.

No tocante à metodologia escolhida para conduzir este estudo, a Pesquisa-ação é adotada por envolver a resolução de um problema onde o pesquisador está diretamente envolvido. Sobre isso, Thiollent (2011) ressalta que a pesquisa não se limita tão somente a observação da realidade do participante, pois necessita de uma colaboração efetiva e envolvimento na prática. Na Pesquisa-ação, tanto o pesquisador quanto os participantes do estudo agem colaborativamente na identificação e na busca da solução de um problema.

É nessa perspectiva que Telles (2002), ao abordar a pesquisa no contexto educacional, destaca a relação entre o professor e o pesquisador, ponderando que não deve ser uma relação de dependência, ambos devem agir colaborativamente, para produzir contextos, com o propósito de o professor adquirir instrumentos para desenvolver a prática reflexiva e ações voltadas para a melhoria do seu trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido, é possível perceber o papel essencial que a língua inglesa ocupa no cenário global, vista como uma habilidade básica na sociedade contemporânea e não mais como um diferencial. Ensinar inglês para a comunicação hoje deve ser considerado como uma política de inclusão que amplia as oportunidades, que possibilite romper barreiras não somente geográficas, mas, sobretudo, sociais. Nesse sentido, pensar o problema presente nas escolas públicas municipais de Feira de Santana- Ba, onde os alunos somente começam a ter acesso ao ensino da língua inglesa formal a partir do sexto ano, demanda refletir sobre estratégias que podem ser utilizadas para diminuir a desigualdade de acesso ao ensino de inglês de qualidade e significativo para os alunos, sobretudo, da rede pública.

Para isso, o produto educacional que denominados de Guia Didático será pensado e construído colaborativamente com professores que percebem de perto e cotidianamente os desafios enfrentados na turma do sexto ano. Pensamos que esse Guia tem o potencial para auxiliar professores de língua inglesa, de modo que possam contribuir metodologicamente para superar os desafios enfrentados pelos discentes nesta etapa da educação básica.

Palavras-chave: Ensino, Língua inglesa, Inclusão social, BNCC, Guia didático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.

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

CRYSTAL, D. English as a Global Language. Cambridge University Press, 2003.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Revista Linguagem & Ensino, 5(2), 91-116. <https://doi.org/10.15210/rle.v5i2.15560>

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação - 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REFLEXÕES EMANCIPADORAS PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA NO MESTRADO PROFISSIONAL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Izabel Pires da Conceição (UFRB)

Eniel do Espírito Santo (UFRB)

INTRODUÇÃO

Refletir sobre as ações e vivências cotidianas fazem parte do nosso ser no mundo, estar com o outro, colaborar, compartilhar experiências emancipadoras é o que nos faz crescer como pessoa e profissional. Freire (2003) nos diz que a leitura do mundo, precede a leitura da palavra, nesse sentido, pensar as ações ao longo das vivências formativas nos leva a caminhos e possibilidades de transformação, a práxis.

Este resumo expandido, na perspectiva de relato de experiência, tem como objetivo refletir sobre vivências na disciplina “Educação Científica, Diversidade e Práxis Pedagógica, do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID), através dos textos discutidos ao longo da unidade temática “A colonialidade do saber e educação como prática da liberdade”.

A partir das vivências na disciplina e enquanto Coordenadora da rede Estadual da Bahia e Professora da rede municipal de Feira de Santana, caminhos epistemológicos estão sendo percorridos evidenciando diversas situações que se relacionam com a minha práxis profissional.

A importância da profissão, de se pensar em uma educação para a diversidade e permanecer com a escuta e diálogo ativo com os estudantes, foram alguns dos ensinamentos que a disciplina, direcionam o nosso caminhar.

Os textos e livros dialogados na unidade I da disciplina, estão alinhados em diversos pontos em comum e nos levam a atravessar caminhos, perspectivas e possibilidades para um novo olhar teórico-prático, direcionado à práxis, para uma transformação e emancipação de pensamento, de forma acadêmica e profissional.

A seguir, farei uma análise a partir do referencial teórico estudado ao longo da unidade I, a exemplo de Freire (2019), Adichie (2009), hooks (2013), dentre outros, em seguida na seção de resultados e discussão buscarei dar caminhos e possibilidades com relação a profissão e análise dos textos que foram dialogados, finalizando com as considerações sobre a experiência de vivenciar a práxis na disciplina Educação Científica, Diversidade e Práxis Pedagógica, do Mestrado Profissional PPGECID.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Quando pensamos no livro “O perigo de uma história única” de Chimamanda (2009), temos a certeza que existem diversas histórias e podemos associar ao cotidiano na escola. Os estudantes trazem na bagagem diversos contextos, diversas histórias que muitas vezes não conhecemos. É preciso ter um olhar sensível para esses estudantes.

Relacionando com o que a autora discute em seu livro, podemos refletir sobre a concepção que as pessoas têm de lugares que muitas vezes não conhecem, mas que as histórias contadas são a partir de uma visão única, a exemplo do continente africano, quando a autora relata sobre a visão reduzida que sua colega de quarto tinha dela e de África.

Fazendo relação com o segundo texto que trabalhamos na disciplina, “Decolonizar o povo para descolonizar os sistemas da educação” (Oliveira; Nascimento;

Hetkowski, 2023), os autores reforçam a importância de conhecer as múltiplas realidades das narrativas de existência dos povos originários, de forma a romper com o silenciamento e invisibilização dos sujeitos históricos. Afirmam que Resistir é o caminho para re-existir.

É através da resistência e re-existência de forma a desmistificar o sistema e a estrutura colonizadora que poderemos seguir na busca por uma história de um mundo real, decolonizado.

Percebe-se a relação entre o que Chimamanda Adichie (2009) discute, muitas vezes as narrativas dos povos originários são silenciadas, pois sabemos que historicamente, falando de Brasil, a história que foi contada, estava na perspectiva dos portugueses, de um suposto descobrimento, uma história eurocêntrica. Somente há poucos anos com essa história tem sido decolonizada, desmistificando-a e dando o direito das crianças, por meio dos livros didáticos, conhecerem a verdadeira história da invasão portuguesa no Brasil.

Dialogando com o livro “À Sombra desta Mangueira”, de Paulo Freire (2019), que retrata pensamentos e reflexões do autor sobre concepções de mundo, as contradições de muitos educadores e intelectuais que se diziam progressistas mas que na verdade estavam servindo a classe dominante, Freire (2009) traz um tom em seu texto reflexivo, mas percebo uma certa tristeza a partir dos caminhos políticos que ele percebe que já se desenhavam no Brasil àquela época.

Parafraseando Freire (2019), o serviço que muitos intelectuais que antes era progressistas fazem, acaba negando a prática educativa e a reduz a pura transferência de conteúdos, focando em uma vida que se adapta a condição de meros receptores, sem protestos e sonhos de transformação.

No entanto, percebemos que Freire (2019) sempre se manteve na esperança de dias melhores, mas não é um esperar passivo e sim na perspectiva da luta, da denúncia de situações irregulares, sendo que a educação tem papel fundamental, focando na realidade social dos sujeitos que fazem parte da escola.

O livro de bell hooks (2013), com seu nome grafado em caixa baixa por solicitação da autora, possui um título instigativo “Ensinando a Transgredir”, que nos leva a caminhos marcantes ao experiencarmos a leitura é como se a própria autora estivesse conversando conosco ao longo dos capítulos. É um livro que me faz refletir sobre a nossa realidade de pessoas negras, em especial, mulheres negras que vivem nos Estados Unidos e que na época em que a autora estudou, sofreu diversos preconceitos velados ou até mesmo escancarados, inicialmente na escola e depois na própria universidade.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os textos que refletimos nesse primeiro momento na disciplina, “Educação Científica, Diversidade e Práxis Pedagógica” se relacionam de forma única e me faz, a todo o tempo, analisar a minha prática profissional, pensando novos caminhos e possibilidades epistemológicas de refletir sobre a profissão.

Em um trecho potente do seu livro, Chimamanda (2009, p. 22) afirma que “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder.” A autora, traz um ponto essencial sobre a história única, a relação de poder a partir de quem conta e nesse sentido, a importância de decolonizar as histórias e as estruturas sociais construídas com base em histórias únicas.

Em muitos momentos foi difícil ler e não se emocionar com os diversos desafios que a hooks (2013) enfrentou junto com colegas negras, os enfrentamentos para ser validada em meio a branquitude daquele espaço. A luta para que as discussões feministas negras fossem aceitas e referendadas teoricamente, também foi um dos pontos a se considerar na obra.

Paulo Freire (2019), é um dos principais, na verdade acredito que seja o principal autor que bell hooks se inspira ao falar sobre a transgressão no/do ensino, ao longo de todo o livro. Ela se inspira na teoria da educação de Paulo Freire e dialoga em muitos momentos ao falar sobre a práxis e a importância do diálogo em sala de aula, na educação para e com o mundo, em que a educação só pode ser libertadora quando todos, coletivamente, tomamos posse do conhecimento.

Freire (2019) dialoga em muitos momentos com o meu fazer pedagógico, ao falar sobre a práxis e a importância do diálogo em sala de aula, na educação para e com o mundo, em que a educação só pode ser libertadora quando todos, coletivamente, tomamos posse do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos escolhidos para fundamentar a disciplina e a sua relação contribuíram significativamente para fazer entrelaçamentos, costuras teóricas que traçam caminhos em direção a uma verdadeira prática emancipadora.

Ser Professora e Coordenadora Pedagógica é um ato construído diariamente, coletivamente, ninguém se forma sozinho e a formação precisa estar atrelada a profissão, mas para isso acontecer de forma efetiva, é preciso oportunidades, de forma que as políticas de formação de professores se efetivem e aconteçam pensando em novas práticas e experimentações que visem o desenvolvimento da profissionalidade docente.

A condução das práticas durante a disciplina, nos leva a refletir de forma coletiva, exercitar a nossa voz e a escuta dos saberes da experiência das nossas colegas e do nosso colega, experiências que se correlacionam a todo o tempo. Vivenciar essas ações no Mestrado Profissional do PPGECID é o primeiro passo para direcionar novos caminhos da profissionalização.

Palavras-chave: Práxis Pedagógica ; Mestrado Profissional; Emancipação.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Angelo Dantas; NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. Decolonizar o povo para descolonizar os sistemas de educação: entre as fissuras e sementeiras. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 19, n. 50, p. e12042, 2023. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/12042> Acesso em: 25 jul. 2025.

PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO INICIAL

Izabel Pires da Conceição (UFRB)

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza (UFRB)

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem enfrentado o desafio de promover a recomposição das aprendizagens, especialmente após os impactos do ensino remoto e das desigualdades educacionais intensificadas nos últimos anos. Nesse contexto, a formação continuada de professores assume papel essencial na condução de estratégias avaliativas que possibilitem considerar a avaliação da aprendizagem como instrumento de diagnóstico, de acompanhamento das aprendizagens.

Na Rede Estadual de Ensino da Bahia, observa-se a necessidade de fortalecer processos de formação continuada que subsidiem os professores na elaboração de estratégias avaliativas mais coerentes com os objetivos de recomposição das aprendizagens e com os princípios de uma prática pedagógica reflexiva e transformadora.

Diante desse contexto, esta pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, especificamente à Linha 2 – Processos de Ensino e Aprendizagem e Inclusão, tem como questão norteadora: Quais estratégias de avaliação voltadas à recomposição das aprendizagens podem ser desenvolvidas e aplicadas pelos professores, a partir de um processo de formação continuada, para ressignificar sua práxis pedagógica em sala de aula?

A pesquisa tem como objetivo geral desenvolver e aplicar o produto educacional que será um material didático, elaborado a partir de processos formativos, que contribua para a ressignificação das estratégias avaliativas voltadas à recomposição das aprendizagens e à práxis pedagógica dos professores em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Na prática docente, a mediação do professor é fundamental para o andamento do trabalho, pois é importante saber utilizar instrumentos e ferramentas para se avançar, superar determinada situação cotidiana em sala de aula. Nas avaliações, na pedagogia tradicional, acaba-se priorizando somente aquelas respostas prontas, sem uma discussão crítica sobre o assunto, não problematizando o erro, por exemplo, sendo que este, não pode ser considerado como sinônimo de fracasso escolar, pois se o docente souber analisar e utilizar de estratégias didáticas, o erro pode ser construtivo e um instrumento de aprendizado em determinado momento.

A escola transforma-se em uma máquina na qual, não só o ensinar, mas também o aprender ficam presos a essa rede de disciplinas parecendo que tudo acontece por obra da natureza como se a natureza assim se organizasse e determinasse as ações dos homens (Medeiros, 2002, p.98).

De acordo com Nóvoa (2009) o trabalho do professor constrói práticas que visam a aprendizagem dos alunos, sendo assim, o professor é de fundamental importância nesse processo de ação-reflexão-ação que o aluno faz em sala pois é ele quem ensina, reflete e avalia em sala de aula.

Cabe ao professor, com seu “saber plural” (Tardif, 2007), olhar para o aluno repetente, que aprende de forma diferente dos alunos da classe regular, para que eles avancem no seu desempenho acadêmico e pessoal, para que o que for produzido seja significativo e prazeroso, e o aprendizado possa ser efetivo.

2. METODOLOGIA

Este projeto de pesquisa está articulado a uma abordagem de pesquisa qualitativa, de caráter interventivo, desenvolvida com base nos procedimentos metodológicos da pesquisa participante. Portanto, o movimento da práxis nesta pesquisa acontecerá ao buscarmos, junto às escolas, conhecer, analisar e intervir nas formas de acolhimento a estudantes e professores, nas possibilidades de reorganização curricular, na adaptação das práticas pedagógicas, nos processos de formação continuada de professores, bem como nas estratégias de monitoramento e avaliação dos estudantes no processo de recomposição das aprendizagens.

De forma a contemplar os objetivos propostos, a pesquisa participante possibilita compreender a relação prática, a partir das falas dos participantes da pesquisa. Os participantes da pesquisa serão os professores que fazem parte do corpo docente da escola, por adesão, ou seja os professores que desejarem participar do processo investigativo, sendo um total de 40 professores.

Os professores participantes, fazem parte das quatro áreas de conhecimento: Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, durante a Atividade Complementar que é o momento de planejamento escolar com a Coordenação Pedagógica eles irão vivenciar o percurso da pesquisa.

Será utilizado como técnicas e instrumentos de coletas de dados, questionários de forma a conhecer a concepção de avaliação da aprendizagem dos professores, a formação de professores será na perspectiva do grupo focal de acordo com cada área de conhecimento.

O produto educacional será um material didático, em formato digital e estará disponível no site da Jornada Pedagógica da Rede Estadual da Bahia, de forma a dar caminhos possíveis para as inquietações presentes em sala de aula por todos os professores da Rede em relação a avaliação da aprendizagem.

O percurso metodológico busca responder os objetivos propostos, partindo da seleção bibliográfica de acordo com o que pretende-se aprofundar na pesquisa, atrelando teoria e prática de forma a contemplar a práxis durante todo o processo investigativo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história do professor traduz a sua prática de ensino, mesmo com elementos subjetivos suas memórias se fazem presentes como reflexo no contexto em sala de aula, para solucionar dilemas ou diversas situações que muitas vezes não são resolvidas ao abrir um livro e encontrar no índice a solução determinada por algum autor, situações específicas, de cada aluno, que convive em determinado contexto social e que nenhuma teoria trará uma receita pronta para o professor e sua prática.

Para perceber tais situações é preciso a reflexão da prática e auto avaliação do professor sobre o seu fazer pedagógico, o professor que mantém um olhar sensível sobre a sua prática à luz das teorias atuais sobre a aprendizagem e outros temas que considere pertinente à sua formação, ressignifica a sua ação docente e consequentemente pode alcançar resultados positivos em sua sala de aula.

Uma das alternativas para a recomposição das aprendizagens é o professor ajudar os alunos, a analisarem os procedimentos para solucionar problemas, sempre de maneira diversificada. O professor busca analisar e avaliar a sua didática, revendo e planejando sua metodologia de ensino, para que sua prática comece a ter um novo significado, buscando contemplar sempre as necessidades dos alunos. Melchior (1999, p.124) diz que: “O professor deve comparar a sua percepção sobre si mesmo com a percepção que os outros têm dele.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo inicial apresenta alguns caminhos que serão direcionados para a pesquisa acadêmica e busca dialogar sobre a importância da formação continuada de professores, de forma que a sua prática seja ressignificada a partir de vivências coletivas de aprendizagem entre seus pares.

A problemática da pesquisa se desenha em torno da defasagem no aprendizado na escola pública, sendo uma temática recorrente no campo educacional. Constitui-se em um tema em que os professores vivenciam em suas salas de aula, mas poucos sabem como agir diante de alguns casos, em que os estudantes não compreendem conhecimentos básicos de séries anteriores.

Destacamos a importância da formação continuada de professores na perspectiva da avaliação da aprendizagem, analisar a recomposição meramente para alcançar números do Ideb, reforça um ensino sem reflexão e memorístico, que não promovem a recomposição e a garantia dos direitos de aprendizagem de todos(as) os(as) estudante.

Palavras-chave: Recomposição das aprendizagens ; Práxis Pedagógica; Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio C. Métodos e técnicas em pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- Groppi, L. Antônio, S. A participação do educador na pesquisa em Educação Sociocomunitária: observação participante e pesquisa participante. In: MIRANDA, A.; BISSOTO, M. L. Metodologia em Educação Sociocomunitária. Campinas: Paco e , Littera, 2016.
- MEDEIROS, Cynthia P. A disciplina escolar: A (in) disciplina do desejo. Uma reflexão acerca do fracasso escolar. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 5ª ed. 2002. P. 91-103.
- MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação pedagógica: função e necessidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.
- NÓVOA, António. Professores Imagens do futuro presente. Lisboa, 2009.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

PROJETOS DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: JUVENTUDES, EXPERIÊNCIA DOCENTE E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Juciele Santos dos Reis (UFRB)
Ana Maria Freitas Teixeira (UFRB)

INTRODUÇÃO

O Projeto de Vida é uma atividade pedagógica obrigatória no currículo do Ensino Médio, dentro da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa proporcionar aos estudantes autoconhecimento e reflexões sobre seus interesses, habilidades e expectativas, para direcionarem seus estudos e escolhas futuras de forma consciente e responsável. É uma ferramenta que visa apoiar os jovens a assumirem o protagonismo de suas trajetórias pessoal, social e profissional.

Na contemporaneidade, em que mudanças sociais, econômicas e culturais ocorrem em ritmo acelerado, preparar os jovens para tais transformações torna-se fundamental. O Projeto de Vida, ao estimular a reflexão sobre objetivos e perspectivas, ajuda a desenvolver não só competências acadêmicas, mas também emocionais e sociais, essenciais para o enfrentamento das complexidades do mundo atual. Assim, a escola se torna um espaço de construção de sentido e possibilidades para que o jovem se perceba como agente ativo em sua própria história.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O Projeto de Vida ganha relevância ao compreender a juventude como uma fase singular de formação de sujeitos, que apresenta características e desafios próprios relacionados ao contexto social em que os jovens vivem. Dayrell (2003) aponta que a juventude não deve ser vista apenas como um período passageiro, mas como um momento com valor e significado próprios, influenciado pelo meio social concreto e pelas relações vivenciadas nesse ambiente. Dessa forma, essa etapa da vida é decisiva para a construção da identidade e para a definição dos projetos pessoais dos jovens.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de instrumentalizar os jovens para a participação ativa no espaço público, com autonomia e responsabilidade. A BNCC na COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6, diz que:

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p.565)

Tal competência ressalta o papel da educação na formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de construir seus próprios caminhos com base no diálogo democrático. No entanto, é preciso reconhecer que nem todos os jovens dispõem das mesmas condições para a efetivação de seus projetos de vida, especialmente aqueles em contextos vulneráveis, pois fatores sociais limitam suas oportunidades e dificultam o acesso à educação, segurança e mercado de trabalho formal, contribuindo para sua marginalização (Sousa e Alves, 2012).

Tomando estas questões como balizadoras para compreender os desafios contemporâneos que atravessam o ensino médio, trazemos para o centro da cena a experiência docente na implementação de ações pedagógicas relacionadas ao componente curricular 'Projeto de Vida'.

2. METODOLOGIA

Considerando a experiência docente na implementação do componente Projeto de Vida foi investigada por meio de uma abordagem qualitativa, com foco na narrativa dos sujeitos. Utilizou-se uma entrevista semiestruturada baseada em três aspectos centrais: o papel que o docente atribui ao componente na dinâmica formativa do ensino médio; os desafios identificados no cotidiano em que o componente se efetiva na escola na perspectiva docente e, por fim, a identificação dos principais impactos trazidos pela introdução deste componente quando se considera os estudantes envolvidos.

A entrevista foi realizada com uma docente, doravante identificada como Profa. J, que ministra o componente para alunos do 1º ano do Ensino Médio em uma escola de tempo integral no município de Santo Estêvão, interior da Bahia, etapa considerada delicada na trajetória escolar dos jovens.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando como referência os três aspectos centrais que orientaram a realização da entrevista realizamos uma primeira análise da experiência relatada pela Profa. J.

Quanto ao papel que o docente atribui ao componente na dinâmica formativa do ensino médio, a Profa. J destaca que o componente curricular Projeto de Vida tem um papel fundamental na formação integral dos estudantes do Ensino Médio, pois oferece um espaço para reflexão sobre si mesmos, suas histórias e aspirações. Como ela mesmo diz:

Entendo que o componente curricular 'Projeto de Vida' é fundamental na formação integral dos estudantes do Ensino Médio, à medida que oferece um espaço para que eles possam refletir sobre si mesmos e suas aspirações acadêmicas e profissionais. Ao trabalhar com os alunos sobre suas histórias de vida, sua identidade, desafios e valores, estamos ajudando-os a se verem como protagonistas de suas trajetórias. (Profa. J, nov. 2025, dados da pesquisa)

Essa abordagem fortalece a construção da identidade e o autoconhecimento, elementos essenciais para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos jovens.

No que se refere às dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula para criar um ambiente que favoreça a reflexão sobre projetos de vida, a Profa. J destaca alguns pontos importantes. Ela relata:

Sempre trabalhei com o primeiro ano do ensino médio, quando os alunos ainda não tiveram contato com a disciplina. Um dos principais desafios é a resistência inicial dos alunos, que muitas vezes não têm consciência da importância de pensar sobre o futuro. Muitos deles vêm de contextos onde o foco está na sobrevivência imediata, o que pode dificultar a visão de longo prazo. (Profa. J, nov. 2025, dados da pesquisa)

Além dos aspectos indicados no relato acima, a docente ressalta a diversidade das realidades presentes em sala: "Outro desafio é a diversidade de realidades e histórias de vida que trazem para a sala de aula, o que exige sensibilidade e adaptação das atividades para que todos se sintam incluídos e respeitados em suas vivências."

Quanto aos reflexos trazidos pela implementação do componente Projeto de Vida, a Profa. J destaca transformações significativas na autoestima e na postura dos estudantes.

As transformações mais significativas que tenho observado incluem um aumento na autoestima e na autoconfiança dos alunos. Muitos começam a enxergar seu potencial e a valorizar suas histórias pessoais. Pois busco que valorizem suas histórias de vida como ponto de partida. (Profa. J, nov. 2025, dados da pesquisa)

Além disso, ela percebe um maior interesse dos jovens em planejar o futuro: "Noto uma maior disposição para planejar o futuro e traçar objetivos de vida, tanto pessoais quanto profissionais." A docente também enfatiza a importância do desenvolvimento da consciência social: "O componente também tem promovido uma maior consciência social, com os alunos, pois reforço muito a importância do engajamento em atividades comunitárias e busco desenvolver habilidades sociais essenciais para a convivência e o trabalho em equipe."

A entrevista com a professora J destacou que o componente curricular Projeto de Vida contribui para a formação integral dos alunos, promovendo reflexão sobre suas aspirações, fortalecendo a autoestima e o protagonismo. Apesar das dificuldades, a disciplina favorece transformações reais, especialmente na autoconfiança, consciência social e preparo para desafios futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O componente curricular Projeto de Vida emerge como uma ferramenta essencial para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio, oferecendo-lhes oportunidades de reflexão e planejamento acerca de suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais. A disciplina pode contribuir para que os jovens desenvolvam autonomia, senso crítico, aspectos fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

Entretanto, os desafios relacionados à diversidade e desigualdades social e econômica entre os estudantes requerem uma atuação pedagógica sensível e contextualizada, que valorize as experiências individuais e promova a inclusão e o respeito. O relato da professora evidencia que, apesar das dificuldades, o Projeto de Vida tem um impacto positivo na autoestima dos alunos e no desenvolvimento de competências para a convivência social e o planejamento futuro.

Palavras-chave: Juventudes, Ensino Médio, Projeto de Vida.

REFERÊNCIAS

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

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez, No 02, 2003.

SOUSA, M. A. M; ALVES, M. Z. Projeto de vida um conceito em construção. Rev. Ciências Humanas. Frederico Westphalen, RS, MAI/AGOS de 2019. p 145-165.

NOTAS

1. Mestranda no PPGECID-UFRB

2. Professora Associada do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT/UFRB). Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID/UFRB). Pesquisadora do Grupo Formação e Investigação em Práticas Pedagógicas (FIPE/Cecult)

MOSTRA CULTURAL 2025: DO JULHO DAS PRETAS À CONSCIÊNCIA NEGRA

Entre memórias, identidades e protagonismo

Jussilene Araujo de Miranda (Facuminas)

Lais Fonseca Lima (Uniasselvi)

Luzian Priscila Conceição Santos de Jesus (UFRB)

INTRODUÇÃO

O período compreendido entre julho e novembro é marcado, na história brasileira, por importantes mobilizações sociais de resistência, luta por direitos e afirmação das identidades negras. Inserido em uma sociedade cujas estruturas ainda carregam marcas profundas do colonialismo e da escravidão, o debate acerca das desigualdades raciais e de gênero torna-se indispensável no contexto educativo. Nesse cenário, a valorização das vozes femininas negras e da ancestralidade afro-latino-caribenha apresenta-se como eixo central para a construção de práticas pedagógicas críticas, emancipadoras e comprometidas com a equidade racial.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o projeto “Do Julho das Pretas à Consciência Negra: entre memórias, identidades e protagonismo”, desenvolvido no ambiente escolar com foco na promoção de uma educação antirracista. São enfatizadas as datas de 25 de julho, Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, e de 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, como marcos para a reflexão e problematização das desigualdades que atravessam a população negra — especialmente as mulheres negras. O artigo está organizado em quatro seções: o referencial teórico que sustenta a discussão; a metodologia de execução do projeto; a apresentação e discussão dos resultados; e, por fim, as considerações finais, que sintetizam as contribuições da proposta.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão das desigualdades raciais no Brasil exige o reconhecimento da persistência do racismo estrutural, entendido como o conjunto de práticas institucionais, culturais e históricas que reproduzem a marginalização da população negra (GONZALEZ, 1988; ALMEIDA, 2019). No campo educacional, esse fenômeno se manifesta por meio da invisibilização de narrativas negras e da ausência de representatividade positiva nos currículos escolares, o que impacta diretamente na construção das identidades dos estudantes.

O feminismo negro, representado por autoras como Lélia Gonzalez (1988), Sueli Carneiro (2003) e Angela Davis (2016), fundamenta a necessidade de discutir as intersecções entre raça e gênero. Essas pensadoras destacam que as mulheres negras enfrentam opressões múltiplas e históricas, e que a defesa de suas narrativas é essencial para a justiça social. A perspectiva afro-diaspórica, por sua vez, amplia a compreensão da formação cultural latino-americana e caribenha, destacando a importância da ancestralidade africana como elemento identitário e pedagógico.

Existem, porém, saberes diversos, silenciados pela colonização, que precisam ser valorizados e visibilizados. A epistemologia não pode partir do centro do poder; ela deve reconhecer e valorizar os saberes do Sul Global. É urgente desconstruir a ideia de que apenas o conhecimento científico testável e comprovável é válido. As narrativas, a oralidade e as experiências de vida também são conhecimento.

Precisamos construir uma epistemologia plural, que considere as múltiplas formas de viver, conhecer e sentir dos povos.

A prática científica deve valorizar não apenas números e amostras, mas também histórias, emoções e experiências comunitárias. A roda de conversa, o diálogo e o saber transmitido pela ancestralidade devem ocupar o mesmo lugar de importância.

No âmbito da educação, a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Indígenas reforçam o compromisso das escolas com uma prática que valorize a história e a cultura afro-brasileira e indígena. O trabalho interdisciplinar, portanto, é indicado como estratégia para romper com modelos fragmentados e promover aprendizagens significativas, capazes de integrar conhecimentos, vivências e linguagens diversas.

2. METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido como uma pesquisa de caráter qualitativo e interventivo, fundamentada na prática pedagógica interdisciplinar. Participaram da experiência estudantes do Ensino Médio Regular (1º, 2º e 3º anos) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os componentes curriculares foram organizados da seguinte forma: a área de Linguagens atuou com as turmas de 1º ano; Exatas com os 2º anos; Humanas com os 3º anos; e os docentes da EJA dividiram-se em duplas ou trios conforme afinidades temáticas.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante durante o processo de construção das atividades e das apresentações finais. Foram analisados: o engajamento dos estudantes, a produção de materiais, as reflexões geradas nos debates e a integração entre as áreas do conhecimento. As categorias de análise contemplaram: (a) valorização identitária; (b) compreensão histórica; (c) produção de saberes e expressões artísticas; e (d) prática educativa antirracista.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciaram que o trabalho interdisciplinar possibilitou a ampliação do repertório histórico e cultural dos estudantes, especialmente no que concerne à trajetória e às contribuições das mulheres negras. As atividades desenvolvidas — exposições temáticas, performances artísticas, produções textuais, intervenções visuais e rodas de conversa — contribuíram para a construção de um ambiente escolar mais crítico e sensível às questões raciais.

Observou-se que os estudantes demonstraram maior reconhecimento da importância das mulheres negras na formação da sociedade brasileira e latino-caribenha. Essa mudança de percepção dialoga com o referencial teórico, que destaca a necessidade de romper com estigmas estruturais e com a marginalização histórica dessas narrativas. As ações também fortaleceram a relação entre escola, família e comunidade, estimulando práticas de conscientização e enfrentamento ao racismo.

A análise revela, ainda, que a utilização de múltiplos espaços escolares, como pátios e teatro, favoreceu a diversidade de linguagens e ampliou o protagonismo estudantil. Conforme discutem estudiosos da educação antirracista, a pluralidade de expressões contribui para o desenvolvimento de identidades positivas e críticas, reforçando o papel da escola como espaço de emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Do Julho das Pretas à Consciência Negra” alcançou seu objetivo de promover uma formação cidadã crítica e comprometida com a equidade racial e de gênero. Ao retomar as datas simbólicas de 25 de julho e 20 de novembro, a escola reafirmou seu compromisso com uma educação antirracista e com a valorização das contribuições das mulheres negras na história do Brasil e das Américas.

A experiência demonstrou que práticas pedagógicas interdisciplinares potencializam a aprendizagem, fortalecem vínculos e ampliam o protagonismo dos estudantes. Além de estimular o pensamento crítico, o projeto contribuiu para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo, plural e sensível às lutas e resistências da população negra.

Sugere-se, como desdobramento futuro, aprofundar a integração entre áreas do conhecimento, desenvolver projetos permanentes de valorização da cultura afro-brasileira e indígenas e promover formações continuadas sobre educação antirracista para docentes e comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação antirracista; feminismo negro; cultura afro-brasileira; interdisciplinaridade; consciência negra.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. L. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

CARNEIRO, S. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

DAVIS, A. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALEZ, L. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

POTENCIALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS QUE ENCANTAM

Lindeijane Almeida Santos Ferreira,

Acadêmica de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (UFRB) – Campus Feira de Santana, Bahia, Brasil, email: lindejane.almeida25@gmail.com.

FERREIRA, Lindejane Almeida Santos

Ana Stela Couto Lemos

Professora doutora do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (UFRB) – Campus Feira de Santana, Bahia, Brasil,

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a base do desenvolvimento humano, sendo um período em que as experiências vivenciadas pelas crianças influenciam diretamente sua formação cognitiva, emocional, social e motora. No contexto da inclusão escolar, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam particularidades no modo de perceber o mundo, comunicar-se e interagir, o que demanda práticas pedagógicas sensíveis às suas necessidades. Nesse cenário, as abordagens multissensoriais têm se destacado como estratégias eficazes para favorecer a aprendizagem e o engajamento desses estudantes, pois valorizam estímulos visuais, auditivos, táteis, olfativos e cinestésicos de forma integrada.

O trabalho multissensorial permite que a criança autista interaja com o ambiente de acordo com seu estilo próprio de aprendizagem, promovendo maior participação e autonomia. Atividades que consideram diferentes sentidos contribuem para o desenvolvimento da atenção conjunta, da comunicação, da organização sensorial e da capacidade de compreender rotinas e conceitos abstratos. Além disso, tais práticas favorecem a inclusão, ao possibilitar que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a experiências ricas e diversificadas.

A Educação Especial Inclusiva configura-se como uma abordagem pedagógica que visa garantir o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes no sistema educacional regular, respeitando e valorizando suas singularidades. Esta perspectiva almeja transformar as escolas em espaços que acolham a diversidade humana, promovendo uma aprendizagem efetiva e o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação, orienta a organização da educação especial como um serviço complementar ao ensino regular, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no interior das escolas públicas, por meio de instrumentos como as Salas de Recursos Multifuncionais, que apoiam o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (BRASIL, 2008). O documento enfatiza que a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional, especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente resumo é de cunho qualitativo, com abordagem descritiva, tipo relato de experiência.

Segundo Gil (1999) a abordagem qualitativa favorece o aprofundamento do fenômeno de estudo e suas relações, valorizando as individualidades e multiplicidades das situações. Nesse sentido, o relato descreverá atividades desenvolvidas em parceria entre a licencianda em educação especial inclusiva e a prática docente, professora da sala regular, durante as atividades iniciais no ano de 2025.

As ações iniciais se constituíram num diagnóstico da realidade escolar, uma das etapas, a outra foi a intervenção, com o ensino colaborativo. O professor da sala de AEE, desempenha um papel fundamental nesse processo, pois ele envolve a coleta e análise de informações relevantes sobre a escola onde os alunos são atendidos, assim como, o ambiente de ensino. Assim, a partir da elaboração dos questionários e da observação participante, identificamos as carências dos alunos com necessidades educacionais específicas e precisaremos adaptar as práticas pedagógicas para atender a essa diversidade.

Neste tópico, apresentar as principais teorias, conceitos ou autores que fundamentam a pesquisa. Seguir um raciocínio do geral para o específico no tratamento do tema.

METODOLOGIA

Apesar da boa estrutura física e dos recursos pedagógicos disponíveis, como biblioteca, laboratório, computadores e internet, esses espaços são subutilizados no processo de ensino-aprendizagem. A equipe gestora é composta por profissionais acolhedores e simpáticos, com excelente articulação entre gestão e os docentes especialmente no que tange ao planejamento de atividades inclusivas. Projetos culturais e artísticos, como a culminância da Consciência Negra, a sexta literária dentre outros da Educação Especial de forma sistemática. A observação realizada revelou a ausência de práticas pedagógicas adaptadas e do ensino colaborativo, percebeu não havendo nenhum tipo de resistência. Mesmo com a Constituição Federal que norteia e assegura esses direitos na Constituição Federal de 1988 e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que asseguram o direito à educação especializada em ambiente regular de ensino. espaço de articulação entre teoria e prática, permitindo que os futuros professores compreendam os desafios da inclusão escolar.

Assim, a proposta baseada no ensino colaborativo parece também ter promovido o desenvolvimento de habilidades, pois, de forma geral, por meio das análises dos diários de campo e diários reflexivos, notou-se que o ensino colaborativo pode gerar efeitos convenientes, principalmente com relação às práticas do educador de sala regular que contém alunos com necessidades especiais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados sugerem que a contação multissensorial tem papel relevante na inclusão, pois permite que crianças autistas vivenciem a narrativa em seu próprio ritmo, apoiadas por pistas sensoriais que tornam a história mais concreta, compreensível e significativa. Assim, a prática não apenas amplia o acesso ao conteúdo literário, mas também fortalece habilidades comunicativas, cognitivas e socioemocionais.

Em síntese, a análise dos dados aponta que a contação de história multissensorial constitui uma estratégia pedagógica eficaz e inclusiva na Educação Infantil, com benefícios observáveis em diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Recomenda-se que esse tipo de prática seja incorporado de forma contínua ao currículo, com adaptações individuais e avaliação constante das respostas das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado na Educação Infantil com intervenção por meio do ensino colaborativo na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidencia a importância de práticas pedagógicas integradas para a efetivação da educação inclusiva. A articulação entre o professor e o discente na contação de história, fortalece a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, promovendo um ensino mais acessível, equitativo e centrado no potencial de cada aluno.

A experiência sensorial mostrou-se uma estratégia eficaz para reduzir barreiras à participação e à aprendizagem, além de ampliar a compreensão dos professores sobre a diversidade presente na sala de aula. A troca constante entre os profissionais favorece a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e adaptadas, beneficiando não apenas os estudantes público-alvo do AEE, mas toda a turma.

Portanto, o ensino colaborativo com atividades multissensorial não é apenas uma metodologia, mas um caminho possível e necessário para construir uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos aprendem com todos, e cada estudante é reconhecido em sua singularidade e potencial.

Concluimos após análises que a implantação efetiva da inclusão escolar enfrenta diversos desafios, a falta de formação continuada dos educadores, a escassez de recursos pedagógico adaptadas e a resistência Cultural diversidade são obstáculos que comprometem a plena efetivação da inclusão. É necessário que haja um ensino colaborativa para superar essas barreiras. A contribuição do ensino colaborativo caminha rumo ao pensamento pedagógico da inclusão escolar, pois permeia questões do cotidiano, do desempenho do professor regular e resgata atitudes que permitem a parceria e a colaboração conjunta. Dessa forma, a proposta de tal ensino é um caminho viável e gratificante, tornando todos os envolvidos construtores do seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 10 abr.2025.

EDUCAÇÃO QUE LIBERTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA

Luana Moura Silva (UFRB)

Maricleide Pereira de Lima Mendes (UFRB)

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/CETENS), que investiga as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. Fundamenta-se na concepção freiriana de educação como prática da liberdade e na perspectiva da pedagogia crítica, articulando autores como Bourdieu, Gadotti, Imbernón e Pimenta. O estudo analisa como professores licenciados e não licenciados elaboram e aplicam metodologias de ensino e como essas práticas dialogam com as orientações curriculares da EJA e com as realidades dos educandos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade marcada por contradições e desafios históricos no cenário educacional brasileiro. Embora políticas públicas tenham buscado garantir o direito à educação, as práticas pedagógicas ainda não contemplam plenamente a diversidade de experiências, saberes e trajetórias dos educandos. Os sujeitos da EJA carregam histórias de vida atravessadas por desigualdades sociais, econômicas e raciais, o que exige um olhar sensível e metodologias adaptadas às suas realidades.

O estudo nasce da vivência e do compromisso da autora com a democratização do ensino, especialmente por reconhecer na educação um instrumento de emancipação social e de transformação da realidade. Inspirada na pedagogia de Paulo Freire (1996), parte-se do princípio de que “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Assim, o trabalho propõe-se a contribuir para práticas pedagógicas que reconheçam os educandos da EJA como protagonistas de seus processos de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa fundamenta-se na pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire (1987, 1996), que compreende a educação como prática de liberdade e diálogo. Para o autor, o ato educativo deve ser um espaço de conscientização e construção coletiva do conhecimento, em oposição à educação “bancária”, centrada na transmissão mecânica de conteúdos.

Moacir Gadotti (2010) amplia essa visão ao defender uma pedagogia do diálogo e da esperança, em que a escola se torna lugar de reconstrução do saber a partir das experiências dos sujeitos. Imbernón (2016) e Pimenta e Lima (2017) enfatizam a importância da formação continuada e reflexiva dos educadores, considerando que a transformação da prática pedagógica depende de processos permanentes de autoavaliação e atualização crítica.

Com base em Bourdieu (1979), compreende-se que o capital cultural influencia diretamente o desempenho e a permanência dos estudantes na EJA. Desigualdades sociais e educacionais moldam as possibilidades de aprendizagem e o acesso ao conhecimento. Assim, pensar práticas inclusivas requer reconhecer as diferenças e valorizar os saberes populares, tornando-os ponto de partida para o aprendizado.

A pesquisa dialoga também com autores como Haddad (2012) e Gentili (2016), que analisam a trajetória histórica da EJA e destacam seus avanços e retrocessos frente às políticas públicas.

Ambos afirmam que a educação de jovens e adultos deve ser entendida como um direito social e como caminho para a cidadania plena, não apenas um instrumento compensatório para suprir defasagens escolares.

Nesse contexto, a formação do educador da EJA precisa ser crítica, inclusiva e ancorada na realidade dos sujeitos. A prática docente deve superar a fragmentação e o tecnicismo, valorizando o diálogo, a escuta e a contextualização dos conteúdos, especialmente nas áreas de Matemática e Ciências Naturais, que tradicionalmente se apresentam de forma abstrata e descolada da vida cotidiana.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, voltada à compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA e suas implicações para a formação docente. O campo empírico será uma unidade de ensino público, localizado no município de Anguera-BA. Participarão da pesquisa professores das áreas de Matemática e Ciências Naturais, com formações diversas, incluindo docentes sem

licenciatura específica. Os instrumentos de coleta de dados incluem observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental de planos de aula, registros e materiais pedagógicos. A análise dos dados será conduzida com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), permitindo identificar categorias emergentes relacionadas à prática pedagógica, formação docente, metodologias de ensino e inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais indicam que, embora haja um reconhecimento da importância da EJA como espaço de inclusão social, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para adaptar suas metodologias às especificidades desse público. Observa-se uma predominância de práticas tradicionais, com ênfase na transmissão de conteúdos e pouca valorização das experiências dos alunos. Essa realidade revela a necessidade urgente de formação continuada voltada à prática reflexiva e contextualizada.

Por outro lado, emergem experiências pedagógicas inovadoras e libertadoras, nas quais educadores buscam integrar o conhecimento científico às vivências cotidianas dos educandos. Essas práticas aproximam-se da proposta freiriana, ao promoverem o diálogo e a construção coletiva do saber, valorizando as histórias de vida, os saberes locais e o protagonismo dos estudantes.

A discussão aponta que a efetivação de práticas pedagógicas transformadoras depende tanto da formação docente quanto de políticas públicas comprometidas com a EJA. A ausência de materiais didáticos contextualizados, a sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento institucional figuram entre os fatores que dificultam o avanço de uma pedagogia crítica. Assim, a EJA precisa ser fortalecida como espaço de emancipação e não apenas de compensação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo reafirma a urgência de repensar a EJA como um espaço de resistência, emancipação e esperança. Inspirado em Paulo Freire, entende-se que ensinar é criar possibilidades para a produção do conhecimento, reconhecendo a pluralidade de trajetórias e saberes. As práticas pedagógicas precisam ser mediadas pela escuta, pelo diálogo e pela valorização das experiências dos educandos.

O produto educacional “A Espiral da Esperança: Reflexões e Práticas Pedagógicas na EJA” surge como contribuição concreta dessa pesquisa.

Ele será um guia pedagógico voltado à formação continuada de professores, com orientações e estratégias para o ensino inclusivo de Matemática e Ciências Naturais, articulando teoria e prática em uma perspectiva libertadora.

Conclui-se que a transformação das práticas pedagógicas na EJA depende da valorização da docência, do investimento em formação e da construção coletiva de uma educação pública que reconheça os sujeitos como protagonistas de sua própria história. Assim, educar é um ato político, ético e profundamente humano — uma prática de liberdade e de esperança.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Educação de Jovens e Adultos; Formação docente; Paulo Freire; Educação transformadora.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.

Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

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

GADOTTI, M. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. Educar na esperança: ensaios sobre o direito à educação. São Paulo: Vozes, 2016.

HADDAD, S. História e memória da educação de jovens e adultos no Brasil.

Campinas: Autores Associados, 2012.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2017.

“DUPLA EXCEPCIONALIDADE NO RACIOCÍNIO FUNCIONAL: ENTRE A SUPERDOTAÇÃO/ALTAS HABILIDADES E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA”

Luzian Priscila Conceição Santos de Jesus (UFRB)

INTRODUÇÃO

A dupla excepcionalidade — combinação entre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) — constitui um campo ainda pouco explorado na educação brasileira. A presença simultânea dessas características evidencia desafios e potencialidades que demandam práticas pedagógicas específicas, sensíveis às singularidades cognitivas, emocionais e socioculturais desses estudantes. Este trabalho tem como objetivo investigar como as características socioeducacionais de estudantes com dupla excepcionalidade influenciam o desenvolvimento do raciocínio funcional no ensino de matemática, analisando práticas pedagógicas que favoreçam sua identificação, inclusão, autonomia e potencialização de capacidades.

A relevância do tema se justifica pela necessidade de ampliar o debate sobre inclusão, neurodiversidade e descolonização das epistemologias, reconhecendo que o processo educativo não é neutro e está atravessado por relações históricas de poder. Assim, o artigo origina-se de uma pesquisa ainda em fase inicial do mestrado profissional na UFRB, organiza-se em quatro seções: o referencial teórico, que discute os principais autores da área; a metodologia utilizada; a análise dos resultados e discussão; e, por fim, as considerações finais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Paulo Freire (1996) destaca a importância da autonomia intelectual, da curiosidade epistemológica e do respeito às singularidades, elementos fundamentais para práticas inclusivas e dialógicas que acolham estudantes neurodivergentes e com altas habilidades. Em obra anterior, o autor reforça a educação como encontro entre sujeitos, ressaltando a afetividade, o diálogo e a consciência crítica como pilares da prática pedagógica (FREIRE, 1995).

Dialogando com Freire, bell hooks (2017) compreende a educação como ato de resistência e transgressão a estruturas opressoras, enfatizando a urgência de romper com práticas que silenciam sujeitos historicamente marginalizados, como estudantes autistas e superdotados. Chimamanda Adichie (2019) contribui ao alertar sobre o perigo das “histórias únicas”, que reduzem identidades complexas a estereótipos — um risco recorrente em narrativas sobre AH/SD e TEA.

No campo da aprendizagem matemática, estudos recentes aprofundam a relação entre dupla excepcionalidade e raciocínio funcional. Duarte (2025) analisa práticas inclusivas no ensino de matemática para estudantes com TEA e AH/SD, destacando características cognitivas específicas e os desafios pedagógicos. Costa, Picharillo e Elias (2024) exploram experiências didáticas que articulam pensamento lógico, criatividade e estruturação espacial, evidenciando o potencial desses estudantes em abordagens diferenciadas.

No cenário internacional, Cohen e Sukenik (2024) investigam a proficiência matemática de adolescentes autistas, revelando padrões cognitivos típicos, como pensamento sistemático e dificuldades com ambiguidades linguísticas. Já Blanco, Chimoni e Pantazi (2024–2025) discutem processos de abstração e generalização, indicando que alguns estudantes autistas apresentam desempenho elevado em raciocínio algébrico, aspecto frequentemente associado às Altas Habilidades.

O debate sobre dupla excepcionalidade também se articula com reflexões sobre descolonização do saber. As epistemologias hegemônicas, historicamente eurocentradas, marginalizam saberes de povos do Sul Global, o que limita a compreensão integral dos sujeitos. Construir uma epistemologia plural envolve considerar múltiplas formas de conhecer — narrativas, oralidades e experiências — e reconhecer que o processo educativo integra corpo, mente, emoções, raça, classe e gênero.

Nesse sentido, práticas pedagógicas críticas e transformadoras, inspiradas em Freire, devem valorizar a gestão democrática, a participação coletiva e a integralidade do sujeito. As metodologias translacionais destacam-se como propostas que rompem com respostas prontas, promovendo a construção colaborativa do conhecimento e ampliando espaços de diálogo e emancipação.

2. METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentando-se em revisão bibliográfica temática sobre dupla excepcionalidade, educação inclusiva e raciocínio funcional em matemática. Foram analisados autores da pedagogia crítica, estudos nacionais e internacionais sobre TEA e AH/SD e produções recentes da área de educação matemática.

A análise dos dados foi realizada por meio de categorização temática, contemplando: (1) concepções de dupla excepcionalidade; (2) práticas pedagógicas inclusivas; (3) características cognitivas relacionadas ao raciocínio funcional; e (4) perspectivas descoloniais e críticas na educação. Essa estrutura permitiu compreender como diferentes referenciais dialogam entre si e potencializam a reflexão sobre práticas educativas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos revela que estudantes com dupla excepcionalidade apresentam padrões cognitivos singulares, como pensamento sistemático, elevado raciocínio lógico e grande capacidade de abstração, ao mesmo tempo em que podem enfrentar desafios relacionados à comunicação, rigidez comportamental e sensibilidade sensorial. Esses fatores influenciam diretamente o desenvolvimento do raciocínio funcional no contexto escolar.

Os referenciais teóricos analisados indicam que práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e contextualizadas contribuem para a autonomia e o engajamento desses estudantes. A articulação entre rigor conceitual, sensibilidade pedagógica e metodologias participativas favorece não apenas o desempenho matemático, mas também o reconhecimento da identidade e potencialidades dos sujeitos.

Ao incorporar perspectivas descoloniais, amplia-se a compreensão sobre a diversidade humana e rejeita-se a ideia de um único modelo normativo de cognição. A valorização de narrativas plurais e saberes diversos reforça a importância de uma educação que reconheça a integralidade do ser humano — corpo, mente, história e afeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo da pesquisa, conclui-se que o desenvolvimento do raciocínio funcional em estudantes com dupla excepcionalidade está diretamente relacionado a práticas pedagógicas que considerem suas singularidades cognitivas e socioemocionais. A inclusão efetiva exige uma abordagem crítica, dialógica e descolonizada que valorize diferentes epistemologias e reconheça pluralidades.

Os resultados preliminares evidenciam que práticas colaborativas e metodologias translacionais podem favorecer a autonomia, o engajamento e o desenvolvimento matemático desses estudantes, contribuindo para uma educação mais justa e sensível à diversidade. Estudos futuros podem aprofundar investigações sobre estratégias específicas de ensino, bem como sobre as relações entre neurodivergência, superdotação e raciocínio matemático avançado.

Palavras-chave: dupla excepcionalidade; raciocínio funcional; educação inclusiva; altas habilidades; TEA.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BLANCO, C.; CHIMONI, M.; PANTAZI, D. Generalização e abstração matemática em estudantes autistas: uma análise das representações e do raciocínio algébrico. [S.l.: s.n.], 2024–2025. [Dados completos de publicação não fornecidos].

COHEN, L.; SUKENIK, N. Mathematical proficiency in adolescents with Autism Spectrum Disorder: comparative cognitive patterns and implications. [S.l.: s.n.], 2024. [Dados completos de publicação não fornecidos].

COSTA, M.; PICHARILLO, L.; ELIAS, M. Pensamento lógico, criatividade e estruturação espacial no ensino de matemática para estudantes com TEA e AH/SD. [S.l.: s.n.], 2024. [Dados completos de publicação não fornecidos].

DUARTE, R. Diversidade e inclusão no ensino de matemática: estudantes com TEA e Altas Habilidades/Superdotação nos anos iniciais. [S.l.: s.n.], 2025. [Dados completos de publicação não fornecidos].

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

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Elefante, 2017.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA PARA APLICAR A LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Naara Almeida(UFRB)
Jacira Teixeira Castro(UFRB)

INTRODUÇÃO

A Contação de histórias na Educação Infantil é um meio que, ao mesmo tempo que chama a atenção da criança, cria expectativa para interagir, participar e envolver-se numa determinada proposta, quer seja uma história com recursos pedagógicos ou não. A história em si, de fato já se aponta como recurso mas o envolvimento, a expectativa e atenção que uma criança cria em torno de uma história que possam manipular ou interagir é único. Segundo as reflexões de Piaget a criança entre 2 e 5 anos de idade, apresenta-se na fase de desenvolvimento das operações concretas, associa objetos aos conceitos e suas nomenclaturas.

Sabe-se que as relações afetivas transformam as pessoas através dos processos interativos com outras pessoas em diversos ambientes. É na infância que desenvolvemos as nossas bases afetivas, políticas e éticas, que nos acompanharão pelo resto da vida. Neste sentido, a contação de história é uma ferramenta importante para a aprendizagem das crianças, uma vez que é possível adequar o conteúdo às devidas fases de desenvolvimento da aprendizagem e sua maturação. Assim, nos cabe uma reflexão: a contação de história pode ser um mecanismo facilitador da aprendizagem inserindo temática transversal na perspectiva de uma educação antirracista? O estudo ora proposto pretende a) analisar como os recursos lúdicos imprimem aprendizagens ao realizar a contação de histórias com crianças da educação infantil em uma escola de feira de Santana, b) avaliar como as crianças interagem com as contações de história sem recursos lúdicos e c) comparar avaliando as reações das crianças ao participar de rodas de contação de história com recursos lúdicos diversificados.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A contação de histórias constitui um dos recursos mais significativos e completos para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, pois articula linguagem, imaginação, afetividade e ludicidade em uma experiência culturalmente construída. Nessa perspectiva, diversos teóricos da educação, da psicologia e da literatura infantil reconhecem na narrativa oral uma potência pedagógica que deve ser valorizada no cotidiano escolar.

Paulo Freire destaca que a linguagem é inseparável da leitura de mundo, e que a educação precisa reconhecer a criança como sujeito capaz de atribuir sentidos às experiências vividas. A contação de histórias, nesse contexto, constitui um caminho privilegiado para a leitura do mundo, pois possibilita que a criança interprete situações, identifique conflitos e elabore perguntas sobre a realidade. O ato de ouvir e dialogar sobre uma história não é neutro: mobiliza a capacidade crítica, promove a curiosidade e favorece a participação ativa, características centrais na pedagogia freireana. Assim, a narrativa torna-se um instrumento para que a criança compreenda, de forma sensível, estruturas sociais, valores e modos de viver.

Pelo viés da psicanálise dos contos de fadas, Bruno Bettelheim argumenta que as narrativas tradicionais apresentam conflitos simbólicos que auxiliam a criança no processo de desenvolvimento emocional.

Os contos oferecem modelos para lidar com medos, desejos e inseguranças, permitindo que, por meio da fantasia, a criança organize suas emoções e construa recursos internos para enfrentar desafios reais.

No campo do desenvolvimento cognitivo, Piaget destaca que a criança pequena aprende pela ação, pela interação com objetos e situações que mobilizam sua imaginação e estrutura lógica. A contação de histórias contribui para esse processo ao favorecer a construção de esquemas mentais, o desenvolvimento da linguagem, a sequência temporal e a compreensão de causalidade. Já Vygotsky reforça que o imaginário e o faz-de-conta têm papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Quando uma criança participa de uma narrativa mediada pelo professor, ela opera em um nível de pensamento mais complexo do que seria capaz sozinha, ampliando suas capacidades simbólicas e discursivas por meio da interação social.

Somado a isso, a ludicidade, conforme discute Kishimoto, constitui uma dimensão essencial da aprendizagem na Educação Infantil. A autora enfatiza que o brincar envolve modos de ser e agir que ampliam a autonomia, a expressão e o desenvolvimento da criatividade. O caráter lúdico da narrativa rompe com a passividade, convidando a criança a criar, imaginar e reinventar a história, fortalecendo vínculos e promovendo aprendizagens significativas.

2. METODOLOGIA

A contação de história é um recurso importante na formação linguística da criança, pois ela vai muito além do simples entretenimento, uma vez que pavimentava o caminho para um universo de aprendizado, emoções e conexões. Pensando nessas contribuições foi realizado um estudo investigativo numa turma do Grupo 2 (Educação Infantil), de uma escola pública no município de Feira de Santana-BA com 15 crianças entre 2 e 3 anos de idade. Este estudo trata-se de um relato de experiência numa perspectiva qualitativa de práticas pedagógicas numa classe de educação infantil. Para tanto, foram produzidos materiais lúdicos, aqui chamado Caixa de Contação de História, com base em dois contos afrocentrados, ou seja, na perspectiva da Lei 10.639/03, os quais foram previamente trabalhados com alunos, mas sem utilizar recursos lúdicos. Para a construção da Caixa de Contação de História, foram utilizados: papel colorido, papelão, feltro, emborrachado, tintas, entre outros materiais comumente encontrados no ambiente escolar. As duas caixas reproduziam o ambiente do livro, de forma que as crianças conseguissem relacioná-las às histórias e aos personagens.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A eficiência da utilização desta prática pedagógica foi verificada através da avaliação da interação e participação das crianças, na utilização ou não do recurso pedagógico. Percebeu-se que quando o recurso não foi utilizado, boa parte dos alunos não demonstraram interesse na atividade. Entretanto, quando o recurso pedagógico foi utilizado, foi possível perceber o interesse, o desejo de manipulação, a curiosidade, a atenção, o envolvimento e a assimilação da história numa proposta de desenvolvimento linguístico. A utilização de recursos para a contação de histórias favorece a socialização, o desenvolvimento da oralidade e repertório vocabular. No que tange à aplicação da Lei 10639/03, a utilização destes recursos é importante pois atrai a atenção das crianças, o que reverbera no desenvolvimento de respeito às diferenças, identificando ainda nas histórias representações e associações ancestrais e sociais. Assim, a contação de história é uma ferramenta essencial na construção da aprendizagem para as crianças da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a contação de histórias reúne dimensões essenciais para o desenvolvimento infantil: favorece a criticidade como pontua Freire, auxilia na elaboração emocional como traz Bettelhin, estimula o desenvolvimento cognitivo e simbólico segundo Piaget e Vygotsky e integra a brincadeira como forma de aprender e estar no mundo contribui Kishimoto. Trata-se, portanto, de um recurso pedagógico potente, capaz de promover aprendizagens amplas, sensíveis e profundas. Apostar na narrativa oral na Educação Infantil é reconhecer que a criança aprende pela palavra, pela imaginação e pelo afeto — e que estas são bases fundamentais para a formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos.

Palavras-chave: lúdico; educação infantil; contação de histórias.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GRUPO DE TRABALHO

4



Educação Inclusiva e Tecnologias

10 resumos expandidos

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA, OFICINA DE LIBRAS E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: REPENSANDO A INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FEIRA DE SANTANA – BA

Aglaia Muritiba Carneiro Oliveira (UFRB)

Nanci Rodrigues Orrico (UFRB)

INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado à pesquisa em andamento desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tal estudo buscará entender, levando-se em consideração as narrativas de docentes e estudantes Surdos, as razões pelas quais esses estudantes não apresentam avanços significativos em seus processos de escolarização. Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo desenvolver oficinas de Libras de modo que estas possam contribuir com os processos de inclusão, acessibilidade, ensino e aprendizagem de estudantes Surdos em uma escola municipal de ensino de Feira de Santana – Ba e construir um caderno de oficinas de Libras para que possa ser replicado por outros professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando falamos em inclusão escolar, falamos do direito à igualdade, ao acesso, a permanência e ao aprendizado dos estudantes. Na inclusão de estudantes surdos em escolas regulares, um dos maiores desafios apontados por professores, é a barreira comunicacional. No que diz respeito à educação de Surdos, autores como Quadros (1997), e Alvez (2010), destacam a importância da proposta bilíngue no ensino desses sujeitos. A educação bilíngue, de acordo com Fernandes (2012) consiste na utilização de duas línguas como meio de comunicação e ensino de Surdos, quais sejam: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa. É importante assinalar que a educação bilíngue de Surdos, segundo a Lei nº 14.191/2021, que altera a Lei nº 9.394/1996, é uma modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito como segunda língua, ofertada em classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos.

Entendendo as oficinas pedagógicas de Libras como um espaço de aprendizagem inclusiva, ativa e reflexiva, promotora de conhecimentos teóricos e práticos através da troca e construção de saberes, corroboramos com autores como Vieira e Volquind (2002, p.8) que afirmam que: “Toda a experiência em oficina envolve aprender a participar, participando”. Acreditamos que ninguém aprende pelo outro e que também não é possível aprender sem o outro; logo, aprendemos quase sempre com alguém. Nesse sentido, esse estudo foi desenvolvido com a intenção de construir e realizar oficinas pedagógicas de Libras que promovam a interação entre Surdos e ouvintes, ampliando assim a inclusão e aprendizagem de todos.

METODOLOGIA

Na busca por caminhos que promovam a inclusão e aprendizagem de estudantes Surdos, a opção foi a de desenvolver uma pesquisa qualitativa, a partir da metodologia da pesquisa (auto)biográfica. A pesquisa (auto)biográfica apresenta-se como uma forma de pesquisa centrada nas narrativas de vida dos próprios sujeitos, esclarece Delory-Momberger (2012), afirmando que este é um modo de pesquisar os processos de origem e as transformações dos indivíduos ao longo da vida. É o falar de si, de sua trajetória, do meio social em que (com)vive e como as suas experiências demarcam sua existência.

Pesquisadores dessa metodologia, como Orrico (2022), validam a importância de colocar o educando como protagonista de sua história, pois se narrando os sujeitos passam a refletir sobre si e suas vivências, num constante (re)descobrir e (re)fazer-se.

Assim, utilizando a Língua Brasileira de Sinais, realizaremos diálogos, com quatro a seis estudantes Surdos, da Educação Básica, na cidade de Feira de Santana – Bahia, a fim de que possam narrar sobre as barreiras e dificuldades encontradas nos processos de escolarização. Também faremos rodas de conversas com os professores sobre inclusão e acessibilidade lingüística e, ainda, desenvolveremos Oficinas de Libras envolvendo estudantes Surdos, ouvintes e professores, estendendo a possibilidade de participação para os colaboradores da pesquisa que tiverem interesse em participar. Ao final, será construído um caderno pedagógico de Oficinas de Libras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de coletar informações sobre como as oficinas de Libras tem sido utilizada nos espaços escolares, foi realizado um levantamento, nas seguintes bases de dados: O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e o Periódico da Capes. Como estratégias de busca, foram selecionados os descritores: Oficina, Libras e escola e o operador booleano AND (e) e, como marco temporal, optou-se pelo período de 2015 a 2024.

A partir da organização dos dados, foram encontrados 102 trabalhos, dando-se início ao processo de exclusão. Primeiro, foi feita a retirada dos 14 trabalhos que apareceram repetidos. Restaram 88 pesquisas, foi feita então a análise dos títulos. Foram eliminados os trabalhos que não continham no título as seguintes palavras: Libras, oficinas, Surdo, surdez e deficiência, com esses critérios, foram excluídos 46 trabalhos, restando 42. Foram suprimidos dois trabalhos que não estavam relacionados à educação, restando 40. Em seguida, foram excluídos cinco trabalhos, cujas pesquisas não estavam voltadas para a Educação básica, restando 35. Destes trinta e cinco, 31 não eram sobre Oficinas de Libras desenvolvidas na escola, mas em outros espaços. Eliminando estes últimos, restaram quatro produções acadêmicas, todas elas dissertações, sobre oficinas de Libras em escolas.

Observa-se que os quatro trabalhos selecionados para a análise dialogam entre si no que tange à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como forma de promover a acessibilidade e inclusão de estudantes Surdos na escola comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscará entender, levando-se em consideração as narrativas de docentes e estudantes Surdos, as razões pelas quais os estudantes Surdos não apresentam avanços significativos em seus processos de escolarização. Nesse contexto, o objetivo é desenvolver oficinas de Libras de modo que possa contribuir com os processos de inclusão, acessibilidade, ensino e aprendizagem de estudantes Surdos em uma escola municipal de ensino de Feira de Santana – Ba e construir um caderno de oficinas de Libras para que possa ser replicado por outros professores. O estudo encontra-se em fase de desenvolvimento, não tendo ainda sido realizado o trabalho de campo. Os resultados preliminares correspondem a uma revisão do estado da arte, a qual evidencia a necessidade de aprofundamento e de novos estudos sobre a temática em questão, já que se reconhece o potencial das oficinas de Libras nos espaços escolares.

Palavras-chave: Oficinas de Libras. Surdez. Inclusão. Acessibilidade.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B.

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez / Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 set. 2025.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução: Anne-Marie Milon Oliveira. Revista Brasileira de Educação, v.17, n.51, set-dez.2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2024.

FERNANDES, S. Educação de Surdos. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Inclusão Escolar.

ORRICO, Nanci Rodrigues. Ler, fotografar e narrar: trajetórias de vida e de leitura de jovens egressos de classes multisseriadas. 2022. 234 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2022.

QUADROS, R.M. DE. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VIEIRA, Elaine, VOLQUIND, LÉA. Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=yLVJEYJngz0C&pg=PA1&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 20 set. 2025.

OFICINA PEDAGÓGICA DE LIBRAS COM TANGRAM: OS JOGOS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS NA ÁREA DA MATEMÁTICA

Aglaia Muritiba Carneiro Oliveira (UFRB)

Nanci Rodrigues Orrico (UFRB)

INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado à pesquisa em andamento desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Nesse sentido, buscará entender como as oficinas pedagógicas de Libras, utilizando como recurso didático o Tangram, podem contribuir com os processos de inclusão, acessibilidade, ensino e aprendizagem de estudantes Surdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um Centro Municipal de Educação Inclusiva de Feira de Santana - Ba. O objetivo desse resumo, então, é apresentar relato de experiência evidenciando como o uso do Tangram possibilita o desenvolvimento de habilidades, tais como raciocínio lógico, concentração, coordenação motora, aprendizagem da Libras e das figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo).

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O período da infância, por natureza, é imerso nas brincadeiras e jogos, embora reconheçamos que o direito garantido do brincar nem sempre é respeitado. Quer seja no ambiente interno ou externo da escola, as crianças brincam, inventam e reinventam formas de se divertir e entender o mundo. Os jogos, como recurso didático, são atrativos para todas as crianças, pois eles fazem parte dessa etapa da vida de um ser humano, seja ele pessoa com deficiência ou não. Ao se tratar da pessoa com Surdez, os sentimentos em relação aos jogos e brincadeiras não são diferentes, desde que os recursos sejam adaptados na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para que se faça entender e os conceitos sejam construídos tendo significância na sua vida cotidiana.

A educação escolar de estudantes Surdos fundamenta-se na perspectiva bilíngue. Segundo Quadros (1997, p. 27) “o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. Do ponto de vista legal, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2022) reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das comunidades Surdas, assegurando condições para seu acesso, utilização e desenvolvimento no âmbito escolar.

Amparados na legislação, os Surdos têm direitos educacionais que precisam ser respeitados. Entretanto, para os docentes, é desafiador promover aprendizagens para estes estudantes, especialmente nas áreas do conhecimento que exigem maior abstração. No ensino da matemática, por exemplo, os desafios são evidentes, dentre os quais podemos destacar: as abstrações dos conteúdos, as diferentes metodologias e abordagens, a linguagem matemática, a formação de professores e o desafio linguístico. Nesse sentido, além da utilização de Libras, é preciso refletir sobre as estratégias de ensino que podem ser exploradas nos conteúdos a serem trabalhados, dando ênfase na utilização de imagens e recursos visuais para que o Surdo seja contemplado na sua aprendizagem.

Sendo assim, por trazerem recursos visuais manipuláveis, os jogos e brincadeiras que despertam a curiosidade, a motivação, o raciocínio, saindo do abstrato para o concreto, podem ser elementos indispensáveis para o trabalho com alunos surdos.

Além disso, corroboramos com Alves ao afirmar que: “o jogo pode fixar conceitos, motivar os alunos, propiciar a solidariedade entre colegas, desenvolver o senso crítico e criativo, estimular o raciocínio, descobrir novos conceitos”. (ALVES, 2001, p.25).

Diante do exposto, foi feita a opção pela realização de oficinas pedagógicas de Libras na área da matemática, entendendo estas como promotoras de aprendizagem inclusiva, ativa, reflexiva, além de conhecimentos teóricos e práticos através da troca e construção de saberes, como afirmam os autores Vieira e Volquind (2002, p.8): “Toda a experiência em oficina envolve aprender a participar, participando”. Nesse sentido, esse estudo foi desenvolvido com a intenção de construir e realizar oficinas pedagógica de Libras, utilizando o Tangram como modo de promoção da inclusão, do ensino e da aprendizagem de estudantes Surdos na área da Matemática.

2. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos do estudo, que se caracteriza como qualitativo e exploratório, tiveram como base momentos vivenciais e práticos entre estudantes Surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o jogo matemático Tangram, adaptado em Língua Brasileira de Sinais. Nestes momentos, os estudantes puderam manipular e experienciar a abordagem do conteúdo proposto e o processo de ensino e a aprendizagem de forma concreta.

A respeito do Tangram, esclarece-se que este recurso se trata de um quebra cabeças de origem chinesa, e seu nome significa, segundo Miranda; Araujo (2019), “sete tábuas da sabedoria”, já que é formado por sete peças, sendo elas: dois triângulos grandes, um triângulo médio, dois triângulos pequenos, um quadrado e um paralelogramo. O Tangram, além de constituir um quebra-cabeça de natureza geométrica, configura-se como um recurso pedagógico significativo para o ensino das formas geométricas planas, permitindo a exploração de diversos conteúdos de forma lúdica, investigativa e inclusiva.

As oficinas pedagógicas de Libras relatadas foram desenvolvidas em Centro de Educação Inclusiva no município de Feira de Santana – Ba, no Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras como L1 e Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como L2. Participaram da atividade, cinco estudantes Surdos que são acompanhados no AEE Surdez e que frequentam o Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede municipal de ensino. A Língua Brasileira de Sinais foi utilizada durante toda a atividade.

No primeiro momento da oficina, foi apresentado, aos estudantes, o jogo do Tangram para que pudesse ser manipulado e explorado. Após isso, foi proposto o reconhecimento das figuras geométricas planas com os respectivos sinais da Libras. Em seguida, foi solicitado que os estudantes associassem as figuras de acordo com as formas e os tamanhos. Depois, foi distribuído uma folha de papel impresso para que os estudantes pudessem recortar as peças do Tangram e parear com o jogo exposto na oficina. No segundo momento, foi apresentada, aos estudantes, a seguinte proposta: construir dez figuras de animais utilizando o Tangram. Para isso, foi disponibilizado, como apoio à atividade, uma folha de papel impressa com diversas representações de animais. Dessa forma, foram abordados, nas oficinas pedagógicas, conteúdos matemáticos e o ensino de Libras, de forma lúdica e inclusiva com estudantes Surdos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as oficinas pedagógicas, foi possível identificar a contribuição do Tangram, como recurso didático, nos processos de inclusão, ensino e aprendizagem de estudantes Surdos na área da matemática. Dentro do tempo programado das oficinas, três estudantes conseguiram formar todas as figuras, um conseguiu formar sete e outro três.

Todos os estudantes reproduziram os sinais da Libras correspondentes às figuras planas e animais, demonstrando contentamento com as atividades propostas. O uso do material concreto contribuiu para a compreensão de determinadas figuras planas, para a aquisição de vocabulário da Libras e construção do conhecimento de forma significativa, divertida, dinâmica e diversificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com oficinas pedagógicas utilizando o Tangram na área da matemática é um meio viável para alcançar bons resultados, visto que os jogos e brincadeiras fazem/devem fazer parte da infância de uma pessoa, seja ela surda ou não.

Em resposta ao nosso estudo em desenvolvimento, em que procuramos entender: Como as oficinas pedagógicas de Libras, utilizando o Tangram, podem contribuir com os processos de inclusão, acessibilidade, ensino e aprendizagem de estudantes Surdos, dos no ensino fundamental Anos Iniciais, na área da Matemática?, foi possível perceber que a utilização do jogo Tangram contribuiu para o desenvolvimento de habilidades, como o raciocínio lógico, a concentração, a coordenação motora e a aprendizagem de Libras e das figuras geométricas planas, sendo um excelente recurso a ser utilizado em oficinas pedagógicas com estudantes, sejam estes Surdos ou ouvintes.

Palavras-chave: Oficinas pedagógicas; Surdez; Libras; Matemática.

REFERÊNCIAS

ALVES, E.M.S. A ludicidade e o ensino de matemática: uma prática possível. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

MIRANDA, F. M. S.; ARAÚJO, V. M. S. de. A utilização do Tangram como ferramenta didática no ensino da Matemática. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019, Campina Grande. Anais eletrônicos [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58891>. Acesso em: 15 nov. 2025.

QUADROS, R.M. DE. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: artmed, 1997.

VIEIRA, Elaine, VOLQUIND, LÉA. Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=yLVJEYJngz0C&pg=PA1&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 20 set. 2025.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE: ESTRATÉGIAS DO USO DAS TECNOLOGIAS PARA/COM IDOSOS

Fernanda de Jesus (IFBA)

Ana Conceição Alves Santiago (IFBA)

INTRODUÇÃO

A inclusão digital da população idosa é um tema de importância crescente na sociedade atual, especialmente diante do envelhecimento acelerado da população brasileira, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). Com o avanço das tecnologias digitais e a migração de diversos serviços essenciais para plataformas on-line, torna-se fundamental garantir que os idosos tenham acesso e fluência para utilizar essas ferramentas.

No entanto, a exclusão digital ainda é um desafio significativo para esse grupo, decorrente de barreiras sociais, econômicas e da falta de letramento digital. A simples disponibilização de tecnologias não garante a inclusão efetiva sem o devido preparo para seu uso consciente e crítico, o que pode influenciar diretamente na qualidade de vida e autonomia dos idosos.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar as contribuições da inclusão digital na vida social, emocional e funcional dos idosos. De forma específica, busca identificar os principais obstáculos enfrentados por eles no acesso às tecnologias digitais, analisar programas e iniciativas voltadas para essa inclusão e avaliar as estratégias de uso de recursos digitais, como smartphones, redes sociais e aplicativos de saúde e comunicação.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A tecnologia está cada vez mais integrada ao dia a dia das pessoas, sendo utilizada tanto como ferramenta de trabalho quanto de lazer. O avanço tecnológico na sociedade promoveu mudanças significativas nas relações sociais, nas formas de comunicação e nas diferentes interações humanas com o ambiente. Com a expansão e consolidação da internet, das redes sociais e de diversas outras tecnologias, as oportunidades de interação e comunicação aumentaram de forma expressiva, tornando seu uso praticamente indispensável no mundo atual.

As novas tecnologias da informação criaram espaços do conhecimento. Cada dia mais pessoas estudam em casa, podendo, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar fora das escolas a informação disponível nas redes de computadores interligados, serviços que respondem às suas demandas pessoais de conhecimento (Gadotti, 2005).

Nesse sentido, o aprendizado tornou-se mais flexível e acessível, permitindo que as pessoas obtenham conhecimento conforme suas necessidades pessoais, sem depender exclusivamente do ambiente escolar tradicional. Cachioni et al. (2019) trazem uma reflexão importante em relação a importância de se refletir o direito à alfabetização digital, que é o processo primário de aprender a utilizar o computador, e ao letramento digital, que envolve competências mais abrangentes, como compreender, assimilar, reelaborar e chegar a um conhecimento com fim de utilização das TIC.

O direito à alfabetização e letramento digital é um aspecto novo do direito à educação para todas as idades, e o processo inicial de aprender a utilizar o computador.

Para Ribeiro e Costarelli (2017), o importante é “tornar as pessoas capazes de usufruir dos recursos tecnológicos e desenvolver a criticidade na sua utilização ao longo da vida”.

No contexto da sociedade atual, constata-se que o número de idosos tem aumentado significativamente. De acordo com dados divulgados pela Revista Pesquisa FAPESP (2023), o Brasil conta com 22.169.101 pessoas com 65 anos ou mais, o que equivale a 10,9% da população total. Esse número representa um aumento de 57,4% em relação a 2010, quando havia 14.081.477 indivíduos nessa faixa etária. Ainda segundo a publicação, aproximadamente 34% das pessoas com 60 anos ou mais não utilizavam a internet em 2023, sendo a principal razão a falta de familiaridade com o uso da tecnologia.

O envelhecimento é um fenômeno natural do processo de vida, assim como a infância, adolescência e maturidade, caracterizado por mudanças biopsicossociais específicas associadas ao passar do tempo (Ferreira et al., 2008, p. 357). Ao se preparar e aceitar essa fase, o indivíduo estará mais apto a aproveitar os benefícios do envelhecimento.

O mundo contemporâneo está passando por uma transformação profunda, impulsionada pelo avanço tecnológico e pela disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O envelhecimento nesse contexto dinâmico traz consigo novos desafios e oportunidades. Com a expansão da internet e o uso crescente de dispositivos móveis, como smartphones e tablets, as pessoas têm acesso a uma vasta gama de informações e serviços em tempo real, independentemente de sua localização.

Diante desse cenário, as instituições educacionais não podem abdicar de sua responsabilidade na inclusão digital dos idosos. As políticas voltadas para a educação de jovens e adultos devem contemplar um atendimento diversificado à população idosa, inclusive por meio de modalidades como a Educação a Distância (EaD) e os programas de extensão.

Essa abordagem busca ajustar as metodologias pedagógicas para atender às motivações e necessidades individuais dos aprendizes adultos, ressaltando a importância da colaboração e a relevância dos conteúdos oferecidos. Assim, é fundamental reconhecer que a inclusão digital dos idosos não é apenas uma questão de acesso à tecnologia, mas de adaptação e suporte constante.

2. METODOLOGIA

O método utilizado no trabalho é de abordagem qualitativa que utiliza uma série de atividades com o objetivo de explorar novos conhecimentos e estudos em uma área específica, pois entendemos que esta abordagem considera a produção de conhecimento factível com a interpretação da realidade, por meio das informações, procedimentos e interações humanas.

Para essa pesquisa será inspirada na Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que é uma abordagem metodológica rigorosa e transparente que permite a identificação, avaliação e síntese de estudos relevantes sobre um tema específico.

Para a elaboração desta pesquisa, utilizará o Portal de Periódicos da CAPES como principal fonte de referência. Esse portal é uma biblioteca virtual abrangente, que disponibiliza cerca de 49 mil periódicos on-line em diversas áreas do conhecimento, além de mais de 500 bases de dados especializadas. Todo o conteúdo está acessível integralmente para a comunidade acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES), mesmo fora das instituições, sem necessidade de cadastro ou configurações específicas, podendo ser acessado por meio de computadores, tablets ou smartphones.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo está em andamento, e os resultados preliminares indicam que a crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano transformou os ambientes de aprendizado, especialmente para a população idosa. A promoção do envelhecimento ativo, conforme a OMS (2005), ganha força, ampliando as oportunidades de participação social, saúde e segurança para essa população. Os resultados preliminares apontam caminhos para que a transformação digital não exclua o grupo etário mais vulnerável, mas, ao contrário, o fortalece como protagonista de sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho evidencia a necessidade de políticas públicas e ações educacionais que respeitem as especificidades dos idosos, promovendo o uso crítico e adaptado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A educação para a terceira idade deve ser pautada na andragogia, valorizando experiências e autonomia, além de garantir acesso facilitado e suporte contínuo.

É importante a adaptação tecnológica e a capacitação digital dos idosos, o estudo contribui para a reflexão sobre a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Como desdobramento, sugerem-se investigações aprofundadas sobre metodologias pedagógicas específicas para a alfabetização digital do idoso, bem como estudos que explorem a efetividade de tecnologias assistivas e interfaces adaptativas para diferentes perfis dentro da população idosa. Além disso, pesquisas explorando os impactos psicossociais da inclusão digital e o desenvolvimento de políticas públicas focadas na redução das desigualdades digitais nesse grupo são recomendadas.

Palavras-chave: Idosos; Tecnologias; Inclusão Digital.

REFERÊNCIAS

- CACHIONI, M., Zaine, I., Chiarelli, T., Cliquet, L., Rodrigues, K., Cunha, B., Scalco, L., Orlandi, B., Pimentel, M., & Batistoni, S. (2019). Aprendizagem ao longo de toda a vida e letramento digital de idosos: um modelo multidisciplinar de intervenção com o apoio de um aplicativo. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 16(1), 18-24. <https://doi.org/10.5335/rbceh.v16i1.9751>
- FERREIRA, Anderson Jackle et.al. *Inclusão digital de idosos: a descoberta de um mundo novo*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008.
- GADOTTI, M. A questão da educação formal/não formal. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution?* Institut International des droit de l'enfant, Sion, Suisse. 2005.
- IBGE (2020). *Projeções da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 2010-2060*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- RIBEIRO, A. E., Coscarelli, C. V. (2017). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Autêntica.

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO

Iago Lima Cerqueira ((UFRB)

Maricleide Pereira de Lima Mendes (UFRB)

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências nas escolas do campo enfrenta desafios estruturais e pedagógicos que impactam a qualidade da aprendizagem e a motivação dos estudantes. A ausência de formação continuada específica e de recursos tecnológicos reforça a necessidade de estratégias que considerem as particularidades socioculturais das comunidades campesinas. Nesse contexto, a gamificação surge como uma possibilidade pedagógica de tornar o ensino mais participativo e envolvente.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a elaboração e aplicação do Caderno de Orientações Pedagógicas, concebido como produto educacional no âmbito do PPGECID/UFRB. O caderno reúne fundamentos teóricos, propostas práticas e orientações metodológicas para integrar a gamificação ao ensino de Ciências, respeitando os princípios da Educação do Campo e das diretrizes curriculares nacionais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação do Campo é compreendida como um movimento político e pedagógico que busca valorizar os saberes e a cultura das populações rurais, em consonância com a luta pela terra e pela justiça social (CALDART, 2004). Paulo Freire (2011) destaca a importância de uma educação dialógica, que reconheça o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a gamificação, entendida como o uso de elementos de jogos em contextos educacionais (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011), pode favorecer o engajamento e a autonomia dos estudantes. Para Kapp (2012), a gamificação estimula a resolução de problemas e o pensamento crítico, aproximando o aprendizado da ludicidade. As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, reforçam esse protagonismo do aluno (BACICH; MORAN, 2018).

A integração desses referenciais possibilita um ensino de Ciências voltado para a realidade do campo, articulando o conhecimento científico aos saberes tradicionais e fortalecendo a identidade cultural dos estudantes.

2. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida possui abordagem qualitativa, de natureza descritiva e caráter formativo, sendo realizada no contexto da Educação do Campo. O processo de elaboração do produto educacional ocorreu de forma colaborativa, durante uma formação continuada com professores de Ciências que atuam em escolas do município de Santanópolis/BA.

A metodologia contemplou quatro encontros presenciais, planejados para integrar momentos de estudo teórico, oficinas práticas e socialização de experiências. Cada encontro teve duração média de três horas, totalizando doze horas de atividades formativas. Nos encontros, os professores participaram de dinâmicas, discussões e práticas de criação de jogos gamificados voltados aos conteúdos de Ciências.

O primeiro encontro abordou os fundamentos da gamificação e das metodologias ativas, buscando promover uma reflexão sobre o papel do professor e do aluno no processo educativo.

O segundo encontro concentrou-se na elaboração de jogos e atividades sem o uso de tecnologias digitais, explorando materiais simples e recursos locais. O terceiro encontro apresentou o uso de ferramentas digitais, como Wordwall e Karrot!, orientando os professores quanto à criação de quizzes e atividades interativas. Por fim, o quarto encontro destinou-se à socialização das propostas elaboradas, à avaliação dos resultados e à construção de planos de ação para implementação em sala de aula.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram observações participantes, registros das atividades realizadas, anotações de campo e avaliações reflexivas dos docentes sobre o processo formativo. A análise foi realizada de forma interpretativa, com base na análise de conteúdo e no diálogo com o referencial teórico, buscando compreender como a formação contribuiu para a ressignificação das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino.

Essa metodologia permitiu não apenas a produção do material didático, mas também a vivência prática das propostas de gamificação, fortalecendo o caráter formativo e colaborativo da pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os encontros formativos demonstraram o potencial da gamificação como estratégia de ensino para o fortalecimento do aprendizado em Ciências. As atividades práticas, como caça-palavras temáticos, jogos de perguntas e desafios com base em conteúdos científicos, mostraram-se eficazes para promover o engajamento e a colaboração entre os alunos.

Os professores participantes destacaram que a gamificação possibilitou uma abordagem mais participativa e contextualizada, mesmo em escolas com infraestrutura limitada. Além disso, relataram que o caderno ofereceu suporte teórico e prático para planejar aulas mais dinâmicas e significativas, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Outro resultado importante foi a percepção de que a gamificação fortalece a relação entre teoria e prática, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e participativo. Os professores relataram que os jogos e desafios criados facilitaram a compreensão de conceitos abstratos, como fotossíntese, ciclo da água e classificação dos seres vivos, tornando o ensino mais acessível e prazeroso.

O caderno de orientações, ao reunir as práticas experimentadas, consolidou-se como um guia de apoio pedagógico, oferecendo aos docentes subsídios teóricos e exemplos de aplicação adaptáveis a diferentes realidades. Os professores avaliaram positivamente o material, destacando sua aplicabilidade e coerência com as demandas do ensino de Ciências na Educação do Campo.

A discussão dos resultados reforça a importância da gamificação como metodologia ativa capaz de transformar o papel do aluno de receptor a protagonista da aprendizagem, alinhando-se à perspectiva freireana de uma educação libertadora e dialógica. Também evidencia o potencial da formação continuada para fomentar uma cultura de qualificação pedagógica, em que os educadores se tornam mediadores de experiências significativas e emancipadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Caderno de Orientações Pedagógicas se configura como um instrumento de apoio à prática docente, oferecendo subsídios para o ensino de Ciências em contextos rurais a partir de uma perspectiva crítica e inovadora. A pesquisa reforça a importância da formação continuada como espaço de reflexão e experimentação de novas metodologias.

Conclui-se que a gamificação, quando adequadamente adaptada à realidade das escolas do campo, potencializa a aprendizagem, amplia o protagonismo dos estudantes e contribui para uma educação científica comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CALDART, R. S. Pedagogia do movimento sem terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KAPP, K. M. The Gamification of Learning and Instruction. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. Gamificação por Design: Implementando Mecânica de Jogo em Aplicativos Web e Móveis. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

ENTRE O CODE E O CÓDIGO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A APRENDIZAGEM BILÍNGUE EM ROBÓTICA EDUCACIONAL

Isabelle Katarinne Dantas (UFRB)
Renata Gonçalves Côrtes (UFRB)
Dr. Flávius Almeida dos Anjos (UFRB)
Dr. Eniel do Espírito Santo (UFRB)

INTRODUÇÃO

A expansão da cultura digital e o fortalecimento das práticas bilíngues na educação básica têm configurado novos ecossistemas de aprendizagem, nos quais linguagem, tecnologia e cognição se articulam de maneira indissociável. Nesse cenário híbrido, marcado pela circulação simultânea de diferentes códigos linguísticos, visuais, computacionais e simbólicos, emergem práticas pedagógicas capazes de mobilizar múltiplas formas de expressão, significação e interação. Entre essas práticas, a robótica educacional destaca-se como um ambiente fértil para analisar como crianças transitam entre sistemas linguísticos e semióticos, negociam sentidos e constroem repertórios comunicativos ao programar, manipular e dialogar com robôs.

Em contextos bilíngues, nos quais coexistem a língua portuguesa e a língua inglesa, esse processo se intensifica: a língua estrangeira deixa de ser um conteúdo isolado e passa a funcionar como ferramenta de mediação cognitiva, permeando comandos, instruções, narrativas e interações colaborativas. Apesar do avanço das tecnologias digitais na escola, ainda são escassos os estudos que examinam de forma sistemática como crianças vivenciam o bilinguismo no contexto da robótica educacional, especialmente quando precisam articular a lógica formal das linguagens de programação e as nuances socioculturais da linguagem humana.

Diante dessas lacunas, este trabalho propõe uma revisão sistemática da literatura sobre a interface entre robótica educacional e aprendizagem bilíngue nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos mapear e analisar as produções científicas que abordam essa temática, identificando tendências teóricas, lacunas de investigação e potencialidades pedagógicas. Nosso objetivo é contribuir para o avanço das discussões sobre práticas educacionais híbridas e bilíngues, evidenciando como o entrelaçamento entre code (linguagem de programação) e código (linguagem humana) pode favorecer aprendizagens significativas e criativas.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo articula três eixos conceituais que fundamentam a discussão sobre robótica educacional bilíngue como um ambiente híbrido de aprendizagem.

O primeiro eixo baseia-se em Papert (1980), que concebe a aprendizagem como processo ativo e significativo, ancorado na construção de artefatos concretos pelos próprios estudantes. A robótica, sob essa perspectiva, constitui uma mediadora cognitiva que estimula o pensamento computacional, a resolução criativa de problemas e a experimentação prática, elementos essenciais para atribuir sentido ao code, isto é, à lógica dos algoritmos e das linguagens de programação.

O segundo eixo situa-se nas abordagens sobre aprendizagem bilíngue e translíngua, discutidas por García (2009) e Baker (2011), que entendem o bilinguismo como prática sociocultural dinâmica, permeada por pluralidade linguística e hibridismos.

Nessa perspectiva, o uso simultâneo de português e inglês nas atividades de robótica não se limita à tradução de termos técnicos, mas atua como estratégia ativa de construção de sentido: os estudantes mobilizam diferentes recursos linguísticos para interpretar comandos, negociar significados e expressar raciocínios que articulam linguagem natural, técnica e computacional.

O terceiro eixo fundamenta-se nos princípios da pesquisa sistemática em educação (Sampaio & Mancini, 2007; Vosgerau & Romanowski, 2014), que defendem a importância de identificar, analisar e sintetizar criticamente as evidências disponíveis sobre um determinado campo de investigação. Essa abordagem permite compreender a relação entre robótica educacional e bilinguismo, revelando tendências, lacunas e direções futuras de pesquisa. Ao integrar esses três eixos, buscamos construir uma visão ampla e crítica do tema, reconhecendo que o diálogo entre linguagem e tecnologia constitui um fenômeno complexo e multifacetado na aprendizagem contemporânea.

2. METODOLOGIA

Adotamos a revisão sistemática da literatura como abordagem metodológica, com o intuito de mapear e analisar a produção científica existente sobre robótica educacional e bilinguismo nos anos iniciais da Educação Básica. Esse tipo de estudo, segundo Sampaio e Mancini (2007), consiste em um processo rigoroso e transparente de busca, seleção, análise e síntese de evidências disponíveis sobre determinado tema, possibilitando compreender o panorama atual e identificar lacunas de investigação.

A pesquisa seguirá as etapas propostas por Bardin (2011) e Vosgerau & Romanowski (2014): (a) definição da questão norteadora; (b) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; (c) levantamento de estudos em bases como Scielo, ERIC, Google Scholar e periódicos da CAPES; (d) leitura e categorização temática dos trabalhos selecionados; e (e) análise interpretativa dos resultados. A categorização dos dados será orientada por temas como: concepções de bilinguismo, estratégias pedagógicas na robótica educacional, mediação docente, desenvolvimento do pensamento computacional e práticas de translanguaging.

Essa metodologia permitirá identificar de que modo os estudos têm abordado a integração entre robótica e bilinguismo, quais perspectivas teóricas prevalecem e quais lacunas permanecem abertas, especialmente no que se refere às práticas em escolas públicas e à formação de professores bilíngues para atuar em ambientes digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta revisão sistemática, buscamos contribuir para a consolidação de um panorama crítico sobre as pesquisas que investigam a aprendizagem bilíngue mediada pela robótica educacional. Os resultados esperados incluem o mapeamento das principais abordagens teóricas, metodológicas e pedagógicas do campo, bem como a identificação de lacunas que indiquem caminhos promissores para futuras investigações.

Compreendemos que o diálogo entre code e código, entre linguagem computacional e linguagem humana, constitui um espaço fértil para repensar o ensino bilíngue e a cultura digital. Nossos achados poderão subsidiar práticas pedagógicas inovadoras, políticas de formação docente e o desenvolvimento de currículos integrados que articulem tecnologia, linguagem e criatividade. Assim, reafirmamos a necessidade de ampliar o número de estudos empíricos sobre o tema, de modo a compreender, com maior profundidade, como crianças e professores vivenciam o bilinguismo e constroem sentidos em ecossistemas digitais de aprendizagem.

Palavras-chave: Linguagem e Tecnologia; Bilinguismo; Robótica Educacional.

REFERÊNCIAS

BAKER, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 5ª ed. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

GARCÍA, O. Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

PAPERT, S. Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas. New York: Basic Books, 1980.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia, v.11, n.1, p.83–89, 2007.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Revista Diálogo Educacional, v.14, n.41, p.165–189, 2014.

FARMER: A ARQUITETURA DE UMA IA DE IRRIGAÇÃO AUTÔNOMA E EVOLUTIVA

Ivan da Silva Bispo Junior 1 IFBA
Daniel dos Anjos Costa 2 IFBA

INTRODUÇÃO

No Brasil, a agricultura é responsável por aproximadamente 70% do consumo de água tratada, sendo o setor que mais contribui para o desperdício de recursos hídricos (Globo Ecologia, 2013). Além disso, estudos do Instituto Trata Brasil (2022) e do Neowater (2024) apontam que as perdas no sistema de abastecimento para a agricultura superam 40%. No caso da agricultura de sequeiro, a vulnerabilidade é ainda maior devido às variações climáticas que afetam diretamente a produção (Ana; IBGE, 2023). Os métodos tradicionais de irrigação, baseados em cronogramas fixos, muitas vezes desconsideram fatores ambientais como a umidade do solo, a umidade relativa do ar e as previsões meteorológicas, resultando em baixo rendimento e elevado desperdício de água (Embrapa, 2024).

O projeto propõe uma abordagem inovadora ao integrar Internet das Coisas (IoT) e Inteligência Artificial (IA), utilizando dados de umidade do ar e solo, temperatura e luminosidade, para otimizar o uso da água. Esse artigo apresenta o aprimoramento do módulo de IA do Sistema de Irrigação Aquamind, descrevendo sua infraestrutura baseada em microsserviços, os mecanismos de segurança, a resiliência a falhas e o seu ciclo contínuo de aprendizado, que permite à IA adaptar-se progressivamente ao ambiente monitorado.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa fundamenta-se no paradigma da Agricultura 4.0, que preconiza o uso de tecnologias digitais para otimizar a gestão agrícola (Ribeiro et al., 2020). A Internet das Coisas (IoT) surge como pilar para a coleta de dados em tempo real, utilizando sensores para monitorar o ambiente e o solo (Gubbi et al., 2013). Estes dados alimentam modelos de Inteligência Artificial (IA) e Machine Learning (Liakos et al., 2018), que analisam padrões e otimizam a tomada de decisão.

A aplicação central é a Irrigação de Precisão, que visa o uso racional da água (Andrade et al., 2022), assim, este projeto integra esses conceitos, usando sensores IoT para capturar a necessidade hídrica e IA para decidir o momento e o volume exato da irrigação, aumentando a eficiência e a sustentabilidade.

2. METODOLOGIA

Este estudo está em andamento, e faz parte do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, que será desenvolvido no curso de Licenciatura em Computação. A pesquisa de abordagem qualitativa, terá a pesquisa aplicada como fundante. A estrutura da pesquisa aplicada será fundada no desenvolvimento de um sistema que está organizado em quatro frentes principais para garantir robustez e escalabilidade: 1) definição do ambiente de desenvolvimento; 2) geração e preparação de dados; 3) experimentação e validação do modelo de IA; 4) implementação da infraestrutura em microsserviços.

O desenvolvimento foi realizado em um ambiente de alta performance, utilizando um processador Intel Core i5, 32 GB de RAM, NVIDIA GeForce GTX 3-50 e sistema operacional Ubuntu 24. O software foi desenvolvido em Python, com notebooks Jupyter, empregando bibliotecas centrais como Pandas para manipulação de dados, Scikit-learn para machine learning, Matplotlib para visualização e joblib para serialização (persistência) dos modelos treinados.

Para o treinamento da IA, foi gerado um dataset sintético de 30.000 registros, simulando diversos cenários agronômicos e climáticos. Cerca de 50% desses dados foram baseados no Catálogo Brasileiro de Hortaliças da Embrapa (2020).

O modelo utilizou 12 variáveis de entrada, agrupadas em:

Clima/Ambiente: Umidade do Solo/Ar, Temperatura, Luminosidade.

Chuva: Previsão de Chuva, Chuva 24h/72h.

Temporais: Hora, Dia do Ano, Estação.

Cultura: Tipo de Cultura, Fase da Planta.

Para a validação, o dataset foi particionado em 80% para treinamento e 20% para teste. A performance dos modelos foi avaliada utilizando as métricas Erro Quadrático Médio (RMSE), Erro Absoluto Médio (MAE) e Coeficiente de Determinação (R^2).

Foram treinados e avaliados seis algoritmos de regressão distintos para assegurar a escolha do modelo mais performático, explorando diferentes abordagens de aprendizado:

Regressão Linear: Modelo estatístico clássico, utilizado como baseline para comparação.

RandomForest: Abordagem de ensemble (conjunto) de árvores de decisão, conhecido pela robustez e resistência ao overfitting.

XGBoost (Extreme Gradient Boosting): Algoritmo de boosting de gradiente otimizado, notável pela alta precisão e capacidade de aceleração via GPU.

LightGBM: Alternativa de boosting (Microsoft) projetada para alta velocidade em grandes datasets, utilizando técnicas como GOSS e EFB.

CatBoost: Algoritmo (Yandex) otimizado para lidar nativamente com variáveis categóricas de forma eficiente, reduzindo o overfitting.

Rede Neural (MLP): Modelo Multi-Layer Perceptron que utiliza camadas de neurônios para aprender representações complexas e relações não lineares nos dados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação dos modelos foi conduzida em ambiente controlado, com todos os algoritmos treinados sob o mesmo conjunto de dados. A análise revelou uma superioridade dos algoritmos baseados em árvores de decisão (CatBoost, XGBoost, LightGBM e Random Forest) em comparação com a Regressão Linear e a Rede Neural (MLP), o que é corroborado pela literatura para dados tabulares.

O modelo CatBoost se destacou como o mais preciso. Após validação com o conjunto de teste, a performance final do modelo foi:

Erro Médio Quadrático (MSE): 0,4978, indicando que a média das diferenças quadráticas entre os valores previstos e os reais é muito pequena.

Raiz do Erro Médio Quadrático (RMSE): 0,71, o que equivale a um erro médio de apenas 42 segundos, validando a alta precisão do modelo.

Coeficiente de Determinação (R^2): 0,9208, significando que o modelo explica 92,08% da variabilidade no tempo de irrigação, indicando um ajuste excelente.

Os resultados iniciais, obtidos, confirmam a eficácia do CatBoost para a otimização da irrigação. O sucesso do modelo pode ser atribuído à sua capacidade de lidar com relações não-lineares e interações complexas entre as 12 variáveis de entrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sistemas automatizados de irrigação oferecem maior eficiência, mas seu custo limita a adoção por pequenos produtores. Este trabalho enfrentou o desafio da gestão hídrica na agricultura de sequeiro ao desenvolver um sistema de irrigação inteligente, de baixo custo e modular, utilizando IoT e IA. A metodologia culminou na implementação de um modelo preditivo baseado em CatBoost, que alcançou um coeficiente de determinação (R^2) de 92,08% e um erro médio de apenas 42 segundos.

Tais métricas validam o potencial da solução para gerar economia de água e aumentar a eficiência produtiva. Conclui-se que o projeto apresenta uma solução tecnológica viável, escalável e de baixo custo para a modernização da agricultura. Ele representa um passo concreto em direção a uma produção mais sustentável e resiliente, com potencial para empoderar pequenos e médios produtores. Como trabalhos futuros, o projeto ("Horta Inteligente v2.0") focará em expandir os "sentidos" do sistema, com a geração de relatórios de safra, integração de sensores avançados (Condutividade Elétrica e pH) e uso de visão computacional para detectar estresse na planta e pragas.

Palavras-chave: Irrigação Inteligente; Internet das Coisas; Inteligência Artificial.

REFERÊNCIAS

- EMBRAPA. Água na agricultura – sobre o tema. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, 2024. Disponível em: <https://www.embrapa.br/agua-na-agricultura/sobre-o-tema>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- GLOBO ECOLOGIA. Agricultura é responsável por 70% do desperdício de água tratada no país. Rede Globo, 2013. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/globoecologia/noticia/2013/09/agricultura-e-responsavel-por-70-do-desperdicio-de-agua-tratada-no-pais.html>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- NEOWATER. Perdas de água 2024. Neowater, 2024. Disponível em: <https://www.neowater.com.br/post/perdas-de-agua-2024>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- ANDRADE, V. O.; ANCHIETA, Y. B.; EMANUEL, P. C. S. Irrigação de precisão: uso da tecnologia para redução do desperdício de água. Revista FT, v. 26, n. 116, 2022.
- GUBBI, J.; BUYYA, R.; MARUSIC, S.; PALANISWAMI, M. Internet of Things (IoT): A vision, architectural elements, and future directions. Future generation computer systems, v. 29, n. 7, p. 1645-1660, 2013.
- LIAKOS, K. G.; BUSATO, P.; ARBOS, K.; MAVROMATIS, A.; HATZIVASILEIOU, G. Machine learning in agriculture: A review. Sensors, v. 18, n. 8, p. 2674, 2018.
- RIBEIRO, J. G.; MARINHO, D. Y.; ESPINOSA, J. W. M. Agricultura 4.0: desafios à produção de alimentos e inovações tecnológicas. In: Simpósio de Engenharia de Produção, 2020.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIAS, PRÁTICAS, DESAFIOS E TECNOLOGIA ASSISTIVA

Noemia Simplicio Franco (UFRB)

Teófilo Alves Galvão Filho (UFRB)

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surge da necessidade de entender como ocorre o atendimento pedagógico de crianças com deficiência visual na educação infantil no ensino regular da educação pública municipal na cidade de Feira de Santana.

Após trabalhar a mais de 20 anos como professora da educação básica, foi possível perceber que existe uma lacuna na formação de educadores no que diz respeito a inclusão. Muitos sentem insegurança na mediação da aprendizagem dessas crianças.

Esse trabalho tem como objetivo geral: Investigar e analisar as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas para a inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil da rede pública municipal de Feira de Santana. E como objetivos específicos: Analisar propostas presentes na literatura atual sobre a inclusão da criança com deficiência visual na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como as práticas e recursos adotados; Identificar os desafios enfrentados pelos docentes na inclusão desse público; Analisar os limites e possibilidades do uso de tecnologia assistiva em contextos educacionais; estruturar e propor princípios e orientações para o desenvolvimento de metodologias e recursos de tecnologia assistiva voltados para crianças com deficiência visual na educação infantil relacionando-os com práticas inclusivas, que promovam a equidade em sala de aula; a partir das lacunas e demandas identificadas como resultado da pesquisa, configurar e desenvolver um produto educacional que busque contribuir com a redução dessas lacunas e apontar possíveis caminhos com relação as demandas apresentadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A análise das práticas inclusivas para crianças com deficiência visual na Educação Infantil exige compreender a trajetória histórica das pessoas com deficiência e os avanços legais que sustentam seus direitos. Conceitos essenciais — como o entendimento da deficiência visual, suas características e etiologias — formam o alicerce para examinar as práticas pedagógicas já existentes, como apontam autores que vêm ampliando esse campo de estudo.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) configuram marcos decisivos ao garantirem igualdade, proteção contra discriminação e acesso ao atendimento educacional especializado. Esses dispositivos não apenas instituem direitos, mas convocam a escola pública a assumir um compromisso ético com a cidadania e a participação plena das crianças com deficiência visual.

No debate contemporâneo sobre inclusão, Mantoan (2003) destaca que a escola deve transformar-se para acolher a diversidade, reestruturando seu Projeto Político-Pedagógico e suas práticas. A eliminação de barreiras atitudinais, a adoção de metodologias inclusivas e o uso de recursos de Tecnologia Assistiva, como defendido por Galvão Filho (2022), constituem caminhos concretos para que a inclusão deixe de ser promessa e se realize no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

Segundo Ludke (1986), “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Com isso através de um estudo de caso qualitativo, será realizado uma investigação de práticas pedagógicas, no intuito de entender como se dá a inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil, identificando suas possibilidades.

Diante dessa necessidade surge o questionamento: Como se dão as práticas e metodologias que estão sendo implementadas para a inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil da rede pública municipal de Feira de Santana, e como essas abordagens podem ser aprimoradas por meio do uso de tecnologia assistiva e formação docente?

Como etapas dessa pesquisa será realizado um levantamento bibliográfico, sobre os conteúdos que envolvem o tema, pois a riqueza do trabalho de campo depende da qualidade da fase exploratória, ou seja, da clareza da questão colocada e do levantamento bibliográfico, os quais constituem parte da pesquisa qualitativa como aponta MINAYO (2007). Para levantamento de dados serão utilizados a análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas. Em seguida será sistematizado o sentido e significação sobre a luz da análise de conteúdos como apresenta BARDIAN (2011).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em geral os professores de sala regular, apontam questionamentos e insegurança com relação as metodologias que devem ser adotadas para incluírem as crianças com deficiência, muitos questionamentos se referem a “como diferenciar as atividades do aluno com deficiência, sem ser desigual ou “proteger” ele em sala”, (VILARONGA, 2013, p.72).

Os recursos utilizados pela criança com deficiência visual são fundamentais para que esta seja incluída e tenha uma educação com equidade. Contudo, o recurso por si só não é suficiente para auxiliar esses estudantes. Se faz necessário um envolvimento dos professores e familiares sobre a compreensão dos benefícios destes em sala de aula, sendo fundamental “as orientações aos familiares e a capacitação dos professores, pois somente a partir desses incrementos eles poderão compartilhar e estimular o uso de tais recursos no ambiente escolar e familiar” (MONTILHA, 2009, p. 338).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após investigar e analisar as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas para a inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil na rede pública de Feira de Santana, será possível detectar os limites e as possibilidades existentes com relação a essa demanda.

Entendendo que as barreiras atitudinais, de comunicação e informação e as barreiras tecnológicas dificultam a Inclusão das crianças com Deficiência Visual nas salas de aula, a prática docente necessita estar atenta para identificar de demandas e possibilidades individuais dos alunos, possibilitando assim estratégias metodológicas e didáticas significativas, bem com escolha de recursos de Tecnologia Assistiva que favoreçam a inclusão da criança viando o seu pleno desenvolvimento em todas as áreas.

Com isso, pretende-se ao final dessa pesquisa elaborar um Guia de orientações inclusivos para atendimento das crianças com deficiência visual na educação infantil na rede municipal de Feira de Santana.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Deficiência Visual; Crianças com Deficiência; Tecnologia Assistiva

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição da república Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção1, Brasília, DF, 7 de jul.2015.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia Assistiva: um itinerário da construção da área no Brasil. Curitiba: CRV, 2022.

LUDKE, Menga. Abordagens qualitativas de pesquisa: A perspectiva etnográfica e o estudo de caso. Menga. Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 1996.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. Práticas pedagógicas na educação de pessoas com deficiência visual. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2023. Disponível em:
https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/mpe_1026_-_topicos_em_educacao_-_douglas.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: USO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

Patrícia de Assis Almeida Oliveira (UNEMAT)

INTRODUÇÃO

Pensar na formação de professores para atender a diversidade perpassa também na preparação para o uso dos diversos recursos que podem contribuir para a sua prática pedagógica e o atendimento mais significativo e eficaz para os estudantes público-alvo da educação especial.

Os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) configuram-se como recursos que possibilitam o acesso à construção do conhecimento e favorecem o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes da educação especial. Entretanto, observa-se que muitos professores, especificamente, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda possuem pouco domínio sobre esses recursos, sobretudo os de alta tecnologia.

Assim, esta pesquisa, que é fruto de um trabalho da disciplina Tecnologia Assistiva, do Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFEI), que foi a confecção de um instrumento (entrevista) e aplicação do mesmo, teve como objetivo analisar: Como os cursos de formação continuada que são ofertados aos professores do atendimento educacional especializado de um município do interior da Bahia têm contribuído para a melhor preparação destes profissionais para a utilização dos recursos de tecnologia assistiva na sua prática pedagógica.

O trabalho aborda os desafios da inclusão educacional, destacando a necessidade de estratégias e recursos que promovam a equidade no ensino. A pesquisa foca na formação docente para atuar com a diversidade, enfatizando o papel do atendimento educacional especializado e da tecnologia assistiva.

A metodologia consistiu em entrevistas semiestruturadas com seis professores do AEE de uma instituição especializada, com análise qualitativa dos dados. Os resultados sublinham que a formação continuada é determinante para a transformação das práticas pedagógicas e que os recursos de tecnologia assistiva são indispensáveis para consolidar uma educação acessível e inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

A qualificação docente necessária para a escola que se deseja construir para a sociedade moderna vem se tornando cada vez mais complexa, exigindo do professor constante busca do conhecimento para atender as necessidades das diversas áreas da sua profissão.

Na área da educação especial e inclusiva, é essencial mudar a forma de compreender as dificuldades dos alunos, entendendo-as como oportunidades para criar estratégias diferenciadas e enriquecer o ambiente educativo, conforme afirma Mantoan (2015, p. 34) “a formação de professores para a educação especial deve possibilitar ao docente compreender a diversidade e desenvolver práticas pedagógicas que garantam a participação e a aprendizagem de todos os alunos”.

A formação docente para a educação inclusiva exige atualização contínua e domínio de práticas que atendam à diversidade. No AEE, essa formação é ainda mais necessária, especialmente quanto ao uso dos recursos de tecnologia assistiva, fundamentais para promover acessibilidade e aprendizagem ao público da educação especial. Como destaca Bersch (2017), a tecnologia assistiva somente cumpre sua função quando o professor está preparado para selecionar, adaptar e utilizar recursos de forma intencional e pedagógica.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da aplicação de formulários (questionários) semiestruturados, cujos dados foram posteriormente analisados de forma descritiva e interpretativa. O estudo contou com a participação de seis professores do AEE de uma instituição educacional especializada de um município do interior da Bahia.

Para o processo de coleta de dados, ocorreu inicialmente, o convite para participar da pesquisa, juntamente com a temática, foi apresentado aos docentes. Após a aceitação, agendou-se um momento coletivo no espaço onde eles atuam. Na ocasião, a proposta do trabalho, finalidade, objetivos e metodologia foram apresentados em slides. Também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que enfocou as medidas mitigadoras, principalmente o sigilo e o uso das informações apenas para fins da pesquisa. Após a assinatura do termo, o formulário da entrevista foi distribuído. Os participantes iniciaram o preenchimento e algumas dúvidas pontuais foram sanadas na hora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As tabelas a seguir apresentam dados da entrevista realizada com os professores:

Tabela I – Formação de Professores do AEE

CRITÉRIOS ANALISADOS	RESPOSTAS MAIORIA	RESPOSTAS MINORIA
Tem participado de Cursos de Formação Continuada	06 responderam que sim	00 responderam que não
Os Cursos de Formação têm contemplado a temática de tecnologia assistiva	05 responderam que sim	01 respondeu que não
Os mesmos têm proporcionado uma base para o uso de TA	05 responderam em parte	01 não respondeu nenhuma das alternativas
Quais sugestão para melhorar/contribuir para o uso dos recursos de TA no AEE	06 professores citaram Cursos de Formação sobre TA e Oficinas para confecção de materiais de TA	00 professor apresentou satisfação com a formação para TA

Fonte: Criação da pesquisadora, com dados da entrevista realizada com professores do AEE

Tabela II – Tecnologia Assistiva

CRITÉRIOS ANALISADOS	RESPOSTAS MAIORIA	RESPOSTAS MINORIA
O que entendem por Recursos de Tecnologia Assistiva	06 professores responderam com coerência, apresentando o conceito como sendo recursos, estratégias, ferramentas e ressaltando sobre a função de propiciar a realização de atividades e desenvolver autonomia.	00 professores responderam sem conexão com o significado
Quais recursos de TA costumam utilizar	06 professores citaram recursos de baixa complexidade	00 professores citaram recursos de alta complexidade

Fonte: Criação da pesquisadora, com dados da entrevista realizada com professores do AEE

Os dados obtidos nas entrevistas revelam que os professores participantes têm acesso a cursos de formação continuada, nos quais os recursos de tecnologia assistiva são abordados. Contudo, todos afirmaram não se sentir preparados para utilizar esses recursos com seus alunos.

Esse cenário evidencia que as formações oferecidas não atendem às necessidades de uma preparação teórica e prática capaz de capacitar, de fato, os docentes do AEE para o uso da TA, elemento essencial ao desenvolvimento dos estudantes atendidos.

Como sugestões para melhorar esse processo, os professores destacaram a oferta de cursos específicos em tecnologia assistiva e oficinas voltadas à confecção e ao uso de materiais. Apesar das dificuldades, os seis participantes demonstraram compreensão adequada sobre o conceito de TA, reconhecendo-a como um conjunto de recursos e estratégias que favorecem o acesso às atividades educacionais e promovem maior autonomia aos estudantes. Porém apenas citam como recursos que utilizam, os de baixa complexidade, evidenciando pouco conhecimento e uso dos de alta complexidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que, embora os professores do AEE participem de formações continuadas e reconheçam a importância da tecnologia assistiva, ainda não se sentem preparados para utilizá-la adequadamente em suas práticas. Os cursos ofertados mostram-se limitados, com pouca profundidade teórica e escassa vivência prática, especialmente no uso de recursos de tecnologia de média e alta complexidade. Os docentes ressaltam a necessidade de formações específicas, com oficinas e orientações contextualizadas, pois a falta desse preparo interfere diretamente na qualidade do atendimento aos estudantes da educação especial.

Conclui-se que a formação continuada é essencial para fortalecer práticas inclusivas, mas precisa ser ampliada e reorganizada, garantindo que a tecnologia assistiva seja efetivamente compreendida e aplicada, de modo a promover acesso, participação e aprendizagem significativa no AEE.

Palavras-chave: Formação de professores; AEE; Tecnologia Assistiva;

REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2015.

A Inteligência Artificial Generativa no ensino de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas no Ensino Médio público baiano

Raphael da Costa Silva (UFRB)

Eniel do Espírito Santo (UFRB)

INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial Generativa (IAG) tem transformado práticas de leitura e escrita, impondo novos desafios à educação. Desde 2022, com a difusão de plataformas como o ChatGPT, o ensino de Língua Portuguesa vem sendo convocado a repensar autoria, criatividade e mediação docente.

Nesse cenário, as possibilidades pedagógicas da IAG na rede pública baiana se confrontam com limitações estruturais e carências formativas que dificultam seu uso crítico. Diante desse contexto, esta pesquisa investiga como integrar a IAG à práxis docente de forma ética e emancipadora, articulando inovação tecnológica e condições reais de ensino.

Com base nessa problemática, o estudo busca analisar as possibilidades de uso da IAG no Ensino Médio público baiano, compreender percepções docentes, mapear barreiras e propor estratégias didáticas que promovam autoria, leitura crítica e autonomia discente.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa fundamenta-se em perspectivas críticas que tratam a tecnologia como fenômeno sociocultural e pedagógico (Kenski. Bonilla.). Para Freire (1996), ensinar é um ato de criação e libertação, o que implica reconhecer a tecnologia como instrumento mediador de autonomia. A renomada hooks (1994) e Santos (2019) ampliam essa visão ao defenderem uma pedagogia engajada e afetiva, na qual o professor aprende com e sobre as tecnologias, reconstruindo saberes em diálogo com os estudantes.

Nessa mesma direção, autores como Valente (1998) e Moran (2007) reforçam que a tecnologia só transforma a educação quando incorporada às práticas significativas, nas quais o professor atua como parceiro na construção do conhecimento. De modo complementar, Rojo (2013) e Antunes (2007) contribuem ao situar o ensino de Língua Portuguesa como prática social de produção de sentidos, o que exige considerar as linguagens digitais como parte do repertório comunicativo dos estudantes.

Por fim, em convergência com essas abordagens, estudos recentes sobre IA educacional (Pimentel; Carvalho, 2025; Santo; Sales; Ottoni, 2024) defendem o uso crítico da IAG como oportunidade de ressignificar a autoria e a escrita acadêmica, desde que guiado por princípios ético-reflexivos. Desse modo, mais do que um recurso técnico, a IAG é compreendida como objeto sociotécnico capaz de possibilitar a formação e reflexão docente.

2. METODOLOGIA

A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, ancora-se na perspectiva da pesquisa translacional, entendida como prática investigativa situada e colaborativa, em diálogo com o Modo 2 de produção do conhecimento descrito por Gibbons et al. (1994) e com as formulações de Barbosa e Pereira sobre a circulação entre teoria, prática e intervenção pedagógica. Nesse horizonte, a translação opera como movimento contínuo entre dimensões cognitivas, estratégicas e logísticas da atividade docente, de modo que o conhecimento produzido emerge no contexto real de uso e se constitui na própria ação compartilhada.

Desenvolvida no Colégio Estadual de Tempo Integral Áureo Filho (Ipecaetá-BA), a investigação envolve quatro professores de Língua Portuguesa, incluindo o pesquisador, e adota caráter exploratório e colaborativo. A produção dos dados articula entrevistas, observação participante e análise das atividades geradas em uma sequência didática experimental com uso de Inteligência Artificial Generativa. A interpretação das informações seguirá a análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), mobilizando categorias relacionadas à autoria, criticidade e mediação tecnológica. Todas as etapas observam as diretrizes éticas da Resolução nº 510/2016.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO (ESPERADOS)

Espera-se que a pesquisa revele percepções docentes ambíguas sobre a IAG — entre o entusiasmo e a cautela —, mas evidencie seu potencial como apoio à escrita e à reflexão crítica. A experiência colaborativa deve favorecer uma apropriação mais segura das tecnologias, deslocando o foco do medo do plágio para a construção da autoria.

Além disso, devem emergir indicações sobre a necessidade de formação continuada e melhores condições de infraestrutura digital. Do ponto de vista pedagógico, espera-se identificar práticas didáticas viáveis que articulem multiletramentos e pedagogia crítica ao uso ético e criativo da IAG.

Como desdobramento desse processo, o estudo resultará na produção do Guia Prático: Inteligência Artificial Generativa na Sala de Aula de Língua Portuguesa, voltado à formação docente e à integração responsável da IA na educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa busca fortalecer o papel do professor como mediador crítico das tecnologias, promovendo uma formação que una ética, autonomia e criatividade. Ao integrar teoria e prática, pretende-se contribuir para que a escola pública se consolide como espaço de inovação inclusiva, onde a IAG sirva ao desenvolvimento humano e à aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa. Ensino de Língua Portuguesa. Formação Docente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas. Metro Vivência. Florianópolis, SC, ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/17135/15840>. Acesso em: 09/10/2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIBBONS, Michael et al. The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies. London: SAGE, 1994.
- hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. Ciberultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed.

Campinas: Papirus, 2007.

PIMENTEL, Mariano.; CARVALHO, Felipe. ChatGPT: concepções epistêmico-didático-pedagógicas dos usos na educação. SBC Horizontes, 6 jun. 2023. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/06/chatgpt-concepcoes/>. Acesso em: 11/10/2025

ROJO, Roxane (Org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTO, Eniel do Espírito; COSTA, Cristiane Pinto da; SANTOS, Willian Lima. Inteligência Artificial Generativa e Redação Científica: Notas Reflexivas. In: PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly; LINHARES, Ronaldo (Org.). Educiber: Educação e Inteligência Artificial: Travessias. v. 6. Aracaju: Edunit, 2023. p. 50-62. Disponível em: https://editorairadentes.com.br/wp-content/uploads/2025/04/Educiber_v6.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em:

[http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-](http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf)

[FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf](http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf). Acesso em: 15/10/2025.

VALENTE, José Armando (Org.). Computadores e conhecimento: repensando a educação. 2. ed. Campinas:

UNICAMP/NIED, 1998. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/other-files/livro-computadores-e-conhecimento.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

DOCÊNCIA E TECNOLOGIA: CAMINHOS FORMATIVOS COM ROBÓTICA EDUCACIONAL E PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Renata Gonçalves Côrtes (UFRB)
André Luiz Carvalho Ottoni (UFOP)
Eniel do Espírito Santo (UFRB)

INTRODUÇÃO

A emergência de tecnologias digitais e a consolidação de uma cultura digital em constante transformação impõem à docência desafios inéditos, exigindo práticas pedagógicas que ultrapassem a simples transmissão de conteúdo. A escola contemporânea precisa formar sujeitos capazes de pensar criticamente, resolver problemas complexos e atuar criativamente em ecossistemas digitais. Nesse cenário, a Robótica Educacional surge como uma estratégia pedagógica de alto valor agregado, articulando teoria e prática e favorecendo o desenvolvimento do Pensamento Computacional como competência transversal. Apoiada no Construcionismo de Papert (1980), a robótica promove aprendizagem ativa, na qual o estudante constrói conhecimento ao criar artefatos significativos, enquanto autores como Blikstein (2013) e Resnick (2017) reafirmam seu potencial para fomentar criatividade, colaboração e resolução de problemas.

No contexto brasileiro, Romero (2014) destaca a robótica como campo estratégico para democratizar o acesso às tecnologias e promover práticas pedagógicas inovadoras, alinhando-se às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), que incluem pensamento crítico, comunicação, colaboração e cultura digital. Contudo, a integração efetiva dessas tecnologias depende diretamente da formação docente. Muitos professores não tiveram contato prévio com robótica ou metodologias ativas, o que pode gerar apropriações superficiais e práticas descontextualizadas. Assim, autores como Nóvoa (2017), Gatti (2003), Amaral, Silva e Couto (2025) e Romero (2014) convergem ao afirmarem que a formação continuada situada e colaborativa articula domínio técnico, reflexão pedagógica e cultura de experimentação.

Este estudo parte da hipótese de que integrar Robótica Educacional, Pensamento Computacional e formação continuada qualificada pode gerar transformações significativas na prática pedagógica, tornando-a mais inovadora, crítica e alinhada às demandas da cultura digital. Embora a literatura tenha avançado no estudo dos impactos da robótica sobre estudantes, ainda são escassas as investigações que a abordam como eixo estruturante da formação docente e da sustentabilidade pedagógica na escola.

A presente pesquisa propõe e analisa um curso sistematizado de formação continuada para professores, fundamentado em metodologias ativas, cultura maker e evidências científicas, visando consolidar a robótica como componente permanente da cultura pedagógica. Ao defender a robótica como mediadora cognitiva e cultural e não como recurso acessório, este trabalho reafirma seu potencial para transformar práticas, promover aprendizagem ativa e fortalecer uma docência criativa, crítica e tecnicamente qualificada, capaz de responder aos desafios da Educação Básica na era digital.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O marco teórico que fundamenta este estudo estabelece uma interlocução entre docência, tecnologia e criatividade, evidenciando como a Robótica Educacional se consolida como caminho estratégico para o desenvolvimento do Pensamento Computacional e para a renovação das práticas pedagógicas na Educação Básica.

Sob essa perspectiva, as contribuições de Papert (1980) e Blikstein (2013) constituem o eixo central. O pensamento computacional, segundo tais autores, transcende o ensino de programação e configura-se como uma forma de raciocínio que envolve decomposição de problemas, abstração, criação de algoritmos e depuração de erros.

No âmbito da formação docente, Gatti (2003) argumenta que a formação continuada deve favorecer experiências pedagógicas que permitam ao professor ressignificar sua prática e compreender a tecnologia como elemento estruturante das novas formas de aprender. De modo convergente, Blikstein (2013) defende que a Robótica Educacional democratiza oportunidades de aprendizagem, estimulando a inovação mesmo entre estudantes provenientes de contextos socioeconômicos diversos, tornando indispensável que o professor vivencie tais práticas como aprendiz-criador.

Pesquisas contemporâneas ampliam esse panorama, por exemplo, Ouyang e Xu (2024), em meta-análise multinível, identificam que a robótica no ensino STEM impacta positivamente o desempenho e o engajamento discente, desde que ancorada em suporte docente e formação qualificada. Torres et al. (2025) reforçam que práticas envolvendo programação e robótica favorecem criatividade, colaboração e inclusão, atributos coerentes com as demandas curriculares da educação contemporânea. No cenário nacional, Amaral, Silva e Couto (2025) destacam que, embora persistam desafios de infraestrutura e formação, a implementação intencional da robótica promove protagonismo estudantil, interdisciplinaridade e aprendizagem significativa.

No campo da formação docente, o marco teórico ancora-se também nas contribuições de Nóvoa (1992) e Imbernón (2007). Ambos defendem que a formação continuada deve ser permanente, colaborativa e situada, promovendo reflexão crítica, autonomia intelectual e capacidade de lidar com a complexidade da cultura digital. Alinhada a essa perspectiva, Romero (2012;) sustenta que a Robótica Educacional não pode ser tratada como recurso isolado, mas como ambiente investigativo, colaborativo e criativo que contribui para a construção de uma identidade docente inovadora, aberta à experimentação e à ressignificação curricular.

2. METODOLOGIA

A investigação utiliza a metodologia da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), responsável por mapear, selecionar, analisar e sintetizar evidências científicas de forma robusta, transparente e rastreável, fundamental para examinar artigos, planos de aula, registros pedagógicos e relatórios reflexivos que contextualizam o fenômeno investigado, (Gil, 2019). Essa combinação metodológica fortalece a compreensão das concepções, práticas e desafios relacionados ao uso da robótica educacional e ao desenvolvimento do pensamento computacional, assegurando rigor analítico, consistência interpretativa e alinhamento entre teoria, prática e contexto escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa, construídos a partir da análise de artigos científicos nacionais e internacionais sobre formação docente, robótica educacional e pensamento computacional, evidenciam que a formação continuada promove avanços significativos na autonomia técnica e pedagógica dos professores. As evidências identificadas mostram que atividades práticas com kits robóticos, programação em blocos e resolução de desafios favorecem a compreensão dos fundamentos da Robótica Educacional, ao mesmo tempo em que reduzem a insegurança inicial diante das tecnologias digitais.

Os estudos analisados também revelam que, à medida que os docentes passam a incorporar princípios do Pensamento Computacional, como decomposição, reconhecimento de padrões e criação de algoritmos, tanto nas práticas de robótica quanto no planejamento de aulas de diferentes componentes curriculares, ampliam seu repertório metodológico e fortalecem a robótica como ferramenta interdisciplinar.

Além disso, as pesquisas apontam que esse tipo de formação contribui para a consolidação da identidade docente digital, estimulando práticas inovadoras, maior engajamento, abertura às metodologias ativas e sensibilidade para mediar processos criativos. Assim, a síntese das evidências encontradas confirma que a formação continuada fundamentada em robótica educacional constitui um produto educacional consistente, aplicável e transformador, com impacto direto na qualificação das práticas pedagógicas na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam, por meio da RSL, que a integração entre Robótica Educacional, Pensamento Computacional e formação continuada qualificada constitui um vetor estratégico para a inovação pedagógica na Educação Básica. Isso promove práticas mais criativas, investigativas e alinhadas às demandas da cultura digital contemporânea.

Ao vivenciarem metodologias ativas, experimentação e cultura maker, os professores ampliaram sua autonomia técnica e pedagógica, construindo uma identidade profissional mais crítica, criativa e digitalmente letrada. Assim, a formação desenvolvida configura-se como modelo replicável e socialmente relevante, capaz de subsidiar políticas e programas educacionais voltados ao fortalecimento da docência e à integração significativa das tecnologias digitais no currículo escolar.

Palavras-chave: Robótica Educacional; Formação Continuada de Professores; Pensamento Computacional.

REFERÊNCIAS

- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, Marisa 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, 2007.
- KITCHENHAM, Barbara. Procedures for performing systematic reviews. Keele University Technical Report TR/SE-0401, 2004.
- ROMERO, Roseli Aparecida Francelin. Tecnologias digitais e práticas pedagógicas: reflexões e propostas. São Paulo: Cortez, 2012.
- ROMERO, Roseli Aparecida Francelin. Formação de professores e integração de tecnologias: caminhos e desafios. Campinas: Papyrus, 2014.
- NÓVOA, António. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PAPERT, Seymour. Mindstorms: children, computers and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980.
- BLIKSTEIN, Paulo. Digital fabrication and ‘making’ in education: the democratization of invention. In: FabLabs: of machines, makers and inventors. New York: Routledge, 2013.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 90–102, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.



Acesso em: 16 nov. 2025.



GRUPO DE TRABALHO

5



Educação, Inclusão e Interdisciplinaridade

15 resumos expandidos

DO LETRAMENTO À ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: IMPACTOS DAS PRÁTICAS INVESTIGATIVAS EM ESTUDANTES DA EJA CAMPO

Alcione Santos Pereira (UFRB)
Leane da Purificação Moura (UFRB)
Klayton Santana Porto (UFRB)

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências na Educação Básica enfrenta desafios significativos, especialmente porque muitos estudantes apresentam fragilidades relacionadas à leitura e à escrita, o que compromete a aprendizagem. Em contextos da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tais dificuldades impactam diretamente o acesso ao conhecimento científico, comprometendo a aprendizagem e a permanência escolar. Considerando a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1984; 2007), compreende-se que a construção do conhecimento ocorre por meio de mediações sociais, culturais e linguísticas. Nesse cenário, as práticas investigativas se apresentam como estratégias que tornam o ensino mais dinâmico, contextualizado e acessível para estudantes com percursos escolares marcados por prejuízos.

A justificativa para o presente estudo fundamenta-se no pensamento de Lev Vygotsky, que enfatiza a indissociável relação entre o desenvolvimento cognitivo e as interações sociais, culturais e históricas dos indivíduos. De acordo com Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre em um contexto mediado pela linguagem, pelas experiências compartilhadas e pelo uso de ferramentas culturais. Nesse sentido, o estudo da percepção sensorial torna-se essencial, pois está diretamente ligado à forma como os estudantes interagem com o mundo ao seu redor e constroem novos conhecimentos.

Este trabalho apresenta resultados de uma oficina temática investigativa realizada com alunos da EJA em uma escola do campo, no município de Antônio Cardoso, Bahia, o mesmo teve como problema: como o entendimento dos sentidos humanos e suas inter-relações podem contribuir na percepção do mundo e na aprendizagem de Ciências, em um contexto investigativo desenvolvido em uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental? Seu objetivo geral foi analisar as contribuições dos sentidos humanos e suas inter-relações na percepção do mundo e na aprendizagem de Ciências, em um contexto investigativo desenvolvido em uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1984; 2001; 2007) fundamenta este estudo ao considerar que o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir da interação social mediada pela linguagem, pelos instrumentos culturais e pelo outro mais experiente. Nesse processo, o professor atua como mediador, favorecendo que o estudante avance da Zona de Desenvolvimento Real para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Ao contrário de Piaget, que acreditava que o desenvolvimento cognitivo precede a aprendizagem, Vygotsky sustentava que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Essa diferença teórica aponta para a importância das interações sociais e do contexto no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no ensino de Ciências.

No âmbito da prática investigativa, o ambiente social, cultural e histórico em que o aluno está inserido torna-se um elemento crucial para o desenvolvimento de suas habilidades científicas e cognitivas. Vygotsky enfatiza que: O aprendizado ocorre através do diálogo, das interações e da troca de experiências com o meio;

A exploração do meio é um gatilho para o despertar da curiosidade científica; O professor deve agir como mediador, conectando o aluno às ferramentas necessárias para a investigação e compreensão do mundo.

No campo da alfabetização científica, Soares (2004) defende a integração entre letramento, leitura de mundo e práticas de linguagem que favoreçam autonomia intelectual. Quando o ensino de Ciências é articulado a situações reais e concretas, amplia-se a compreensão de fenômenos e fortalece-se o vínculo entre escola, cultura e território.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa participante como método, conforme Streck e Brandão (2020). A atividade foi desenvolvida com estudantes da EJA, em uma escola do campo do município de Antônio Cardoso/BA. A proposta de oficina temática teve como tema central discutir sobre o sistema sensorial e foi desenvolvida com estudantes do Ensino da Educação de Jovens e Adultos em uma escola do campo.

A oficina temática “A percepção do mundo por meio dos sentidos” referente a atividade prática do componente curricular de curso de Mestrado Profissional na área de Ensino de Ciências, na modalidade de aluno especial, intitulada Laboratório de Práticas Educativas em Ciências da Natureza e Matemática. A referida oficina investigativa foi desenvolvida no dia 24/10/2024 sob a supervisão e orientação do professor da disciplina.

A coleta de dados e análise da oficina temática seguiu uma abordagem prática e interativa. Ela ocorreu em três etapas: primeiro os alunos responderam ao quiz interativo projetado no quadro, registrando suas respostas na folha impressa contendo as perguntas e as alternativas, assim essa etapa permitiu verificar o conhecimento prévio sobre o sistema sensorial. Após essa etapa os alunos foram organizados em fila e tiveram um de seus sentidos temporariamente "retirado" (como vendar os olhos para a visão ou tampar os ouvidos para a audição). Em seguida, foi solicitado que identificassem objetos ou realizassem tarefas simples, proporcionando uma vivência direta sobre a importância dos sentidos finalizando assim a etapa da experiência sensorial. E para finalizar depois da experiência, os alunos preencheram um questionário identificando os pontos mais marcantes da atividade, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas e a importância da integração dos sentidos para a percepção do ambiente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade investigativa "A percepção do mundo por meio dos sentidos" revelou aspectos relevantes sobre o perfil de aprendizagem dos estudantes e os desafios enfrentados no contexto escolar. Inicialmente, observou-se resistência e estranhamento por parte de alguns alunos diante da proposta pedagógica diferenciada, indicando um distanciamento das práticas investigativas no cotidiano escolar.

Contudo, à medida que as atividades se desenvolveram, especialmente durante a oficina temática com rotação por estações, os estudantes demonstraram crescente engajamento e participação ativa, evidenciando o potencial das metodologias ativas no estímulo à aprendizagem. Apesar do bom desempenho na oralidade, foi evidente a fragilidade no domínio da leitura e da escrita, uma vez que muitos alunos necessitaram de mediação para compreender e responder ao quiz e ao questionário final. Esse dado aponta para insuficiências nos processos de alfabetização, comprometendo o desenvolvimento pleno das competências leitoras e escritoras.

A experiência reafirma a importância de intervenções pedagógicas planejadas e contextualizadas, capazes de aliar conteúdo curricular, ludicidade e mediação qualificada para garantir o protagonismo discente e a recomposição efetiva das aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina demonstrou que atividades investigativas podem contribuir para a alfabetização científica e promover engajamento, autonomia e reflexão.

Diante da relevância da percepção sensorial na interação com o ambiente e na formação das experiências humanas, este estudo evidenciou como a compreensão e a aplicação desse conhecimento podem impactar positivamente áreas como educação e saúde. Os sentidos, ao atuarem de forma integrada, não apenas ampliam a percepção do mundo, mas também desempenham um papel essencial na inclusão social e no desenvolvimento cognitivo.

Os achados reforçam a necessidade de aprofundar investigações sobre estratégias educacionais e tecnológicas que favoreçam a estimulação sensorial e a acessibilidade. No contexto da educação, por exemplo, a adaptação de metodologias que considerem diferentes formas de percepção pode promover uma aprendizagem mais significativa, especialmente para indivíduos com deficiências sensoriais.

Palavras-chave: alfabetização científica; letramento; mediação; práticas investigativas; educação do campo.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PORTO, Klayton Santana; CHAGAS, Rita de Cácia Santos; SANTANA, Luana Silva. O currículo de um curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática, enquanto instrumento de emancipação e contra-hegemonia. REnCiMa – Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 14, n. 1, 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502502>. Acesso em: 29 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERTSCH, James V. Vygotsky e a formação social da mente. Lisboa: Moraes Editores, 1985.

ETNOBOTÂNICA, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Alicia de Carvalho Gomes, UFRB
Emanuele Moreira, UFRB

INTRODUÇÃO

A etnobotânica, ao estudar as relações entre pessoas e plantas, articula dimensões biológicas, culturais e históricas que revelam modos diversos de conhecer e manejar a biodiversidade (Amorozo, 1996; Oliveira et al., 2009). No Brasil, essa área dialoga com saberes indígenas e africanos que construíram complexos sistemas de cultivo, cura e usos ritualísticos das plantas, embora tais conhecimentos tenham sido marginalizados pelo colonialismo e pelo “epistemicídio” (Santos, 1998).

No ensino de Ciências, esse apagamento se expressa em currículos afastados das práticas culturais das comunidades, como o uso de plantas medicinais, das benzedadeiras e dos povos de terreiro (Silva; Gomes, 2011). Valorizar esses saberes está em consonância com a Lei 10.639/2003 e com as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A interdisciplinaridade, entendida como integração de saberes e superação da fragmentação (Fazenda, 1995; Morin, 2003), é fundamental para trabalhar etnobotânica no currículo. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar como a etnobotânica pode contribuir para um ensino interdisciplinar de Ciências articulado à EREER, enfrentando o racismo epistêmico e valorizando saberes ancestrais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A etnobotânica consolida-se como campo científico que investiga os usos, significados e relações entre grupos humanos e plantas, articulando dimensões simbólicas, ecológicas, históricas e sociais (Amorozo, 1996). No Brasil, ela se relaciona diretamente com os saberes indígenas e africanos, que desenvolveram sistemas complexos de manejo ambiental, práticas de cura, agricultura diversificada e usos ritualísticos das plantas, contribuindo de forma decisiva para a formação cultural do país (Ribeiro, 1995; Prandi, 2001). Contudo, essas epistemologias foram desqualificadas pelo processo colonial, que instituiu hierarquias entre saberes e legitimou apenas a ciência europeia, fenômeno descrito por Santos (1998) como “epistemicídio”.

Essa lógica de apagamento sustenta o que Munanga (1999) denomina racismo epistêmico, responsável por deslegitimar saberes de matrizes africanas e indígenas e por produzir desigualdades simbólicas. A escola historicamente reproduz esse processo ao privilegiar conteúdos eurocentrados e tratar a botânica como neutra e descontextualizada, reduzindo o estudo das plantas a classificações e funções fisiológicas, sem considerar usos culturais e seus significados sociais (Gomes, 2003).

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), orientada pela Lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, busca superar essas desigualdades, valorizando epistemologias africanas e indígenas na formação científica (BRASIL, 2003; 2004). Nesse contexto, a etnobotânica configura-se como oportunidade pedagógica para integrar ao currículo práticas de cuidado, alimentação, espiritualidade e manejo ambiental (Silva; Gomes, 2011).

A interdisciplinaridade torna-se central neste processo.

Fazenda (1995) a compreende como atitude que rompe fronteiras entre disciplinas, enquanto Morin (2003) destaca a necessidade de articular diferentes saberes para compreender a complexidade dos fenômenos humanos e naturais. Assim, a etnobotânica exige um olhar integrado, capaz de relacionar dimensões biológicas, culturais, históricas e simbólicas que ultrapassam os limites de uma única disciplina.

2. METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e bibliográfica, orientada pelo paradigma interpretativista (Bogdan; Biklen, 1994). Esse tipo de investigação busca compreender fenômenos sociais por meio da análise crítica de produções teóricas e documentos oficiais relacionados ao tema. O corpus inclui obras sobre etnobotânica (Amorozo, 1996; Oliveira et al., 2009), educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004; Gomes, 2012; Silva; Gomes, 2011), epistemologias do Sul e racismo epistêmico (Munanga, 1999; Santos, 1998) e interdisciplinaridade (Fazenda, 1995; Morin, 2003), priorizando textos que articulam ciência, cultura, ancestralidade e justiça cognitiva.

A análise ocorreu em três etapas: levantamento das obras, leitura interpretativa com foco em categorias como ancestralidade, racismo epistêmico, saberes tradicionais e interdisciplinaridade, e síntese crítica dos referenciais para refletir sobre etnobotânica no ensino de Ciências e na ERER. Embora não envolva pesquisa empírica, o estudo se sustenta em referencial teórico consistente próprio das Ciências Humanas e da Educação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise mostram que a etnobotânica possui grande potencial pedagógico ao aproximar o ensino de Ciências da realidade sociocultural dos estudantes e ao valorizar saberes historicamente marginalizados. Ao trabalhar com plantas presentes no cotidiano, como arruda, guiné, babosa, capim-santo ou ervas ritualísticas, a escola reconhece práticas de cuidado comunitárias e questiona a ideia de que apenas instituições formais produzem ciência. Como destaca Ribeiro (1995), conhecimentos sobre plantas medicinais constituem sistemas complexos transmitidos entre gerações.

A integração entre etnobotânica e ERER contribui para enfrentar o racismo epistêmico, já que muitas plantas utilizadas no Brasil têm origem africana ou estão ligadas a tradições religiosas afro-brasileiras historicamente perseguidas (Prandi, 2001). Ao trazer essas dimensões para o ensino, a escola combate estigmas, promove respeito religioso e valoriza epistemologias negras e indígenas. Para Silva e Gomes (2011), a educação tem papel central na desconstrução de representações coloniais.

A interdisciplinaridade é fundamental para esse processo. Compreender os usos culturais das plantas exige articular conteúdos da biologia, química, história da ciência, ecologia, linguística, filosofia e antropologia. Morin (2003) reforça que fenômenos complexos só podem ser entendidos por meio de múltiplas lentes, superando modelos fragmentados de ensino. Experiências em escolas (Gomes, 2003; Silva; Gomes, 2012) evidenciam que práticas como hortos etnobotânicos, entrevistas com moradores, mapeamento de plantas locais e rodas de memória ampliam o engajamento dos estudantes, fortalecem vínculos com a comunidade e promovem uma compreensão ampliada de ciência, alinhada à “ecologia de saberes” proposta por Santos (1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a etnobotânica, articulada à interdisciplinaridade e à Educação das Relações Étnico-Raciais, constitui uma abordagem potente para renovar o ensino de Ciências.

Ao integrar dimensões culturais, históricas, simbólicas e científicas das plantas, essa perspectiva rompe com paradigmas eurocêntricos, enfrenta o racismo epistêmico e legitima saberes afro-brasileiros e indígenas como parte da produção científica. A interdisciplinaridade mostra-se fundamental por conectar diferentes áreas do conhecimento e ampliar a compreensão dos estudantes sobre as relações entre seres humanos e natureza.

Assim, a etnobotânica favorece uma educação crítica, plural e antirracista, fortalecendo identidades, pertencimento e leitura de mundo. Sugere-se que pesquisas futuras aprofundem práticas escolares interdisciplinares, processos de formação docente e iniciativas que aproximem escola, território e ancestralidade. Reafirma-se a importância de currículos comprometidos com a diversidade de epistemologias e com a justiça cognitiva, como defendem Santos (2009) e Gomes (2003).

REFERÊNCIAS

AMOROZO, M. C. M. A abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais. In: DI STASI, L. C. Plantas medicinais: arte e ciência. São Paulo: UNESP. P 47 – 68, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: fundamentos e métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2003.

FAZENDA, I. C. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 2 ed. Campinas, Papirus, 1995.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico raciais nas escolas públicas: desafio e perspectivas. In: GOMES, N. L. (Org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. 1ª ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, F. C.; ALBUQUERQUE, U. P.; FONSECA-KRUEL, V. S.; HANAZAKI, N. Avanços nas pesquisas etnobotânicas no Brasil. Acta Botanica Brasílica, v. 23, n. 3, p. 590-605, 2009.

PRANDI, R. Mitologia dos orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIBEIRO, E. Plantas medicinais e complementos bioterápicos. Portugal: Livros de Vida Editores Ltda., 1995.

SANTOS, B. S. La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá, Colombia: ILSA; Universidad Nacional de Colombia, 1998.

SILVA, P. B. G. e; GOMES, N. L. (orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

AS TURMAS DE REGULARIZAÇÃO DE FLUXO E O DESAFIO DA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO: DA PRODUÇÃO DA (IN)VISIBILIDADE AO DIREITO À EQUIDADE

Ana Paula Rocha Pinheiro Marques Porto (UFRB)
Susana Couto Pimentel (UFRB)

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais contemporâneas, ao mesmo tempo em que proclamam a personalização da aprendizagem, operam a partir da lógica do desempenho e da celeridade. As Salas de Regularização de Fluxo - comumente conhecidas como “salas de aceleração” - materializam esse paradoxo, ou seja, buscam recompor aprendizagens e promover equidade para estudantes em distorção idade-série, mas são regidas pela urgência de corrigir tempos e indicadores. Nesse contraste estrutural, reproduzem o movimento que pretendiam combater, o da exclusão sustentada por um ideário homogeneizador, que nega as diferenças e reforça desigualdades.

A exemplo disso, no contexto da Bahia, as Salas de Regularização de Fluxo são oficialmente justificadas como estratégia de enfrentamento da repetência, evasão e distorção idade-série, buscando garantir permanência e continuidade escolar. Contudo, por não integrarem os mecanismos oficiais de avaliação e metas, essas salas acabam relegadas a posições periféricas na rede, tornando-se espaços isolados que “corrigem” o tempo escolar sem reconhecer as trajetórias e singularidades dos estudantes.

A escolha da temática emerge da experiência prática da pesquisadora na coordenação pedagógica de uma escola pública da rede estadual da Bahia. No exercício cotidiano dessa função, é possível perceber que essas turmas funcionam à margem do projeto pedagógico da secretaria de educação. Consequentemente, diante da pressão por resultados e metas que orientam a rede estadual, observa-se que os estudantes dessas salas são frequentemente excluídos de ações pedagógicas escolares, o que pode contribuir ainda mais para sua invisibilidade institucional e simbólica.

Em suma, o objeto desta investigação consiste nas Salas de Regularização de Fluxo no Ensino Médio, compreendidas como microterritórios da Cultura Escolar em que se manifestam tensões entre mérito, equidade e processos de (in)visibilidade. Formula-se o seguinte problema de pesquisa: Como construir uma Cultura Inclusiva no Ensino Médio que (re)signifique as (in)visibilidades das Salas de Regularização de Fluxo e efetive o direito à equidade no cotidiano escolar? Diante disso, este estudo tem por objetivo implementar um programa de fomento à Cultura Escolar Inclusiva em uma escola pública de Ensino Médio que possui Salas de Regularização de Fluxo, a partir de percepções e práticas que contribuam para ressignificar esses espaços como territórios de aprendizagem, pertencimento e equidade.

Além da introdução, o projeto de pesquisa consta de referencial teórico que sustenta a discussão, de procedimentos metodológicos adequados ao desenvolvimento da investigação e da indicação das etapas de análise futura dos dados. Por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, não serão apresentados resultados ou considerações finais, mas sim apontamentos preliminares e perspectivas esperadas a partir de sua realização.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que sustenta esta pesquisa articula-se em três fundamentos centrais e interdependentes, quais sejam: 1. Cultura Escolar Inclusiva como horizonte ético e político da educação, fundamentada em Charlot (2000), Forquin (1993), Giroux (1997), Booth e Ainscow (2000), Mantoan (2003; 2017) e Rodrigues (2021). 2. As Salas de Regularização de Fluxo no Ensino Médio: entre o mérito e a equidade, apoiada na Portaria SEC nº 903/2023, Arroyo (2014). 3. A (In)visibilidade como expressão simbólica e política da Cultura Escolar, sustentada em Skliar (2003; 2006), Fraser (2006), hooks (2013).

2. METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza aplicada, abordagem qualitativa e caráter participante, ancora-se nos pressupostos da pesquisa-ação crítico-colaborativa (Thiollent, 2011; Barbier, 2007; Ibiapina, 2008), reconhecendo que a construção de uma Cultura Escolar Inclusiva exige processos coletivos de reflexão e transformação das práticas educativas. O estudo será desenvolvido em uma escola pública estadual de Ensino Médio da Bahia que possui Salas de Regularização de Fluxo regulamentadas pela Portaria SEC-BA nº 903/2023. Participarão aproximadamente 30 estudantes em situação de distorção idade-série que compõem a sala de fluxo, bem como 8 professores regulares desta sala, 4 professores do AEE, 1 diretor e 2 coordenadores pedagógicos, possibilitando a compreensão de múltiplas percepções e dinâmicas institucionais relacionadas a essas turmas.

Os participantes serão convidados mediante apresentação dos objetivos da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os critérios de inclusão contemplam: (a) estudantes matriculados nas Salas de Regularização de Fluxo em 2025 e profissionais que atuem diretamente no processo pedagógico dessas turmas.

A produção dos dados ocorrerá por meio de quatro procedimentos complementares, quais sejam, a) observação participante das atividades escolares das salas de fluxo; b) entrevistas semiestruturadas com estudantes, docentes, gestores(as) e familiares; c) grupo(s) focal(is) com os/as estudantes, visando à escuta coletiva das percepções sobre pertencimento, trajetórias e experiências formativas; d) análise documental do projeto Político Pedagógico, de registros pedagógicos gerais e orientações oficiais da Secretaria de Educação.

Os registros serão realizados em diário de campo, gravações (quando autorizadas) e transcrições integrais para análise sistemática.

A análise dos dados seguirá a Análise de Conteúdo temática (Bardin, 2016), organizada em três categorias centrais derivadas do referencial teórico e do problema de pesquisa: 1. Cultura Escolar Inclusiva; 2. Mérito e Equidade nas políticas de fluxo escolar; 3. (In)visibilidade e reconhecimento dos sujeitos das Salas de Regularização de Fluxo.

Essas categorias permitirão interpretar como discursos, práticas e relações escolares produzem pertencimentos, estigmas ou possibilidades de transformação institucional, orientando a construção colaborativa de ações formativas para o fortalecimento da Cultura Escolar Inclusiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a pesquisa ainda será realizada, considera-se que as Salas de Regularização de Fluxo podem revelar tensões entre equidade e mérito (Arroyo, 2014), envolver processos de (in)visibilidade de estudantes em distorção idade-série (Skliar, 2003; Fraser, 2006) e, possivelmente, favorecer vínculos e pertencimento mediante práticas pedagógicas colaborativas (hooks, 2013). Espera-se que os achados indiquem condições para o fortalecimento de uma Cultura Escolar Inclusiva orientada pela equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a possibilidade de que a invisibilidade institucional e simbólica dessas salas esteja relacionada a uma racionalidade escolar orientada por metas de desempenho e responsabilização individual, com implicações para o princípio da equidade.

Palavras-chave: 03 a 05 palavras-chave; separadas por ponto e vírgula; finalizadas por ponto.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BAHIA. Secretaria da Educação. Portaria nº 903, de 2023: Regulamenta a Regularização do Fluxo Escolar no âmbito da rede estadual de ensino da Bahia: Salvador: SEC-BA, 2023.
- BARBIER, René. A pesquisa-ação: Brasília: Plano, 2007.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo: São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Tradução de Fátima Alves Lima-Rodrigues. Brasília: UNESCO, 2000.
- BOTO, Carlota; Macedo Santos, Vinício de; Silva, Vivian Batista da; Oliveira, Zaqueu Vieira (orgs.). A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios: São Paulo: FEUSP; LF Editorial, 2020.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria: Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar: Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRASER, Nancy. Redistribuição ou reconhecimento? Dilemas da justiça em tempos neoliberais. Trad. Heloísa Buarque de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2006.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação: de uma concepção técnico-instrumental a uma perspectiva crítica de formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem: Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade: São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos: Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação: São Paulo: Cortez, 1994.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS/DAS ESTUDANTES NEGROS/AS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA MATINHA.

Angela Maria Cerqueira das Virgens

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca contribuir para os estudos sobre Identidade étnica, tendo como enfoque de análise, as contribuições da escola para construção da identidade dos/das estudantes negros/as da comunidade quilombola de Matinha. Esta pesquisa tem relevância, considerando a importância do debate sobre a construção e afirmação de identidade, possibilitando o enriquecimento do debate sobre a importância da escola como agente de transformação social e a importância de uma educação pautada nos princípios da pluralidade e respeito a diversidade

Historicamente, a escola desenvolveu um padrão de educação baseado em um modelo social hegemônico deixando de lado seu papel de agente transformador, porém a escola ainda é espaço de formação, reformulação e socialização de saberes, que devam convergir para um bem coletivo e por isso pode ser concebida enquanto lugar de reconhecimento e fortalecimentos das identidades.

Para atender a proposta de pesquisa, na abordagem da identidade de estudantes negros (as) na Comunidade Quilombola da Matinha, pretende-se identificar como os/as jovens da Comunidade da Matinha reafirmam sua identidade étnica, neste espaço formativo, e qual a contribuição da escola na construção valorização da identidade étnica dos jovens quilombolas desta Comunidade.

Como parte do nosso processo investigativo, a coleta de dados e informações desta pesquisa, foi elaborada a partir de fontes orais, através de entrevistas semiestruturadas com professor e estudantes da Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite, localizada na Comunidade Quilombola da Matinha

No decorrer da pesquisa buscaremos analisar questões sobre: como os jovens da comunidade de Matinha reafirmam sua identidade étnica; como a escola contribui para a construção e afirmação da identidade étnica dos jovens quilombolas. O tratamento dos dados se dará a partir da análise do discurso.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos sobre construção de identidade étnica são socialmente relevantes, dado os processos de luta da população negra pelo reconhecimento de sua história e as políticas públicas de reparação das desigualdades étnico-raciais, construídas ao longo da história.

Segundo Gomes, a identidade pode ser definida como

[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as) (GOMES, 2003, p. 171).

A autora enfatiza que a construção da identidade deve levar em consideração os processos sócio-históricos vivenciados pela população negra, as formas de resistência e a manutenção de sua cultura e modo de vida, considerando ainda os desafios de se construir uma identidade negra positiva, numa sociedade onde se carrega os resquícios do sistema escravista.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.3) a formação das identidades faz parte do processo do reconhecer-se pertencente a um determinado grupo, como consequência do ser social que somos. As identidades podem ser construídas e reconstruídas a partir de contextos diferentes e perpassa pelas relações de poder que estão intrínsecas às características de um determinado grupo. Neste processo dinâmico, os/as jovens negros/as são vetores de saberes experimentados no ambiente familiar, os quais levam para dentro da escola, que por sua vez deve oferecer sua contribuição para que estes jovens se realizem historicamente na sociedade, como acontece com representantes de povos remanescentes de quilombos. É nesta perspectiva de pensar o papel da escola enquanto instrumento de transformação, que pretende-se discutir as possíveis contribuições desta para a construção e reafirmação da identidade étnico-racial.

Para Mauro Carvalho (2012, p.210), em seu estudo sobre a construção da identidade no espaço escolar, “a escola é este lugar privilegiado de transmissão cultural específica e de produção de sentido para as diversas práticas sociais”. Neste sentido, Gomes (2003, p.172)” considera a escola como espaço que interfere diretamente no processo de construção da identidade negra, considerando que as práticas nela desenvolvida podem valorizar identidades e diferenças como pode também segregá-las, estigmatizá-las ou negá-las”.

A definição de remanescentes de quilombo encontra-se definido no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) cuja finalidade é: “conferir direitos territoriais aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras, sendo-lhes garantida a titulação definitiva pelo Estado brasileiro.”

Na perspectiva de O’Dwer (1995, p. 28) os quilombos se apresentam como o “resultado do processo de insurreições, de um processo de resistência de grupos que buscam através de sua organização ressignificar sua existência através da reprodução e manutenção de seu modo de vida e continuidade de sua cultura”.

2. METODOLOGIA

Para atender a proposta de pesquisa, na abordagem da identidade de estudantes negros (as) na Comunidade Quilombola da Matinha, pretendo identificar como os/as jovens da Comunidade da Matinha reafirmam sua identidade étnica, neste espaço formativo, e qual a contribuição da escola na construção valorização da identidade étnica dos jovens quilombolas desta Comunidade.

Como parte do nosso processo investigativo, a coleta de dados e informações desta pesquisa, foi elaborada a partir de fontes orais, através de entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes da Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite, localizada na Comunidade Quilombola da Matinha.

As entrevistas foram gravadas e em seguida transcritas, busquei através das vozes dos sujeitos, nela envolvidos, dialogar com as fontes escritas, com análise de dados. A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu de forma dialógica com a escola e os entrevistados foram: um professor graduado em geografia, que atua há três anos na referida instituição de ensino, dando aulas de geografia e história nas turmas de 8º e 9º ano; e estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 13 e 17 anos.

Todos os entrevistados se autodeclararam negros.

A natureza da nossa pesquisa é qualitativa, por isso levamos em conta algumas de suas características. Na transcrição e interpretação da fala de cada sujeito, nesta pesquisa, buscou-se sua essência, a valorização de como o indivíduo entende a realidade em que está inserido, compreendendo o comportamento humano de forma individual e/ou coletiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se que as questões dessas relações étnico-raciais não são responsabilidades únicas de negros/as e da escola, e que é indispensável um empenho dos poderes públicos, da União, Estados e Municípios, e de toda sociedade civil, para que essa realidade seja enfrentada e transformada. Não é só um problema da formação de professor, é necessário criar condições para que as leis saiam do papel e se efetivem na rua, na igreja, no campo de futebol, etc.

Dessa forma, considera-se necessário romper com os modelos curriculares e didáticos, eurocêntricos, colonialistas, que não retratam de forma positiva a história do povo negro. Se faz urgente a formação continuada dos professores, que forneça conteúdos atualizados, que melhor o capacitem para uma prática pedagógica calcada no empoderamento, com propriedade, principalmente no contexto de uma comunidade quilombola, para construir uma educação, que dialogue com a diversidade étnico-racial, na qual ressoe mais alto, entre os/as jovens estudantes, o orgulho de sua negritude, de sua história e o compromisso com continuidade de suas identidades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa nos leva a refletir sobre o papel da escola enquanto espaço de transformação, destacando a importância de ações e práticas, em seu âmbito, que possam contribuir para uma educação pautada nas relações étnico raciais contribuindo, dessa forma, para a construção e afirmação de identidades dos/as seus/as estudantes.

Tomando como referência os autores e textos legais sobre identidade e ensino buscamos responder a seguinte questão: os/as jovens da Comunidade da Matinha se reconhecem e se identificam enquanto quilombola? Apresento dados de uma pesquisa empírica, nos quais pude perceber a importância do papel da escola no processo de construção e afirmação da identidade quilombola.

Posso afirmar, que apesar do pouco envolvimento dos/as jovens, nas questões referentes ao lócus identitário quilombola da Comunidade da Matinha, há sim um reconhecimento destes/as estudantes enquanto negros/as quilombolas. E que a escola, também, não se furta ao seu papel formador de contribuir com a construção dessas identidades, embora muitas vezes, alguém do que lhe é devido.

Palavras-chave: construção de identidade, quilombo, escola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para educação escolar Quilombola. Brasília, 2012
- BRASIL. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais- Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL .Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 0.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BENTO, MARIA APARECIDA SILVA. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, M.A.S (Orgs.). Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

CARVALHO, MAURO. A construção das Identidades no Espaço Escolar. Disponível em: <http://www.online.unisi.br/>. Acessado em 30/04/2018

GOMES, NILMA LINO DE. Educação e Identidade Negra. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/>. Acessado em 30/04/2018

GOMES, NILMA LINO DE. Educação, Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acessado em 23/04/2018

O'DWYER, E. C. (org.). Quilombos: Identidade ética e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora UFV. 2002.

SILVA, TOMAZ TADEU DA. A produção social da identidade e da diferença. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/>. Acessado

* Para outros exemplos, consultar a norma ABNT NBR 6028:2018.

PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALÉM DA BNCC, DO DCRB E DEMAIS DOCUMENTOS NORTEADORES

Arlete Dias da Silva Nogueira (UFRB)
Nanci Rodrigues Orrico (UFRB)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta reflexões a partir de estudos referentes à pesquisa de mestrado, ainda em fase inicial, vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tais reflexões estão relacionadas à necessidade de investigar o processo de leitura e escrita de estudantes com deficiência do Ensino Médio moradores do campo, buscando compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e realizar pesquisa documental nos documentos que norteiam as ações didáticas promovidas pelos docentes.

Reconhecendo o aumento do número de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio, a insegurança dos professores para trabalhar com estes estudantes, principalmente nas etapas de alfabetização e letramento, além da ausência de orientações claras sobre adaptações curriculares nos documentos norteadores, o estudo se justifica como uma possibilidade de contribuição ao debate em torno da aquisição da leitura e da escrita para pessoas com deficiência. Nesse sentido, é objetivo dessa pesquisa promover uma proposta de formação continuada para os professores de uma escola do campo do município de Feira de Santana, na Bahia, garantindo a melhoria nas práticas pedagógicas de leitura e escrita de estudantes com deficiência.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura e a escrita são práticas sociais fundamentais para o desenvolvimento humano, o exercício da cidadania e a participação ativa na sociedade. Entretanto, o acesso a essas práticas ainda é um desafio para muitos estudantes com deficiência, especialmente aqueles que vivem em áreas do campo, onde as escolas enfrentam condições estruturais e formativas mais limitadas.

Nestas escolas, o trabalho pedagógico exige sensibilidade e criatividade para lidar com realidades diversas, incluindo o atendimento a alunos com deficiência. Nesse contexto, a atuação docente é marcada por desafios relacionados à falta de formação específica, ausência de recursos pedagógicos adaptados e distância dos centros de formação continuada.

Diante dessa realidade, este projeto propõe investigar e compreender o processo de leitura e escrita de estudantes com deficiência em uma escola do campo, investigando ainda o que tratam, sobre a temática, os documentos norteadores das práticas pedagógicas preconizam (BNCC, DCRB, Diretrizes Curriculares da Educação Básica, etc). A partir disso, será elaborada uma proposta de formação continuada voltada à prática inclusiva, buscando fortalecer a atuação dos professores e contribuir para uma educação mais justa e acessível e reconhecendo que a falta de formação específica e de espaços de troca e reflexão coletiva limita as possibilidades de inclusão efetiva.

Para fundamentar essa pesquisa, as concepções de Magda Soares sobre Alfabetização e Letramento e a Pedagogia Crítica de Paulo Freire sobre a natureza política e dialógica da leitura, entre outros estudos, nos servirão de apoio.

O desafio de alfabetizar e letrar, especialmente estudantes que chegam ao Ensino Médio com dificuldades na aquisição de conhecimentos básicos, deve ser abordado reconhecendo que a Alfabetização e o Letramento são processos que se desenvolvem de forma interdependente e simultânea, conforme considera Magda Soares.

Sendo assim, a formação continuada de professores deve adotar uma prática crítica que supere a insegurança docente, reconhecendo os educandos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Paulo Freire fornece o alicerce para essa abordagem, ao definir a alfabetização como um ato político, de conhecimento, logo uma prática que é impossível de ser neutra. O autor estabelece também a relação fundamental entre leitura de mundo e leitura da palavra, ao afirmar que a compreensão crítica do texto implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Defendemos, então, nesse estudo, uma perspectiva freiriana de aprendizagem na qual a linguagem e realidade se prendem dinamicamente, como o autor afirma. Nesse sentido, a leitura e a escrita podem ser ferramentas para que os estudantes com deficiência acessem informações, expressem suas ideias e pensamentos, possam participar de forma mais efetiva na sociedade, se tornem mais autônomos e confiantes em suas capacidades.

2. METODOLOGIA

Na busca por caminhos que promovam a inclusão e aprendizagem de estudantes com deficiência e moradores do campo, que muitas vezes chegam ao Ensino Médio sem conseguir avançar em conhecimentos básicos, tais como a leitura e a escrita, espera-se realizar uma formação de professores que possa ir além do que dizem os documentos norteadores. Entretanto, para isso, é preciso nos debruçarmos sobre estes documentos e, nesse sentido, propomos uma pesquisa documental.

A pesquisa documental recorre a fontes diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32). Esse tipo de pesquisa possibilitará, neste estudo específico, o entendimento “dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo, sobretudo, na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (MARTINS, 2015, p. 37), aproximando a realidade do objeto. Ela será feita seguindo um protocolo com passos previamente elencados, tais como a identificação dos objetivos, leitura dos documentos, categorização dos achados da pesquisa, análise dos resultados encontrados, dentre outros. Nesse estudo, apontará também caminhos para a construção da formação de professores que possam alcançar as lacunas e limitações dos documentos oficiais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mulher com deficiência, cuja trajetória de vida e de formação tem sido marcada por desafios e conquistas que me aproximaram das questões relacionadas à inclusão, percebo as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que ainda persistem no ambiente escolar. Nesse sentido, atuando como professora em uma escola do campo e coordenadora pedagógica em outra, ambas situadas em um distrito de Feira de Santana, observo que muitos professores sentem-se inseguros ao trabalhar com estudantes com deficiência, principalmente nas etapas de alfabetização e letramento.

A falta de formação continuada, além dos poucos momentos para troca, diálogos e reflexão coletiva, vem limitando as possibilidades de uma prática pedagógica efetivamente inclusiva.

Assim, esta pesquisa nasce da prática e para a prática, buscando oferecer aos docentes uma possibilidade maior de escuta, reflexão e formação sobre as estratégias de leitura e escrita inclusivas, com o objetivo de elaborar uma formação de professores que os auxiliem na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas para a aprendizagem da leitura e escrita de estudantes com deficiência do Ensino Médio a partir da identificação das lacunas observadas nos documentos norteadores.

A formação de professores, que será o produto educacional, será desenvolvida em formato de curso ou oficinas, com módulos sobre:

Fundamentos teóricos da Educação Inclusiva e do Campo;

Para além da BNCC e do DCRB;

Estratégias e adaptações na leitura e escrita;

Planejamento pedagógico acessível;

Reflexão e compartilhamento de práticas exitosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo partirá do problema de pesquisa Como desenvolver uma proposta de formação continuada que possa suprir as lacunas dos documentos norteadores educacionais e auxiliar os professores do Ensino Médio de uma escola do campo de Feira de Santana-BA a construir práticas pedagógicas mais inclusivas e promotoras de aprendizagem na área de leitura e escrita para os estudantes com deficiência? Desse modo, buscará entender o que dizem os documentos oficiais para assim aprimorar a proposta de formação docente pensada.

Também objetivará compreender as experiências e percepções de professores do campo acerca do ensino da leitura e escrita para estudantes com deficiência, analisando suas práticas pedagógicas, desafios, estratégias e potencialidades para a promoção da inclusão.

REFERÊNCIAS

FONSECA, João José Saraiva. (2002). Metodologia da Pesquisa Científica. Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015, p. 29-42.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

SOARES, Magda. Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. [S.l.]: Editora Contexto, [s.d.]. Parte superior do formulário

Parte inferior do formulário

LITERATURA ANTIRRACISTA E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

Bárbara Alves Miranda (UFRB – PPGECID)
Prof.^a Dr.^a Idalina Souza Mascarenhas Borghi (UFRB)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce da prática de uma professora preta, primeira autora deste trabalho, oriunda do campo, cuja trajetória pessoal e profissional foi marcada por experiências de racismo, resistência e reconstrução da própria identidade. No contexto da Escola de Tempo Integral Professora Marlene Alves dos Santos, em Iará (BA), a docente desenvolveu práticas pedagógicas com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que revelaram o poder da literatura antirracista como meio de reconhecimento e reconstrução identitária. Os estudantes, em sua maioria homens e mulheres negros e negras, trabalhadores e oriundos do campo, encontraram nas narrativas literárias um espelho de suas vivências, dores, afetos e resistências. Esses sujeitos, historicamente silenciados pela estrutura racista e pelas desigualdades sociais do país, passaram a enxergar na leitura um espaço de pertencimento e (re)existência e, na escrita, uma forma de libertação simbólica.

A partir dessa vivência, emergiu o desejo de compreender, de forma mais sistemática, como a literatura antirracista pode contribuir para o fortalecimento da identidade negra e para a conscientização crítica no contexto da EJA. O projeto propõe um percurso de leitura, escrita e reflexão em sala de aula, fundamentado na escrevivência, que articula memória, dor e criação como um gesto político e estético de resistência. Conceição Evaristo afirma que “a nossa escrita vem do nosso corpo, do nosso vivido” (EVARISTO, 2017, p. 24), indicando que a experiência negra é inseparável da palavra que a narra. Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar de que modo práticas de leitura, escrita e reflexão antirracistas, fundamentadas na escrevivência, podem contribuir para a construção de uma escola comprometida com a emancipação, a autoria e a valorização das identidades negras e do campo.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura, enquanto manifestação estética, social e política, constitui-se como espaço de memória, resistência e denúncia. Em uma sociedade marcada pela desigualdade racial e pela marginalização dos saberes populares, a literatura antirracista emerge como instrumento de conscientização e libertação. Nesse contexto, a escrevivência, conceito formulado por Conceição Evaristo (2017), funde vida e arte, palavra e experiência, transformando a dor e a memória em potência criadora.

Dorneles, Meinerz e Rosa (2024) caracterizam a escrevivência como “palavra germinante”, capaz de se transformar em método e ética de pesquisa. Na educação, a escrevivência adquire nova dimensão, pois, como afirma Paulo Freire (1987), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nilma Lino Gomes (2017) reforça que uma educação antirracista deve promover o letramento racial e valorização das identidades negras, enquanto Miguel Arroyo (2012) e Roseli Caldart (2004) situam a Educação do Campo como espaço de afirmação da vida, do território e dos saberes camponeses.

2. METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada na escrevivência como perspectiva teórico-metodológica.

O campo de investigação é a Escola de Tempo Integral Professora Marlene Alves dos Santos, em Ipirá (BA), com uma turma da EJA composta majoritariamente por homens e mulheres negros e negras do campo. O estudo envolve a seleção de obras literárias antirracistas, rodas de leitura e debate, produção das escritas pelos estudantes e realização de entrevistas narrativas. Os dados serão analisados de forma interpretativa e dialógica, com base em Abrahão (2003) e Santamarina e Marinas (1994), respeitando princípios éticos da pesquisa e o consentimento dos participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se que o contato com a literatura antirracista desperte nos educandos o reconhecimento de suas experiências e ancestralidades, fortalecendo o sentimento de pertencimento e autoria. As produções dos estudantes deverão evidenciar como a escrita atua como dispositivo de reconstrução identitária e emancipação simbólica. A análise dessas narrativas permitirá compreender como as leituras e escritas de si articulam memória, território e consciência racial, dialogando com os referenciais teóricos apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa reafirma o potencial transformador da literatura antirracista e da escrita como práticas educativas que promovem consciência crítica e autoria entre estudantes da EJA. Conclui-se que o trabalho com narrativas negras e do campo pode possibilitar a valorização das identidades e saberes de jovens e adultos camponeses, contribuindo para uma educação mais inclusiva, decolonial e libertadora. Propõe-se a ampliação dessas práticas em outras escolas, fortalecendo uma pedagogia da escuta, da autoria e da resistência.

Palavras-chave: escrita; literatura antirracista; identidade negra; EJA; Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

Livro:

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto de Educação do Campo. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

Capítulo de livro:

DORNELES, D. R.; MEINERZ, C. B.; ROSA, R. T. D. Escrita: sentidos na obra evarestiana e modos de viver a pesquisa em educação. PerCursos, Florianópolis, v. 25, e0105, 2024.

Capítulo de livro:

EVARISTO, Conceição. Escrita: a escrita de nós. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 66, p. 23–36, 2017.

Livro:

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

Livro:

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

Norma ABNT:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 6028: Informação e documentação: resumo, resenha e resenha: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.

REFLEXÕES SOBRE EVASÃO ESCOLAR DOS SUJEITOS DA EJA: DA INVISIBILIDADE À POSSIBILIDADE DE PERMANÊNCIA

Clodovil Mascarenhas Mendes (UFRB)
Maricleide Pereira de Lima Mendes (UFRB)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado intitulada "Da invisibilidade à possibilidade de permanência: caminhos da EJA no combate à evasão em uma escola municipal de Serra Preta(BA)" desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Campus de Feira de Santana, Bahia (UFRB/CETENS). Para tanto indagamos: quais fatores levam a evasão escolar dos sujeitos da EJA de uma escola pública localizada no município de Serra Preta (BA), no período de 2018 a 2023? Quais medidas podem ser tomadas pela gestão da escola (políticas institucionais) e quais possibilidades pedagógicas podem ser desenvolvidas pela escola, com foco na redução do índice de evasão escolar dos sujeitos da EJA e assim contribuir com a permanência? Frente aos questionamentos, o objetivo geral delineado foi analisar os fatores que impulsionam a evasão escolar dos sujeitos da EJA de uma escola pública do município de Serra Preta (BA), a partir do olhar desses sujeitos, no período de 2018 a 2023, com vistas à construção de estratégias de enfrentamento ao problema da evasão escolar articuladas as condições que contribuem com a permanência desses sujeitos na escola. Com isso, o estudo buscou contribuir com o campo da educação, trazendo uma discussão teórica sobre a temática e propondo construir, colaborativamente, práticas educativas baseadas na ação dialógica de acordo com as especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos que em suas trajetórias trazem consigo experiências de vida e conhecimentos informais acumulados historicamente.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A construção deste estudo está fundamentada nos documentos que regem a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000), Parecer CEB N.º 11/2000 (Brasil, 2000) e na Base Nacional Comum Curricular 26 (BNCC) de 2018 (Brasil, 2018). Com o aporte teórico de Freire (1987; 1989; 1991; 1993; 1996), Arroyo (2001; 2011; 2014; 2017), Haddad e Di Pierro (2000), Basegio e Medeiros (2013), Martins (2020), Paiva (2006; 2011), Faria (2009; 2014), Silva (2018), Borghi, Orrico e Mendes (2021), dentre outros.

2. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, seguimos a abordagem qualitativa por meio de um Estudo de Caso, fazendo uso do questionário e da entrevista semiestruturada para análise e interpretação dos dados obtidos.

Dessa forma, os sujeitos da EJA foram convidados cabendo a cada um, livremente, decidir por sua adesão voluntária à pesquisa, de acordo com o recorte e os critérios definidos previamente, a saber: 10 sujeitos matriculados com frequência normal e que evadiram no período de 2018 a 2023, todos vinculados à(s) turma(s) que este pesquisador atua, sendo cinco mulheres e cinco homens, para garantir a questão de gênero, e cinco professores que atuam na EJA. O lócus desta investigação foi a EJA de uma escola municipal, localizada em Serra Preta, na Bahia, município do semiárido nordestino, a 155 km de distância da capital do Estado

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam que, mesmo tendo políticas que assegurem a materialização do direito à EJA, estas têm fragilidades para garantir o acesso e a permanência na escola, uma vez que, pela carência de Formação Continuada, existe uma linha tênue para ofertar ensino e aprendizagem que reflitam a realidade da EJA.

Concluimos que, garantir acesso e permanência na EJA, requer: políticas de Estado voltadas para a modalidade; atualizar ou até mesmo modificar as propostas curriculares; a necessidade de escolas mais acolhedoras que atendam as especificidades desses sujeitos; e a ampliação na oferta de cursos de Formação Continuada específica para os educadores da EJA. Ao final da pesquisa, foi elaborado um Documento Orientador para a Formação Continuada da EJA, nele constam as diretrizes realizadas nas formações com os participantes da pesquisa. Esperamos que ele seja usado como um guia prático formativo, respeitando as particularidades das escolas e contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se propôs a questionar quais fatores levam a evasão escolar dos sujeitos da EJA de uma escola pública localizada no município de Serra Preta (BA), no período de 2018 a 2023. Esse ensejo por responder a indagação não era só de ordem científica, mas humanizada amparada na concepção freireana.

A pergunta foi respondida, visto que o resultado da pesquisa apontou para a necessidade de adentrar nas discussões referentes aos avanços e retrocessos que permeiam a EJA e realizamos diálogos para tanto. Registramos também a necessidade de atualizar os documentos oficiais que tratam da EJA ou até mesmo modificar o atual cenário das propostas curriculares que se apresentaram com a implementação de políticas públicas de Estado compensatórias.

Os resultados demonstram que as razões do acesso e permanência estão diretamente relacionadas à dinâmica social ofertada pela escola, tais como: a prática pedagógica engajada; flexibilização da carga horária visando aos estudantes trabalhadores que saem do trabalho e vão direto para escola, dentre outros.

Nessa perspectiva, os dados apresentados no estudo reafirmam a necessidade de Formação Continuada específica para os educadores e educandos da EJA num perspectiva freireana como estratégia pedagógica que possa contribuir com a permanência e continuidade dos estudos desses sujeitos, garantindo e ampliando seu acesso, assegurando seus direitos e superando os desafios da exclusão. Para, assim, transpor a EJA do campo da invisibilidade para o campo de possibilidades.

Palavras-chave: Dialogicidade; Educação de Jovens e Adultos; Legislação Educacional; Permanência e Evasão Escolar; Sujeitos da EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAHIA. Documento Curricular Referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BASEGIO, Leandro Jesus.; MEDEIROS, Renato da Luz. Educação de Jovens e Adultos: problemas e soluções. Curitiba: InterSaberes, 2013.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas.; ORRICO, Nanci Rodrigues.; MENDES, Maricleide Pereira de Lima.

Tecer a vida em tempos de pandemia: narrativas e aprendizagens de jovens universitários camponeses – Revista Práxis, v. 13, n. 25, p. 117-125, jun., 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2005b.

BRASIL. Lei N.º 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. Parecer CNE/CEB Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica N.º 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2018.

FARIA, Edite Maria da Silva. A educação de jovens e adultos como campo de pesquisa e formação docente. In: Caderno de Textos e Oficinas da II Semana de Educação de Jovens e Adultos: Paulo Freire: compromisso, utopia e críticas. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. São Paulo ANPEd, Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai.- ago. 2000, p. 108-130. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: mar. 2024.

MARTINS, Ronei Ximenes. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020.

PAIVA, Jane. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 14-23, 2011.

SERRA PRETA. Plano Municipal de Educação de Serra Preta 2015-2025. Serra Preta: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

SILVA, Cristina Ferreira. A Permanência dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos na Escola: Um Estudo sobre as Práticas Gestoras no Município de Irará – BA. 2018. 174fls. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: POSSIBILIDADES DO FAZER PEDAGÓGICO PARA OS PROFESSORES EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DO INTERIOR DA BAHIA

Deise dos Santos Rabelo de Andrade - (UFRB)

Klayton Santana Porto - (UFRB)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a inclusão escolar tem sido discutida com amplitude e a Declaração de Salamanca (1994), é vista como uma referência legal na afirmação da educação como um direito de todos, independente de raça, condição social, deficiência pois a escola regular deve ser o local mais eficaz no combate a toda e qualquer forma de discriminação. Diante disto, é notável o desenvolvimento de um olhar mais sensível para a educação especial e inclusiva, partindo deste pressuposto, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), se tornou um marco na garantia do direito as políticas voltadas às pessoas com deficiência, assegurando o acesso ao ensino regular com participação e aprendizagem para todos os estudantes, independente de suas singularidades.

No entanto, apesar dos expressivos avanços na inclusão escolar das pessoas com deficiência, a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em especial nas escolas do campo enfrentam barreiras significativas. É preciso romper com os estereótipos sobre a incapacidade de aprender destes estudantes; da inferioridade das escolas do campo em detrimento a urbana; da presença de práticas pedagógicas excludentes que não respeitam as diferenças dos sujeitos; e da ausência de formação continuada para os professores que contemple a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes garantindo o direito de aprender. Neste sentido, Mantoan (2003) ressalta que a construção de uma escola inclusiva exige a superação de paradigmas excludentes que historicamente associaram deficiência à incapacidade. Destarte a Educação Especial e Inclusiva deve ser compreendida como um projeto pedagógico, social e político que visa garantir a autonomia, a independência e o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência, ampliando sua visão de mundo e promovendo sua cidadania.

A presente pesquisa que está em fase inicial se justifica pela urgência em investigar os processos de inclusão de estudantes com TEA nas escolas do campo bem como, propor caminhos e estratégias pedagógicas por meio da formação docente, minimizando as lacunas existentes com a formação continuada de professores no contexto das escolas do campo.

Quanto ao objetivo, esta pesquisa se propõe a compreender as atuais práticas pedagógicas e dificuldades enfrentadas por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na inclusão de estudantes com TEA, em uma escola do campo no interior da Bahia, com intuito de promover um reflexão sobre as praticas pedagógicas e propor novas possibilidades do trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como aporte teórico que fundamentam a pesquisa destacam-se Mantoan cuja produção acadêmica é fundamental para refletir sobre a educação inclusiva como um direito e como uma mudança necessária das práticas pedagógicas. Mantoan (2003, p. 16.) ressalta “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças.”

Seguindo a discussão, Sassaki (2006) coopera debatendo a inclusão como um processo social que depende da eliminação de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais e metodológicas. O autor enfatiza que uma sociedade inclusiva é aquela que se adapta às necessidades das pessoas, que promove autonomia, conhecimento e equidade.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - Lei nº 12.764/2012 incentiva à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis.

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI 13.146/2015 corrobora na garantia ao direito de acesso à educação inclusiva, permanência na escola e participação plena no processo de aprendizagem, com os apoios e recursos imprescindíveis.

A Educação do Campo marcada por suas lutas históricas contra as desigualdades, reconhecimento de sua identidade, valorização da cultura e do saber, é discutida por Arroyo e Caldart os quais chamam a atenção sobre a necessidade de reflexão e incorporação das singularidades destes sujeitos dialogando com as práticas pedagógicas nas escolas.

2. METODOLOGIA

A abordagem metodológica embasa-se na pesquisa qualitativa de natureza exploratória por consentir análise das práticas pedagógicas e dos sujeitos envolvidos na inclusão de estudantes com TEA. O método definido é a pesquisa-ação por admitir a participação ativa dos envolvidos e consentir a construção coletiva de soluções para os desafios identificados no ambiente escolar. Segundo THIOLENT (2011 p.20)

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

Sua conjectura envolve diagnóstico, planejamento, intervenção e reflexão sobre os problemas identificados, reverberando em ações que favoreçam mudanças nas práticas pedagógicas, estruturais e na formação docente favorecendo a inclusão dos estudantes com TEA.

O locus da pesquisa será em uma escola do Campo do interior da Bahia, os sujeitos envolvidos são professores e coordenação pedagógica que atuam nos anos iniciais que trabalham ou já trabalharam com estudantes com TEA. Os procedimentos utilizados para coleta de dados serão: questionário, entrevista semiestruturada, diário de campo e visitas técnicas. A Análise Textual Discursiva (ATD) analisará os dados por meio de processo iterativo e interpretativo de compreensão de dados textuais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a pesquisa de campo ainda não foi iniciada os resultados dizem respeito as leituras realizadas, que apontam para a importância do trabalho de fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas com atenção para a formação docente. Evidencia-se que só será possível romper com práticas preconceituosas e excludentes quando a escola assumir a sua função social de mãos dadas com a família e a comunidade exercer o respeito e aceitar a diversidade e reconhecer as potencialidades dos sujeitos autistas que vivem na campo, oportunizando não apenas acesso e permanência, mas aprendizagem com dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a necessidade de se tensionar por meio de reflexões como tem ocorrido a inclusão dos estudantes com TEA no contexto das escolas do campo e quais barreiras tem impedido a garantia deste direito. Para tanto, ainda que a pesquisa que esteja numa etapa inicial o aporte teórico permite vislumbrar possíveis caminhos que favoreçam o fortalecimento de práticas inclusivas. Espera-se que os estudos colaborem nos processos de ensino e aprendizagem, na qualificação da formação docente bem como, no fortalecimento de práticas que valorize a diversidade, respeite a territorialidade e promova a equidade na educação.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Educação do Campo. Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Brasília, 2015. BRASIL

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO/MEC, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 15/11/25.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, v. 25, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p. (Coleção Educação em Ciências).

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011

O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PROPOSTA DE TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Elisângela Santiago (UEFS)

Camila Bahia (UEFS)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência em um Colégio Estadual em Feira de Santana – BA, que atende adolescentes do 9º ano do ensino fundamental II até a 3ª série do ensino médio. Foi desenvolvido um plano de trabalho intitulado de: O Letramento Literário como recurso pedagógico inclusivo no 9º ano do Ensino Fundamental II e desenvolvido por meio das atividades extensionistas vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI/UEFS). O objetivo deste trabalho é refletir sobre as possibilidades e desafios enfrentados na articulação entre o pensar e fazer práticas pedagógicas que buscassem a inclusão no contexto escolar.

A educação inclusiva constitui um dos maiores desafios das políticas educacionais contemporâneas, por propor uma escola capaz de acolher as diferenças e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. No Brasil, a consolidação desse paradigma exige não apenas mudanças estruturais e normativas, mas sobretudo transformações culturais e pedagógicas no interior das escolas (MANTOAN, 2003). De acordo com a autora, a inclusão não pode ser reduzida a medidas legais ou à presença física de estudantes com deficiência na escola. Trata-se de reconfigurar a cultura escolar, questionando práticas excludentes, currículos homogêneos e avaliações padronizadas. O plano de trabalho supracitado teve como objetivo de analisar como o Letramento Literário pode ser recurso pedagógico inclusivo com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II e demarcou a importância de alinhar as práticas inclusivas com o trabalho voltado ao letramento literário.

O letramento literário pode ser compreendido como um poderoso recurso de inclusão, pois amplia o acesso de todos os estudantes — com ou sem deficiência — à experiência estética, crítica e cultural proporcionada pela literatura. Diferente da simples decodificação da leitura, o letramento literário busca formar leitores capazes de atribuir sentidos, dialogar com o texto e reconhecer-se nas múltiplas vozes que compõem o universo literário.

Autores como Cosson (2009) e Rildo Cosson & Antônio Candido (2002) defendem que o letramento literário é uma prática social de humanização, capaz de ampliar o repertório cultural e promover a participação ativa dos alunos na vida social. Nesse sentido, ao ser incorporado às práticas inclusivas, ele se transforma em um instrumento de equidade, garantindo a todos o direito de ler, imaginar e ser representado — elementos fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

Um pouco do nosso relato de experiência

A experiência foi desenvolvida em uma escola pública estadual, vinculado ao GEPEI/UEFS, grupo que busca promover ações de sensibilização e formação voltadas à educação inclusiva, violência escolar, direitos humanos, dentre outros temas. As atividades envolveram observação e acompanhamento de aulas, diálogo com professores e planejamento com intervenções pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes.

As atividades foram pensadas para atender a todos os estudantes da turma de 9º ano do ensino fundamental II, inclusive, o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em que muitas vezes participou da proposta dentro das suas possibilidades e potencialidades.

Os encontros aconteceram em dias de quinta-feira, sempre nas aulas de Língua Portuguesa, durante o horário de 9h às 9:30, para não ocupar o tempo total de aula da professora. Pode perceber que muitos momentos, o estudante com TEA se esteve ausente das atividades e das aulas, porém, em presença, se envolvia com a turma na proposta, apresentando em forma de desenho seus registros sobre a proposta.

As atividades contaram com textos literários, tais como: charges, contos, fábulas como também, por vezes, envolveu construção de desenhos e produção textual sobre o tema de inclusão, despertando não somente a sensibilidade diante da inclusão, mas sobretudo, ampliando o conhecimento sobre o mesmo. Os temas iniciaram com a discussão sobre: o que é educação inclusiva? Qual o nosso papel para promoção de uma educação inclusiva? E, a partir dos questionamentos feitos aos estudantes, percebeu-se várias reflexões e análises sobre o tema.

No decorrer das ações, observou-se resistência por parte da professora regente em disponibilizar um espaço para realização das metodologias, o que dificultou a integração entre o trabalho extensionista e a rotina pedagógica da turma. Então, em momento inicial, foi possível efetivar algumas ações junto aos estudantes, porém, tais ações ficaram comprometidas no decorrer da proposta justamente por conta de alguns fatores, como: resistência docente, currículo escolar com conteúdo a ser cumprido, período de avaliação e proposta de encerramento de ano letivo.

Análise e discussão dos resultados

A experiência reforçou que a efetivação da educação inclusiva necessita de processos permanentes de formação e reflexão docente, sustentados em uma concepção de educação como prática social e emancipatória (FREIRE, 1996). Conforme Mittler (2003), as resistências à inclusão geralmente decorrem da falta de preparo, de apoio institucional e da insegurança diante da diversidade.

Nos momentos de interação com a turma, foi possível perceber insuficiência diante do conhecimento sobre os princípios da educação inclusiva e sobre as interfaces que atravessam a inclusão no cotidiano escolar. Tais constatações apontam o distanciamento entre as políticas públicas de inclusão e a prática concreta nas escolas, evidenciando a necessidade de uma formação continuada crítica e dialógica (CARVALHO, 2020). Ou seja, destaca-se que a inclusão não se concretiza apenas por meio de decretos, leis ou diretrizes, mas depende da capacidade das instituições e dos profissionais de educação de reinterpretarem essas políticas à luz de suas realidades cotidianas. Ademais, o trabalho com o letramento literário favorece metodologias dialógicas e participativas, como rodas de leitura, dramatizações e produções coletivas de textos, que permitem a expressão de diferentes formas de comunicação — oral, escrita, visual, gestual. Isso amplia o acesso à aprendizagem para estudantes com distintas necessidades educacionais, valorizando a multimodalidade e as linguagens diversas como caminhos legítimos de expressão e compreensão.

Nesse sentido, o trabalho extensionista com esse objetivo de analisar como o Letramento Literário pode ser recurso pedagógico inclusivo com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, assume um papel mediador e transformador, ao aproximar a universidade da escola e promover o diálogo entre a literatura, referenciais teóricos e as realidades vividas. Essa interação possibilita a (re)significação das práticas pedagógicas e contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais inclusiva, crítica e humanizada.

Contudo, o enfrentamento das barreiras atitudinais e estruturais observadas na experiência revela que a inclusão não é apenas uma meta pedagógica, mas um compromisso ético com a dignidade humana (ARANHA, 2019), por isso, ressalta-se outra característica comum nos estudos é a formação de professores. O papel do professor é crucial em uma escola que é inclusiva, porque eles mediam as relações e ajustam estratégias para adequar ao desenvolvimento dos alunos. Investimento em educação continuada, reflexão pedagógica e compartilhamento de experiências enriquecem a prática docente e aprofundam a compreensão quanto ao valor da diversidade como princípio educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que as políticas públicas, como: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), são necessárias para buscar e efetivar as práticas inclusivas educacionais, ao endossar a responsabilidade do Estado em fornecer acesso equitativo à educação de qualidade, porém, entende-se que as políticas esvaziadas de ação não conseguem se efetivar na realidade. Por isso, considerou-se para fins da reflexão deste trabalho o desejo, o olhar sensível, mas sobretudo, a formação de professores que fortaleçam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional.

A vivência extensionista no Colégio Estadual em Feira de Santana – BA, nos apresenta que a educação inclusiva é um processo desafiador e multifacetado, que exige envolvimento coletivo, formação docente e compromisso político. A resistência às práticas inclusivas e as lacunas observadas na rotina pedagógica reforçam a necessidade de ações integradas entre universidade e escola, ancoradas em uma perspectiva crítica e emancipatória. A extensão universitária, enquanto dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, revela-se espaço fecundo para a construção de saberes compartilhados, contribuindo para a consolidação de uma escola pública democrática e inclusiva. Assim, reafirma-se a importância da atuação extensionista na efetivação dos direitos humanos e na defesa de uma educação que valoriza as diferenças como potência e não como obstáculo, destacando-se, sobretudo, que as ações efetivadas no interim de sua proposta do plano de trabalho tiveram importantes retornos dos estudantes ao participarem, refletirem, questionarem e se engajarem no processo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Letramento literário, Experiência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 26 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 26 out. 2025.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antônio. Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p. 75-92.
- MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2015. SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- (FREIRE, 1996), (Mittler (2003), a (CARVALHO, 2020). (ARANHA, 2019).

ENTRE A REALIDADE E O CURRÍCULO: A CONCEPÇÃO DE GEOGRAFIA NA PRÁTICA DOCENTE DOS ANOS INICIAIS

Gêisa Cunha dos Santos - UNEB

INTRODUÇÃO

A compreensão da função social da Geografia no currículo escolar dos Anos Iniciais constitui um desafio permanente diante dos tensionamentos que atravessam a educação brasileira, sobretudo no atual cenário de avanço das políticas neoliberais. A produção do espaço, enquanto resultado das relações entre trabalho, sociedade e natureza (SANTOS, 2008), é profundamente marcada pelas desigualdades impostas pelo sistema capitalista, que intensifica processos de exploração e exclusão.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A produção do espaço, conforme Santos (2008), traduz a materialização das relações sociais em constante disputa entre agentes hegemônicos e classes trabalhadoras. A compreensão desse processo demanda uma formação escolar que permita ao estudante desvelar as contradições e desigualdades socioespaciais que estruturam a sociedade capitalista. No entanto, políticas educacionais alinhadas ao neoliberalismo — como a BNCC — tendem a reduzir o currículo a competências utilitaristas e à preparação técnica, esvaziando o caráter crítico da educação.

Sob uma perspectiva contra-hegemônica, autores como Maar (2003), Saviani (2014, 2021) e Gasparin (2016) defendem que a escola deve assumir uma prática pedagógica capaz de promover consciência, historicidade e intervenção social. A pedagogia histórico-crítica sustenta que a educação é mediação no interior da prática social, e que o ensino deve partir da realidade concreta dos estudantes, elevar-se ao conhecimento científico e retornar à realidade transformada.

No campo da Geografia Escolar, Moreira (2007, 2014) e Lacoste (1988) denunciam a fragmentação do ensino e a redução da disciplina à descrição de paisagens e localizações, o que impede o desenvolvimento do raciocínio geográfico e obscurece os conflitos estruturais do espaço. Para esses autores, ensinar Geografia é revelar as “máscaras sociais” e possibilitar aos estudantes compreenderem a totalidade das relações socioespaciais.

2. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. O levantamento de dados ocorreu por meio de um questionário semiestruturado, elaborado no Google Forms e encaminhado a professores dos Anos Iniciais do município de Valente (BA) por meio do aplicativo WhatsApp.

Participaram 17 professores, todos com formação superior, dos quais 47% possuem pós-graduação. As respostas foram organizadas em categorias analíticas relacionadas à formação docente, condições de trabalho, estratégias de ensino, seleção de conteúdos e concepções de Geografia. A análise fundamentou-se na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da crítica à racionalidade neoliberal no ensino de Geografia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados revelam que 53% dos professores participantes são formados em Pedagogia, 29% em Geografia e 18% em outras áreas, indicando que parte dos docentes dos Anos Iniciais não possui formação específica em Pedagogia, o que pode contribuir para lacunas conceituais no ensino de Geografia.

Outro aspecto significativo diz respeito às turmas multisseriadas, que representam 29% das turmas atendidas. Esse contexto impõe dificuldades relacionadas à heterogeneidade dos estudantes, à falta de materiais e à adaptação dos conteúdos às diferentes realidades e níveis de aprendizagem.

Entre as principais dificuldades citadas destacam-se: ausência de recursos didáticos, limitações de repertório cultural dos estudantes, desinteresse de alguns alunos e desafios no trabalho com mapas e no desenvolvimento de habilidades de leitura espacial. Ainda que os professores reconheçam a importância dos materiais didáticos, suas respostas sugerem que muitas práticas permanecem centradas no livro e na descrição de elementos do espaço, o que corrobora críticas de Lacoste (1988) e Moreira (2014) à fragmentação do ensino.

Por outro lado, muitos professores afirmam iniciar suas aulas partindo da realidade dos estudantes, realizando questionamentos e estabelecendo diálogos com o cotidiano, o que se aproxima do primeiro momento do método proposto por Saviani (2014). Também mencionam o uso de recursos como mapas, vídeos, materiais concretos e ferramentas tecnológicas, embora nem sempre articulados à problematização e à totalidade do conteúdo.

Quanto à seleção dos conteúdos, predominam critérios ligados à proximidade com a realidade do aluno, ao nível da turma e às propostas do planejamento escolar. No entanto, o enfoque excessivo no “próximo e imediato” pode limitar a compreensão do espaço como totalidade, restringindo a formação crítica dos estudantes.

Em síntese, a análise evidencia um tensionamento entre práticas que valorizam a contextualização e aquelas que reforçam a superficialidade e a fragmentação, indicando a necessidade de formação contínua que articule fundamentos teóricos consistentes e estratégias metodológicas emancipadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu identificar que a concepção de Geografia que emerge das práticas docentes nos Anos Iniciais em Valente (BA) é marcada por avanços e limites. Embora os professores demonstrem preocupação em relacionar o conteúdo à realidade dos estudantes e utilizem diferentes recursos didáticos, persistem dificuldades que impedem o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da compreensão crítica do espaço.

A presença de turmas multisseriadas, a falta de recursos e lacunas na formação inicial reforçam a necessidade de políticas estruturais e de formação continuada que fundamentem o ensino na totalidade socioespacial e na pedagogia histórico-crítica.

Conclui-se que o ensino de Geografia deve superar a fragmentação e a descrição, assumindo seu papel formativo na compreensão das contradições sociais e na promoção da emancipação humana. Pesquisas futuras podem aprofundar a análise sobre práticas pedagógicas críticas nos Anos Iniciais e sobre o impacto da BNCC na reorganização do ensino de Geografia.

Palavras-chave: Geografia escolar; Anos Iniciais; pedagogia histórico-crítica; currículo; práticas docentes.

REFERÊNCIAS

- GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- LACOSTE, Ives. A Geografia – Isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- MAAR, W. L. (2003). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra. p.11-28.

MOREIRA, Ruy. Pensar e ser em Geografia. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica. 2º ed., 2ª reimpressão - São Paulo. Contexto, 2014.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. - 6. ed., 1. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

ENTRE VOZES E TERRITÓRIOS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO PIEMONTE DO PARAGUASSU E PORTAL DO SERTÃO DA BAHIA.

Gilberto Conceição dos Santos, (UFRB)

Laylla Luiza Pires de Araújo, (UFRB)

Maria Venância Silva Portela, (UFRB)

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo constitui-se como uma área do conhecimento e uma modalidade da educação básica, fruto das históricas lutas e mobilizações dos movimentos sociais por direitos e reconhecimento, visando a garantia de um direito fundamental: a educação, em sua plenitude, para os povos do campo (ARROYO, 2017; KOLLING et al., 2019). Na condição de educadores que atuam e dialogam com as demandas da Educação do Campo, a presente pesquisa buscou validar e analisar o pensamento e as reflexões, críticas e opiniões de professores em dois importantes territórios da Bahia. Neste sentido, a investigação se pautou na seguinte questão norteadora: Qual a compreensão dos professores atuantes nos territórios do Piemonte do Paraguaçu e Portal do Sertão acerca dos pressupostos e das práticas da Educação do Campo?

Com essa inquietação, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: analisar criticamente as percepções e as experiências de professores atuantes nos territórios do Piemonte do Paraguaçu e Portal do Sertão da Bahia sobre a Educação do Campo, a partir de entrevistas semiestruturadas, visando compreender os desafios, as práticas pedagógicas adotadas e as implicações socioterritoriais desse processo educativo.

Para fundamentar a pesquisa, foram delineados os seguintes objetivos específicos: Identificar as percepções dos professores atuantes nos territórios do Piemonte do Paraguaçu e Portal do Sertão da Bahia acerca dos conceitos e princípios fundamentais da Educação do Campo; Descrever as experiências e as práticas pedagógicas adotadas pelos professores em suas realidades escolares e territoriais, no contexto da Educação do Campo e; Mapear os principais desafios enfrentados pelos professores na efetivação da Educação do Campo nos territórios de estudo.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de conferir visibilidade às vozes dos professores que atuam em escolas do campo nesses territórios da Bahia. A análise aprofundada de suas percepções e experiências contribui diretamente para a subsidiação de políticas educacionais mais aderentes à realidade do campo. Além disso, a compreensão dos desafios enfrentados por esses educadores é crucial para embasar ações de formação continuada e aprimorar as práticas pedagógicas, em consonância com os princípios da Educação do Campo, fortalecendo, assim, a relação dialógica entre escola e comunidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação do Campo tem conquistado, ao longo dos anos, um espaço significativo nos debates e nas políticas educacionais brasileiras, exigindo reflexão, diálogo, crítica e

aprimoramento contínuo diante dos complexos contextos em que se manifesta. A sua construção histórica não é meramente acadêmica, mas está intrinsecamente ligada a uma agenda de lutas sociais (ARROYO, 2017).

Caldart (2009) posiciona a Educação do Campo no contexto das lutas dos trabalhadores pelo acesso ao conhecimento, mas, simultaneamente, aponta para a problematização e a crítica ao modelo de conhecimento dominante que historicamente mantém uma hierarquização epistemológica na sociedade. Nessa visão, os sujeitos do campo são protagonistas e produtores de conhecimento, resistindo às interferências de uma sociedade hegemônica e construindo suas próprias referências para a solução de seus problemas e para a transformação da realidade (KOLLING et al., 2019; FREIRE, 2018).

METODOLOGIA

A presente investigação de cunho qualitativo (MINAYO, 2014) teve como ponto de partida a inquietação sobre a compreensão e as práticas dos professores em relação à Educação do Campo. Buscou-se, com isso, oferecer um diagnóstico qualitativo aprofundado, subsidiado por dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com 08 professores, sendo 04 do Piemonte do Paraguru e 04 do Portal do Sertão.

Esse aprofundamento permitiu analisar criticamente as implicações socioterritoriais da educação, verificando de que maneira as práticas pedagógicas influenciam a dinâmica social, a economia local e a permanência das populações em seus territórios de origem, combatendo o êxodo rural. O estudo visa preencher uma lacuna na literatura ao oferecer subsídios para o debate sobre a efetividade e a territorialização da Educação do Campo em contextos geográficos e sociais distintos, embora pertencentes ao mesmo estado.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com base nos pressupostos da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma modalidade que se insere no contexto social em que se realiza, promovendo uma associação entre a ação e a resolução de problemas coletivos. Este método busca interligar o conhecimento e a ação, privilegiando, assim, aspectos sociopolíticos na ação transformadora para a resolução de situações-problema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes da pesquisa iniciaram seus relatos trazendo suas experiências profissionais, o tempo de atuação em escolas do campo e sua relação pessoal com o contexto rural (seja por origem ou laços familiares). Também foi abordada sua formação inicial e as formações continuadas, com ênfase naquelas relacionadas diretamente à Educação do Campo.

O diálogo foi iniciado por meio de questionamentos sobre o perfil das escolas do campo e a caracterização da comunidade escolar (pais, alunos, gestores). A Professora A relatou: “É uma comunidade do campo e quilombola, porém sem um espírito de pertencimento, principalmente por parte dos mais jovens”. Nas observações realizadas durante o diálogo, o relato mais constante em todos os territórios foi a percepção da falta de pertencimento e de valorização do campo por parte de alguns membros da comunidade.

Também se indagou aos professores sobre o significado da Educação do Campo e se havia distinção em relação à Educação Rural. A Professora C respondeu: “a Educação do

Campo, construída pelos sujeitos do campo e impulsionada pelos movimentos sociais, respeita e valoriza a realidade, a cultura, os saberes e o modo de vida da população camponesa. A Educação Rural é uma proposta imposta pelo Estado, voltada à adaptação do homem às políticas de modernização e desenvolvimento urbano e, consequentemente, à contenção do êxodo rural”.

Contudo, observou-se no diálogo que alguns professores ainda demonstravam um conhecimento incipiente sobre a temática.

A Professora B, por exemplo, relatou: “não possuo conhecimento aprofundado, vejo a Educação do Campo como uma modalidade que valoriza a cultura e o trabalho local, ressignificando o espaço do campo que, por algumas vezes, sofre com invasões e ocupações que enfraquecem sua identidade”. A partir destas observações, evidencia-se a importância e a urgência da formação continuada na perspectiva da Educação do Campo para este cenário.

O diálogo seguiu para as práticas pedagógicas, buscando compreender como os professores contextualizam os conteúdos de sua disciplina com a realidade e o cotidiano dos alunos do campo. A Professora E descreveu que busca "relacionar as experiências e práticas dos estudantes, solicitando que façam pesquisas que abordem seu cotidiano. [Promove] Atividades que possam interagir com as famílias e seus saberes, valorizando o conhecimento popular, e projetos interdisciplinares que conectem teoria e prática, escola e vida".

Por fim, questionou-se como a escola, por meio da Educação do Campo, promove mudanças na dinâmica social ou econômica da comunidade. O Professor F relatou: "percebe-se algumas mudanças, mesmo que de forma lenta, pois a Educação do Campo tem ajudado a valorizar mais a agricultura familiar e o trabalho feito pelas famílias da comunidade. Quando a escola traz esse tema para as conversas, para projetos ou para as aulas, os alunos começam a enxergar o trabalho de seus familiares com mais respeito e orgulho".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou responder à questão: Qual a compreensão dos professores dos territórios do Piemonte do Paraguassu e Portal do Sertão acerca da Educação do Campo?

Os resultados do estudo evidenciam a necessidade premente de formações continuadas na perspectiva da Educação do Campo. Nos dois territórios pesquisados, observou-se a dificuldade de parte dos professores em dominar os princípios e enfrentar os desafios específicos da modalidade.

Em consonância com o objetivo geral, o estudo analisou criticamente as percepções e experiências dos professores sobre a Educação do Campo, buscando compreender os desafios e as implicações socioterritoriais. Com base nos diálogos, foi possível compreender que a formação de professores na perspectiva da Educação do Campo é um processo essencial, não apenas para o aprimoramento didático-pedagógico, mas também para a construção de um processo educativo que seja essencialmente ligado e independente das questões sociais, políticas e culturais do campo.

Os achados revelam que a formação continuada, orientada pelos princípios da Educação do Campo, configura-se como um processo político que exige a luta por políticas públicas específicas e coerentes, que vão além das ações pontuais implementadas nas redes de ensino. É imperativo resistir e lutar contra os interesses hegemônicos que promovem a desvalorização

dos saberes culturais, a exclusão social e a exploração dos trabalhadores do campo, reafirmando o papel da escola como espaço de resistência e transformação social.

Palavras - chaves: Educação do Campo; Territórios; Professores. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias: o debate da Educação do Campo. In: Outras Lutas, outras falas...: educar no campo e na cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov.

2025.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cadernos Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w5LkbYSPx79vwG4GDk6HkZL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

O GRÊMIO ESTUDANTIL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR

Janieli Lopes Ferreira (SEC-Ba)
Selma Barros Daltro de Castro (UNEB)

INTRODUÇÃO

A construção de um projeto político de educação pautado nos princípios da gestão democrática, embora definida nos dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira, ainda não se constitui uma garantia efetiva em sua implementação. Tal constatação evidencia a necessidade de ações contínuas de formação e mobilização que consolidem práticas voltadas à valorização da cultura democrática no espaço escolar.

A relevância deste estudo reside na necessidade de contribuir no debate acerca de fortalecimento da cultura democrática como princípio pedagógico, a partir da mobilização dos estudantes e tem como objetivo refletir sobre as potencialidades e desafios do GE enquanto instrumento de fortalecimento da gestão democrática e da participação estudantil no cotidiano escolar e emerge de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI-Serrinha.

Para tanto, o trabalho está organizado em quatro seções e apresenta da introdução, o referencial teórico, a metodologia utilizada na pesquisa, os resultados e as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre a gestão democrática tem se configurado como um campo central de debates e práticas no âmbito educacional brasileiro, consolidando-se como um princípio orientador das políticas públicas e das ações pedagógicas nas instituições de ensino. Conforme pontua Cury (2002), a gestão democrática passa a se constituir também como um campo de intensos debates, tanto na área educacional quanto nas iniciativas públicas.

Conforme pontuam Gadotti e Romão (2012), a gestão democrática, no cenário atual, tornou-se condição indispensável à reforma educacional brasileira, constituindo-se como elemento inerente à própria ação pedagógica. Assim, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar passa a ser um fator essencial para a democratização das relações de poder e para a melhoria da qualidade do ensino, à medida que favorece o envolvimento coletivo e o acompanhamento do processo educativo por parte da comunidade.

Pressupõe-se, assim, a necessidade de empreender esforços para ressignificar as formas de participação dos estudantes no cotidiano das instituições de Educação Básica. Essa participação se concretiza por meio de instâncias colegiadas, conselhos escolares, associações de pais e mestres e, de modo especial, dos GE, que representam um dos espaços mais significativos de vivência democrática e exercício da cidadania no ambiente escolar.

O GE, instituído pela Lei nº 7.398/1985, é reconhecido como a forma legítima de representação dos estudantes nos estabelecimentos de ensino e, para Dal Ri (2011), a criação e manutenção dos GE dependem fortemente do incentivo e da orientação das escolas, sem que isso se traduza em controle ou interferência, sob pena de descaracterizar a autonomia estudantil.

Ao possibilitar que esses estudantes se organizem de forma autônoma e participem ativamente da vida escolar, o GE contribui para o fortalecimento da cultura democrática e para a formação cidadã. Nessa perspectiva, o grêmio atua como instrumento de gestão democrática, promovendo a escuta ativa, o diálogo e a corresponsabilidade entre os diferentes segmentos da escola.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ressaltam que a gestão democrática-participativa está centrada na tomada de decisões coletivas, sendo assim, o GE representa um espaço privilegiado para a vivência desse princípio, pois insere os estudantes nos processos decisórios, tornando-os corresponsáveis pela construção do projeto educativo da escola. Configura-se ainda como espaço formativo, político e pedagógico, em que o estudante aprende o valor do diálogo, da coletividade e do compromisso com o bem comum.

2. METODOLOGIA

A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob nº 5.080.746, apresenta uma abordagem qualitativa, sustentada na perspectiva interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes à gestão democrática e ao papel do GE no cotidiano escolar. O estudo foi desenvolvido com 12 estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual, situada no Território de Identidade do Sisal- Bahia, e teve como instrumentos de coleta de dados formulários online, aplicados via Google Forms, e a realização de 03 (três) Ateliês Formativos virtuais que versaram sobre gestão democrática, participação juvenil e GE.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados revelam noções intuitivas de participação, diálogo e direito de fala, princípios que fundamentam esse modelo de gestão. As concepções expressas pelos estudantes demonstram entendimento de que a democracia escolar envolve voz ativa e poder de decisão no ambiente educacional.

Quanto à relação entre o GE e a gestão democrática, a quase totalidade dos colaboradores reconheceu o GE como espaço de ampliação da participação e da representatividade discente. As falas evidenciaram a percepção de que o grêmio constitui-se como “a voz dos alunos” e como “instrumento de diálogo” entre gestão e estudantes. Entre os benefícios apontados, destacam-se o aumento do engajamento estudantil, a melhoria na comunicação com a escola e a promoção de projetos e eventos escolares.

Os participantes também identificaram desafios que dificultam a criação e a atuação efetiva do GE, como a falta de apoio da gestão escolar, a ausência de carga horária destinada às atividades do grêmio e a baixa mobilização estudantil. Revelaram preocupações quanto à sobrecarga de responsabilidades e à ausência de tempo institucionalizado para o funcionamento do GE. Destacaram também, a importância do apoio da gestão como elemento indispensável para o sucesso das ações gremistas.

Além dos aspectos estruturais, emergiram questões relacionadas à maturidade e à autonomia dos estudantes na condução das ações. Para muitos, o medo de falhar ou de enfrentar entraves administrativos funciona como um fator desmotivador.

Os dados evidenciam que os estudantes compreendem o GE como espaço de representatividade e formação política, mas reconhecem a necessidade de fortalecer uma cultura participativa e democrática nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou refletir sobre o papel do GE na efetivação da gestão democrática, apontando suas potencialidades e desafios no contexto das escolas públicas. Constatou-se que, embora os estudantes reconheçam o GE como espaço de representatividade, diálogo e protagonismo, persistem entraves ligados à falta de incentivo institucional, ausência de tempo e limitações de autonomia.

O estudo reforçou que o fortalecimento dos GE exige não apenas respaldo legal, mas, sobretudo, formação política, apoio da gestão escolar e mobilização contínua da comunidade educativa. A consolidação de práticas democráticas requer o reconhecimento do estudante como sujeito de direitos, capaz de intervir nas decisões e contribuir com a construção coletiva do projeto pedagógico da escola.

Os GE configuram-se como mecanismos legítimos de gestão democrática, pois viabilizam a escuta, o protagonismo e o exercício da cidadania, ampliando o sentido formativo da escola e fortalecendo o vínculo entre estudantes, professores e gestão, podendo ser um instrumento importante no que diz respeito a democratização da escola pública, capaz de promover a formação cidadã e de inserir os estudantes em práticas de participativas.

Todavia cabe destacar a necessidade de mobilização e incentivo para que nasça nos estudantes o desejo de empreenderem esforços na criação e manutenção ativa dessas instâncias de representatividade estudantil no contexto escolar.

Palavras-chave: Gestão democrática; grêmio estudantil; participação juvenil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas de estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (org.). Políticas e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 91–107.

DAL RI, Neusa. Grêmio estudantil e gestão democrática: a participação dos estudantes na escola pública. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Gestão democrática da educação: atualidade e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TRAVESSIAS FORMATIVAS DO MESTRADO AO DOUTORADO

Jailma dos Santos Pedreira Moreira (UNEB)

Hely Pedreira dos Santos (UNEB)

Milena dos Santos Souza Morais (UNEB)

INTRODUÇÃO

Neste texto, duas egressas do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID), sob orientação da primeira autora, buscam tecer reflexões de natureza (auto)biográfica quanto aos seus percursos formativos.

Interseccionando gênero, maternidade, raça e etarismo, somamos aos desafios políticos, sociais, culturais, éticos e educativos já conhecidos, outros advindos da experiência na travessia entre Mestrado e Doutorado. Buscamos através do acionamento de memórias individuais e coletivas, narrar o percurso profissional e acadêmico considerando os atravessamentos das diferentes camadas de opressão que constituem a nossa identidade docente, pesquisadora e feminina. Quanto aos objetivos específicos, evidenciamos o papel da memória e a importância das narrativas na construção de saberes e subsídios para (auto) reflexão acerca da elaboração dos Projetos de Vida.

Recentemente egressas do Mestrado, que vivenciamos em meio à maior crise sanitária brasileira e às tensões que atravessaram a Educação do período, Morais (2021) acompanhou junto a estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens, Adultos e idosos, as dificuldades de continuidade dos processos formativos. A experiência foi acompanhada da desvalorização profissional, agravada pela perda de direitos historicamente conquistados dos participantes e suprimidos da docente-pesquisadora afetada ainda por sua condição gestante.

Pedreira (2022), oriunda de comunidade negra rural com características de quilombo vivenciou processos característicos das comunidades quilombolas, que os identifica e distingue dos demais grupos, em muitos momentos pejorativamente, afeta-lhe ainda mais a condição etária. É desafiador o retorno aos bancos acadêmicos após uma longa trajetória na docência e pós ter encerrado esse ciclo. Camadas vão se somando para justificar o desafio, mulher negra, aposentada quase sexagenária.

Passados três anos, a nossa retomada formativa e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, em que a primeira autora atua na linha de pesquisa: Letramento, Identidades e Formação de Educadores.

Em nós, três mulheres, com diferentes marcadores opressivos, em comum o esperar paulofreiriano para contribuir para transformar condições opressoras que permeiam as trajetórias de tantas outras.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O desejo em dar continuidade aos nossos percursos formativo transpuseram as barreiras insurgentes. A inspiração filosófica paulofreiriana, era uma orientação ética e político pedagógica. Além dos postulados do Paulo Freire que versa sobre uma Educação Libertadora, o compromisso com as “Negras Raízes” a visibilidade de outras formas de existência e conhecimento, como forma de quebra o estigma de uma “História única” bem como refletir sobre a força da organização social negra e os “Saberes construídos na luta por emancipação” e as vozes que emergem do lugar.

Para Morais (2021), a atuação docente e investigativa também foi atravessada pela experiência da gestação e pelas limitações frequentemente associadas a esse momento da vida.

Perguntas como “o que nos move?” não se fizeram presentes naquele período. Tampouco considerei a possibilidade de que um contexto tão adverso pudesse interromper um projeto formativo tão almejado.

Já Pedreira (2022) o que inquietava, mesmo após uma longa trajetória da docência da Educação Básica, era como poderia contribuir com a materialização de uma Educação para as Relações étnicas Raciais e Quilombola, a partir dos pressupostos legais, a saber Leis 10.639/03 e 11.645/08, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação Escolar Quilombola, entre outros, já que o tema requer aprofundamento epistemológico. Portanto foi necessário o retorno ao mundo acadêmico afim de através da pesquisa conferir legitimidade aos anseios pessoais com vistas ao alcance coletivo.

2. METODOLOGIA

Ao envolver o passado e o redimensionamento do presente para promoção de mudanças nas ações futuras, tomamos as faces da narrativas e das memórias para a produção de um conhecimento apoiado nas Histórias de Vida (Delory-Momberger, 2008). Nesta narrativa, o desvelamento do processo de construção dos saberes oriundos da experiência com o recorte mencionado. Ambas as pesquisas foram à época desenvolvidas na cidade de Feira de Santana e resultam delas, o impulsionamento ao Doutorado. No Mestrado, nossas atuações e pesquisas requeriam um olhar investigativo em virtude das demandas que emergiam do contexto de atuação e que a formação inicial não contemplava. Ambas somos Pedagogas pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Morais (2021) produziu um documentário e Pedreira (2022) construiu uma Proposta de Formação envolvendo os saberes produzidos na comunidade situada em territórios de Quilombo, e os conhecimentos formais da Educação Básica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essas e outras inquietações possibilitadas pelo exercício de rememoração nos ajudam a compreender como as vivências revisitadas, situadas no passado, com reverberação no presente, projetam o futuro sob novas reconfigurações.

Na retomada da caminhada formativa que nos conduziu ao Mestrado Profissional da UFRB e ao Doutorado da UNEB foi através do diálogo com os pares, que o sentimento de desânimo, cansaço ou impotência diante das dificuldades encontradas no meu cotidiano docente abrandaram.

O cenário pandêmico em que nossas pesquisas foram desenvolvidas possibilitou a construção de um conhecimento acadêmico novo com configurações muito diferenciadas das que se conheciam. Foi por partir das narrativas das experiências vivenciadas naquele presente, que o passado se reconstituiu e permeou a projeção de futuros desconhecidos até o momento em virtude das condições nunca antes experienciadas, conferiram um novo olhar e reavaliação de possibilidades do pesquisar.

No Mestrado, cursado, por opção, sem o gozo do período de licença maternidade - Morais (2021) - impactou as expectativas acerca do alcance das minhas projeções e realização metodológica pretendida. Sendo, por exemplo, sugerido pela banca avaliadora, no período de Qualificação, optar por um caminho metodológico que não requisitasse vivência com os participantes no lócus da pesquisa. Mas, implicada e disposta a vivenciar os desafios daquele cenário com eles e elas, via como fundamental no trabalho, a escuta das suas vozes silenciadas historicamente.

Preocupação semelhante à de Pedreira (2022) que igualmente precisou fazer escolhas diante do contexto de Pandemia da Covid-19. Fizemos história ao desenvolver pesquisa nessa realidade de total distanciamento social afim de preservar a própria existência.

Nesse íterim é importante destacar que ao reinventar-se para dar continuidade ao levantamento de dados, muitos obstáculos estavam postos tais como: a falta de domínio das novas tecnologia e falta de acesso a uma internet de qualidade, que possibilitasse uma comunicação mais efetiva.

Ressignificando nossa formação, pudemos apreender como as diferentes intersecções implicam na formação e na pesquisa. Nós, conseguimos, infelizmente, a despeito de muitas outras mulheres, docentes, mães, avós, negras... acessar instâncias privilegiadas do Saber e findá-las em condições pouco favoráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta rememoração do vivido assumimos ao final nosso desejo de somar a outros tantos trabalhos para o desenvolvimento de pesquisas escrevientes e a produção de um conhecimento oriundo da experiência que contribua para a emancipação de outros e outras.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas; Memórias; Interseccionalidade; Mestrado; Doutorado.

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus, 2008.

MORAIS, Milena dos Santos Souza Significações de estudantes-trabalhadores(as) da Educação de Jovens e Adultos quanto as repercussões dos percursos formativos nas condições de sobrevivência, vida e trabalho. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) – Universidade Federal de Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2021.

PEDREIRA, Hely dos Santos. Educação escolar quilombola e o diálogo de saberes na comunidade de Jenipapo-Distrito de Matinha em Feira de Santana: as vozes do lugar. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) – Universidade Federal de Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2022.

MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DO AEE ENTRE ADOLESCENTES: ENTRE O DISCURSO INCLUSIVO E A PRÁTICA SEGREGADORA

Júlia Elis Moreira Lopes (UEFS)

Alana Mendes Nascimento dos Santos (UEFS)

Ana Stela Couto Lemos (UEFS)

INTRODUÇÃO

A efetivação de sistemas educacionais inclusivos representa um dos principais desafios da educação brasileira contemporânea. Como expressão desse projeto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como estratégia fundamental para equalização de oportunidades, amparada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura sua oferta como serviço complementar com recursos de tecnologia assistiva. No entanto, a implementação desse dispositivo legal no cotidiano escolar permanece como campo de tensões pouco exploradas, particularmente no que concerne às percepções dos próprios estudantes.

Este estudo volta-se especificamente para o universo adolescente, fase em que a percepção dos pares e o pertencimento grupal adquirem especial relevância. Objetiva analisar os modos de significação que os adolescentes elaboram sobre o espaço do AEE, investigando como essas construções simbólicas se relacionam com o discurso oficial da educação inclusiva. Parte-se do questionamento central: a atuação da sala de AEE, na prática, elimina barreiras para a inclusão ou produz novas formas de distinção entre os estudantes?

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender essas tensões entre o prescrito e o vivenciado, esta pesquisa ancora-se nos pressupostos teóricos de Vigotski e Freire, compreendendo o desenvolvimento humano como processo socialmente mediado, no qual a produção de sentidos e a significação constituem-se como centrais.

Para Vigotski (1998), a formação da consciência e do pensamento ocorre por meio de instrumentos semióticos que mediam as relações entre os sujeitos e seu entorno social. Nessa perspectiva, quando os adolescentes se desenvolvem em contextos que a diferença é significada como deficiência, internalizam esses significados socialmente construídos.

Smolka (2000), ao retomar a noção vigotskiana de mediação semiótica, ressalta justamente que o processo de significação é constitutivo do funcionamento psicológico. A autora afirma que o signo não apenas reflete, mas também constitui a realidade, o que permite compreender como os estigmas associados ao AEE tornam-se materialidade psicológica quando reiterados nas interações escolares.

Por sua vez, Freire (1987) sustenta que tanto o oprimido quanto o opressor configuram-se a partir de estruturas sociais. No espaço escolar, essa dinâmica manifesta-se quando a ausência de diálogo sobre a função do AEE permite a naturalização de práticas excludentes. De acordo com Freire (1987), a falta de conhecimento crítico favorece a reprodução não reflexiva de preconceitos, caracterizando o que o autor denomina educação bancária.

Desse modo, a produção de sentidos sobre o AEE entre adolescentes pode ser compreendida como processo dialético entre as significações socialmente disponíveis e as possibilidades de ressignificação mediante práticas educativas dialógicas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa, de abordagem qualitativa, configurou-se como um estudo de campo orientado à compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais em seu contexto social, entendendo o conhecimento como construção mediada pela linguagem e pelas interações (FREITAS, 2002). Foi realizada uma oficina pedagógica com 25 estudantes do 8º ano de uma escola pública do interior da Bahia, em um encontro de aproximadamente 60 minutos. Utilizou-se um questionário com seis perguntas abertas, elaborado a partir da história de João, adolescente de 12 anos atendido no AEE, o que justificou a adoção do estudo de caso. Organizados em seis grupos, os estudantes discutiram coletivamente as questões referentes às representações sobre o AEE, à inclusão escolar e às relações sociais com colegas que frequentavam o serviço. A análise temática (FREITAS, 2002) permitiu identificar três categorias: desconhecimento sobre a função do AEE; estigmatização e preconceito; e potencialidades de ressignificação. Eticamente, asseguraram-se o anonimato e a participação voluntária. A combinação entre abordagem qualitativa e oficina mostrou-se pertinente para captar a complexidade das representações e dos processos de significação construídos pelos adolescentes sobre a educação inclusiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados revelou que os estudantes apresentaram pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre o conceito de educação inclusiva e a real função da sala de AEE. Essa constatação foi evidenciada nas respostas à primeira questão do questionário, que perguntava: "Por que João frequentar a sala de AEE causou espanto nas pessoas?". Nas respostas, emergiram expressões como "acharam que ele era doente", "pensaram que ele tem problemas" e "pessoas especiais e com deficiências".

Um dos grupos identificou que a causa do espanto estava diretamente relacionada à falta de informação sobre a utilidade da sala. Esse entendimento foi reforçado por um episódio emblemático durante a problematização do caso de João. Um aluno dirigiu-se à pesquisadora e questionou: "Pró, você dá aula para esses alunos assim é?". Ao fazer a pergunta, ele acompanhou-a com um gesto do dedo indicador, fazendo círculos próximo à cabeça. Esse sinal é universalmente reconhecido como indicativo de "loucura" ou "anormalidade".

Esse processo de construção de sentidos e apropriação de significações pode ser compreendido, à luz de Vigotski (1998), pela mediação semiótica que caracteriza as relações no espaço escolar. A escola configura-se como uma ambiência sociocultural e afetiva onde signos e instrumentos psicológicos – como a linguagem, as designações de espaços e os gestos – medeiam a construção de representações sobre a diferença. Nesse contexto, a própria menção à "sala de AEE" e gestos como o observado tornam-se signos que, quando não problematizados pedagogicamente, consolidam significados segregadores e naturalizam hierarquias entre os estudantes, reforçando a associação entre diferença e inferioridade. Quando a instituição não integra o AEE em sua dinâmica regular – não o discute, não o torna visível, não promove trocas entre seus usuários e os demais estudantes –, o significado que se constrói socialmente sobre esse espaço tende a ser negativo, associando-o à segregação e à inferioridade.

Apesar disso, ao final da atividade, mais da metade dos estudantes deixou mensagens anônimas de apoio a João, incentivando-o a "ser forte" e a não se afetar por comentários negativos. Esse movimento indica que, mesmo em um cenário de desconhecimento e estigma, há potencialidades de empatia e ressignificação que podem ser mobilizadas por intervenções pedagógicas que promovam reflexão e diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados confirmam a relevância do AEE para a garantia do direito à educação, mas revelam que persistem fronteiras simbólicas sustentadas por estigmas sociais e pela implementação limitada das políticas de inclusão. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige superar barreiras atitudinais e integrar práticas que envolvam todos os estudantes, indo além da mera existência física da sala de AEE. Os dados apontam a necessidade de ressignificar a relação entre o ensino regular e o AEE, deixando de tratá-lo como espaço do “outro” e reconhecendo-o como parte orgânica do projeto pedagógico. Observa-se uma inclusão assegurada legalmente, porém ainda frágil no cotidiano escolar, o que demanda revisão crítica de estruturas e práticas para que o princípio inclusivo se concretize. Como desdobramento, propõe-se investigar estratégias de mediação que favoreçam a ressignificação do AEE, realizar estudos longitudinais sobre programas de conscientização e analisar práticas docentes que promovam integração entre ensino regular e atendimento especializado.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Adolescentes; Significação; Inclusão Escolar; Segregação Simbólica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17e., 1987.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>. Acesso em: 4 Nov. 2025.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Caderno CEDES (impresso).

Campinas, São Paulo, v. 1, n. 50, p. 26-40, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>. Acesso em: 11 nov. 2025.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

“AINDA ESTAR AQUI É UM ATO DE SUBVERSÃO”: NARRATIVAS DE UNIVERSITÁRIAS NEGRAS E NEURODIVERGENTES ACERCA DA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Luana Lima dos Santos (UFRB)

Ana Paula Inacio Diório (UFRB)

INTRODUÇÃO

Este trabalho integra uma pesquisa de mestrado que investigou as trajetórias acadêmicas de mulheres negras e neurodivergentes no ensino superior, a partir de suas narrativas. A pesquisa se insere no debate sobre inclusão e equidade, evidenciando os desafios de permanência dessas estudantes frente a desigualdades históricas e estruturais. A articulação de políticas de inclusão e equidade aos marcadores sociais que atravessam suas trajetórias é fundamental para compreender essas experiências e refletir sobre acesso e permanência no contexto universitário.

As estudantes vivenciam dinâmicas interseccionais de raça, classe, gênero e neurodivergência, que produzem barreiras específicas em seus percursos acadêmicos, indicando a importância de compreender as estratégias e obstáculos que marcam sua permanência.

O resumo está organizado da seguinte forma: apresenta-se inicialmente a introdução, seguida do referencial teórico, que discute conceitos, teorias e autores que sustentam a investigação; em seguida, a metodologia, com a descrição do tipo de pesquisa e dos procedimentos de coleta e análise dos dados; posteriormente, os resultados e discussões; e, por fim, as considerações finais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A neurodiversidade é um conceito recente e ainda pouco explorado no Brasil, originado a partir das reflexões da socióloga australiana e ativista autista Judy Singer. Esse conceito reconhece a diversidade de configurações neurológicas humanas, desafiando a noção de que existe um único padrão “normal” de funcionamento cognitivo e propondo que tais variações devem ser respeitadas assim como outras diferenças existentes (Bayeh, 2022; Ortega, 2008). A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender as neurodivergências não como desvios individuais, mas como parte da diversidade humana que deve ser acolhida nos espaços educacionais.

No contexto do ensino superior brasileiro, a ampliação do acesso tem sido impulsionada pelas políticas de ações afirmativas, que se configuram como mecanismos de reparação histórica e de inclusão para populações historicamente excluídas. No entanto, embora ampliem o ingresso, tais políticas não respondem integralmente aos desafios que emergem no campo da permanência, especialmente no que se refere à permanência simbólica. Para Santos (2009), a permanência simbólica envolve a continuidade do estudante na universidade a partir do sentimento de pertencimento, do reconhecimento e da possibilidade de se transformar e partilhar experiências com seus pares, ultrapassando, portanto, o acesso meramente formal.

No que diz respeito a estudantes que são atravessadas por múltiplos marcadores sociais, como raça, classe, gênero e neurodivergência, os desafios de acesso e permanência tornam-se ainda mais complexos. É nesse sentido que a interseccionalidade, conforme discutida por Akotirene (2018) e Collins e Bilge (2020), constitui uma ferramenta teórica fundamental para compreender as trajetórias de mulheres negras neurodivergentes no ensino superior.

2. METODOLOGIA

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB, (parecer 7.185.454), e configurou-se como uma pesquisa qualitativa e foi realizado com seis mulheres autodeclaradas pretas e pardas. Como forma de preservar as identidades das participantes, foram adotados nomes fictícios.

Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas narrativas (Schutze, 2013). Conforme Ravagnoli (2018), esse tipo de entrevista se caracteriza pela ausência de interferência do pesquisador, favorecendo narrativas espontâneas. A pesquisa foi desenvolvida em ambiente virtual e analisada segundo abordagem interpretativista (Bastos e Santos, 2006), que valoriza respostas espontâneas das participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que as experiências de permanência universitária das mulheres negras e neurodivergentes participantes são atravessadas por múltiplas camadas de desigualdade, articulando raça, classe, gênero e neurodivergência. À luz da perspectiva da neurodiversidade, observa-se que as diferenças cognitivas dessas estudantes são constantemente desvalorizadas nos espaços acadêmicos, revelando a persistência de expectativas normativas sobre modos “adequados” de aprender e estar na universidade.

As narrativas também revelam que, embora o acesso tenha sido ampliado por meio das ações afirmativas, a permanência, especialmente a permanência simbólica, conforme Santos (2009), permanece profundamente fragilizada. As estudantes relatam dificuldades em sentir-se pertencentes, reconhecidas e legitimadas no ambiente universitário, o que evidencia que o ingresso não garante, por si só, trajetórias acadêmicas equitativas.

Essa dinâmica pode ser observada na fala de Dandara dos Palmares: “Eu via as pessoas brancas ao meu redor vivendo a universidade de forma muito lúdica né, muito criativa, e eu tentava fazer isso, mas eu sentia um peso muito grande.” Esse “peso”, quando analisado a partir da interseccionalidade (Akotirene, 2018; Collins & Bilge, 2020), expressa como marcadores sociais se entrecruzam na produção de desafios específicos vivenciados por essas estudantes.

As experiências acadêmicas relatadas pelas universitárias expõem as múltiplas formas de invisibilidade e opressão que mulheres negras e neurodivergentes enfrentam no ensino superior. A dificuldade na construção de vínculos com os colegas, a falta de reconhecimento, o tratamento hostil e de desprezo ilustram a violência simbólica presente nestes espaços. Esses mecanismos de exclusão criam um ambiente que dificulta a permanência e a participação ativa dessas estudantes.

A presença das mulheres negras e neurodivergentes no ensino superior é marcada por lutas constantes contra barreiras invisíveis que tornam a academia um lugar aversivo, que provoca traumas. Para essas mulheres, fazer um curso superior se torna uma tarefa desafiadora e cheia de percalços e muitas continuam apenas pelo fato de enxergarem a possibilidade de um futuro melhor e por entenderem que apesar de tudo, é importante continuar resistindo às diversas tentativas de aniquilamento das suas identidades. Como exemplifica Tereza de Benguela: “Então, ainda estar aqui é um ato de subversão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas revelam barreiras estruturais e simbólicas nas trajetórias de estudantes negras e neurodivergentes. A permanência no ensino superior é desafiadora e se configura como um desafio significativo, marcada por sentimentos de não pertencimento, deslegitimação e sobrecarga emocional diante de desigualdades estruturais e sociais.

O estudo evidencia a necessidade de políticas institucionais que considerem os marcadores sociais que geram desigualdades, promovendo ambientes acadêmicos mais acolhedores, e aponta a relevância de pesquisas futuras para ampliar o debate.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Mulheres Negras; Ensino Superior; Interseccionalidade.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. O que é interseccionalidade. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BAYEH, R. Neurodiversity, Intersectionality and Distress: A Quantitative Survey on the Experiences of University Students. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Concordia University, Montreal (Canadá), 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. “Caramba, e eu era assim, pelo amor de Deus’ – a perspectiva do presente na reconstrução identitária em narrativas de conversão religiosa”. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINE, M. J. (orgs.). Práticas Identitárias: Língua e Discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 223-234.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2020.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. Revista Mana, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008.

SANTOS, D. B. R. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SCHUTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

RAVAGNOLI, N. C. S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. The ESpecialist, v. 39, n. 3, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sétima edição do Seminário de Pesquisa do PPGECID reafirma a vitalidade acadêmica do Programa e a relevância social das investigações que nele se desenvolvem. Os 63 trabalhos reunidos nestes Anais expressam a consolidação de uma comunidade de pesquisa comprometida com a educação científica, a inclusão e a diversidade, eixos que estruturam a identidade do Programa e orientam a sua inserção no território.

Os Grupos de Trabalho evidenciaram a amplitude temática das pesquisas: da formação de professores às práticas pedagógicas inclusivas, das relações étnico-raciais à educação do campo, das tecnologias assistivas à interdisciplinaridade. Em comum, os estudos revelam o esforço de articular rigor acadêmico e compromisso social, produzindo conhecimentos e produtos educacionais capazes de incidir sobre os desafios reais das escolas e das comunidades, em especial no Recôncavo da Bahia.

A integração entre o Seminário de Pesquisa, o Encontro de Egressos e o Seminário de Autoavaliação mostrou-se, mais uma vez, estratégia fecunda: ao colocar em diálogo mestrandos, egressos, docentes e comunidade externa, o evento fortaleceu os laços que sustentam o Programa e ofereceu subsídios valiosos para o seu aprimoramento contínuo.

Registramos nosso agradecimento a todas as pessoas que tornaram o evento possível: autoras e autores, coordenações de Grupos de Trabalho, pareceristas, equipe de apoio e participantes. Que as reflexões aqui reunidas inspirem novas perguntas, novas parcerias e novas práticas — e que a próxima edição do Seminário encontre o PPGECID ainda mais fortalecido em sua missão de promover uma educação científica inclusiva e transformadora.

A Comissão Organizadora

VII Seminário de Pesquisa

IV Encontro de Egressos

VI Seminário de Autoavaliação



Programa de Pós-graduação em

**Educação Científica
Inclusão e Diversidade**