

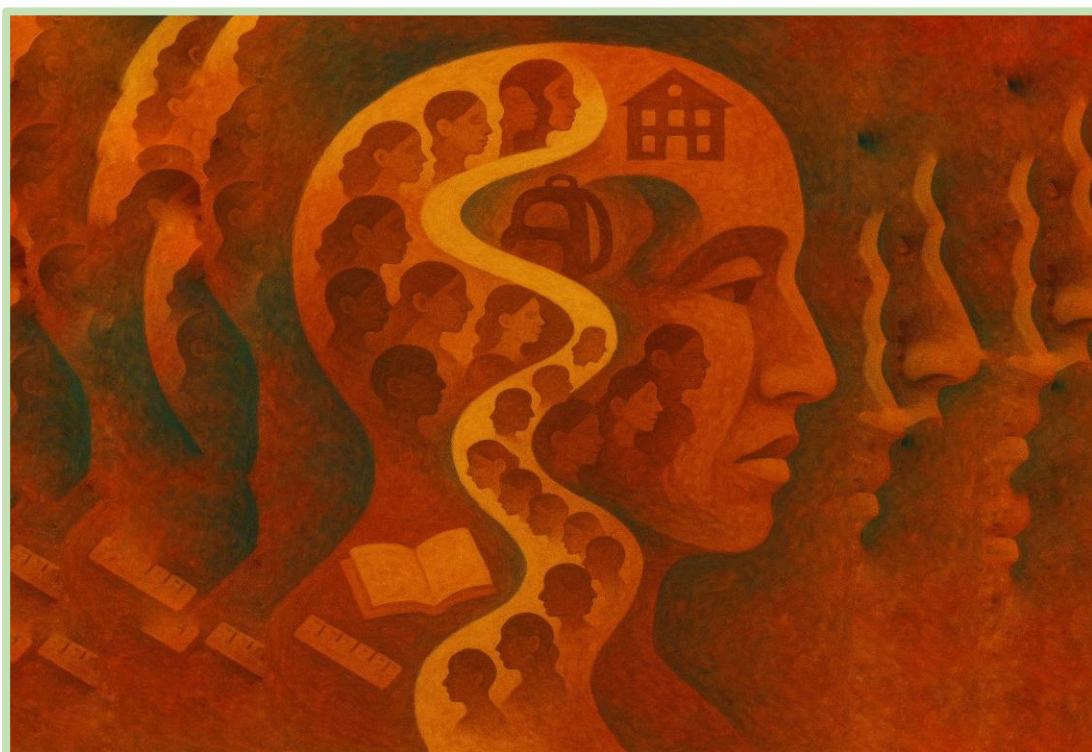
ISSN 2236-3165



Revista

Eventos Pedagógicos

v. 16, n. 1 | 41. ed. | jan./jul. 2025



Número Regular

Pedagogias culturais e saúde mental

Editoras Associadas

Janete Rosa da Fonseca e Helen Paola Vieira Bueno



Universidade do Estado de Mato Grosso
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem
Curso de Pedagogia



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Vera Lúcia da Rocha Maquêa
Reitora

Alexandre Gonçalves Porto
Vice-reitor



CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP

Júlio César Beltrame Benatti
Diretoria Político-Pedagógica e Financeira

Judite de Azevedo do Carmo
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem

Hélio Vieira Júnior
Coordenação do Curso de Pedagogia



REVISTA EVENTOS PEDAGÓGICOS

Ralf Hermes Siebiger
Cristinne Leus Tomé
Alceu Zóia
Conselho editorial

Ralf Hermes Siebiger
Editor-gerente

Foco e escopo

A Revista Eventos Pedagógicos (REP's), criada em 2010, é uma publicação semestral vinculada ao Curso de Pedagogia - Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) / Câmpus Universitário de Sinop, e tem como objetivos incentivar e divulgar a produção científica no âmbito da graduação e da pós-graduação, além de promover a socialização de artigos nas áreas de Educação, Ensino e de demais áreas do conhecimento que realizem interlocução com as duas primeiras.

A REP's aceita trabalhos da comunidade científica nacional e estrangeira para publicação nas áreas de Educação, Ensino e de outras áreas do conhecimento que realizem interlocução e que desenvolvam trabalhos voltados à educação e ao ensino.

A REP's é, também, uma publicação vinculada à disciplina de Eventos Científicos da Metodologia de Pesquisa Educacional, do respectivo Curso de Pedagogia, destinada à veiculação dos resultados das pesquisas dos alunos do curso de Pedagogia, em formato de artigos inéditos, sob a responsabilidade e avaliação do professor da disciplina.

A REP's publica edições que compreendem Números Regulares e Dossiês Temáticos.

Os Números Regulares são edições regulares, semestrais e compreendem a publicação de ensaios, resumos, resenhas e entrevistas, artigos submetidos pela comunidade científica e artigos produzidos pelos alunos do Curso de Pedagogia no âmbito da disciplina de Eventos Científicos de Metodologia de Pesquisa Educacional.

Os Dossiês Temáticos são publicações sob demanda, mediante propostas apresentadas e aprovadas pelo Conselho Editorial, com o objetivo de publicar resultados de pesquisas realizadas por mestres e doutores nas áreas de Educação, Ensino e de demais áreas que realizem interlocução com as duas primeiras.

A REP's tem como público pessoas que tenham interesse nas áreas de Educação e Ensino e de demais áreas que realizem interlocução com as duas primeiras, alunos e docentes em nível de graduação e pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino e de pesquisa, gestores e integrantes de associações científicas e profissionais bem como de entidades envolvidas na formação de pessoal nas respectivas áreas, no Brasil e em outros países.

Diretrizes aos autores

Convidamos todos(as) aqueles(as) que quiserem submeter contribuições à Revista Eventos Pedagógicos, para acessar a página da revista e conferirem as Diretrizes para Autores, bem como, demais informações sobre o periódico:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/index>



ISSN 2236-3165

Revista

Eventos Pedagógicos

v. 16, n. 1 | 41. ed. | jan./jul. 2025



Número Regular

Pedagogias culturais e saúde mental

Editoras Associadas

Janete Rosa da Fonseca e Helen Paola Vieira Bueno



Universidade do Estado de Mato Grosso
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem
Curso de Pedagogia

© 2010 Revista Eventos Pedagógicos

O conteúdo deste periódico está licenciado sob CC BY-SA 4.0 (Atribuição-Compartilha-Igual 4.0 Internacional). Esta licença permite que os reutilizadores distribuam, remixem, adaptem e desenvolvam o conteúdo em qualquer meio ou formato, desde que a atribuição seja dada ao criador e que o conteúdo modificado seja licenciado sob termos idênticos. A licença permite o uso comercial.

Para ver uma cópia desta licença, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pt_BR

CIP – CATALOGAÇÃO NA FONTE

Revista Eventos Pedagógicos. / Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem, UNEMAT. – Vol. 16, n. 1 (jan./jul. 2025)-. – Sinop: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2010- . V. 16, 41 ed. (Pedagogias culturais e saúde mental); 492p.

Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN 2236-3165

1. Estudos Culturais. 2. Identidade. 3. Saúde Mental. I. Fonseca, J. R. (org.). II. Bueno, H. P. V. (org.). III. Siebiger, R. H. (org.). III. UNEMAT, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Curso de Pedagogia, Sinop.

CDU 81'42(817.2)(05)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Fabiana Souza de Andrade - CRB1 2119

Revista Eventos Pedagógicos - REP's

Avenida dos Ingás, 3001, Jardim Imperial - Sinop/MT. CEP: 78.550-000

Telefone: +55 (66) 3511-2126

Site: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep>

E-mail: eventospedagogicos@unemat.br

Área do conhecimento: Ciências Humanas

Ano de fundação: 2010

ISSN: 2236-3165 (*online*)

DOI: 10.30681/2236-3165

Título abreviado: Even. Pedagóg.

Projeto gráfico, revisão e diagramação: Ralf Hermes Siebiger

Logotipo: Guilherme Althaus

Vinculação Institucional: Curso de Pedagogia / Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) / Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Este periódico é membro do COPE (*Committee on Publication Ethics*) e adere aos seus princípios. Disponíveis em: <http://www.publicationethics.org>

Este periódico é indexado nas seguintes bases de dados:

BASE	Index Copernicus	OAJI.net	OCLC Worldcat
DOAJ	LaCrie: periodiques em ligne	GeoDados	LivRe
REDIB	Portal de Periódicos (CAPES)	Diadorim	MIAR
SEER	Sumários.org	Latindex	EZB

Conselho Consultivo Internacional

Mgs. Daniel Horacio Marino, UCCuyo, San Juan, Argentina
Dra. Denise Vaillant, Universidad ORT, Montevideo, Uruguai
Dra. Gladys Beatriz Morales, UNRC, Río Cuarto, Argentina
Dr. Jaime Caiceo Escudero, USACH, Santiago, Chile
Dr. José Antonio Ramírez Díaz, UDG, Guadalajara, México
Dra. María Zúñiga Carrasco, USERENA, La Serena, Chile
Dra. Montserrat Castelló, URL, Barcelona, Espanha
Dr. Roberval Teixeira e Silva, UM, Macau, China

Conselho Consultivo Nacional

Dr. Ademar de Lima Carvalho, UFMT, Rondonópolis
Dra. Ângela do Céu Ubaiera Brito, UEAP, Macapá
Dra. Cristina Teodoro Trinidad, UNILAB, São Francisco do Conde
Dr. Dermeval Saviani, UNICAMP, Campinas
Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, UFRGS, Porto Alegre
Dra. Haya Del Bel, UFMT, Cuiabá
Dra. Ivanise Monfredini, UNISANTOS, Santos
Dra. Izumi Nozaki, UFMT, Cuiabá
Dra. Janice Cassia Lando, UESB, Jequié
Dr. José Manfroi, UCDB, Campo Grande
Dr. José Roberto Rus Perez, UNICAMP, Campinas
Dra. Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque, UnB, Brasília
Dra. Lucimar Rosa Dias, UFPR, Curitiba
Dra. Maria Célia Pereira Lima Hernandez, USP, São Paulo
Dra. Maria Elisabette Brisola Brito Prado, Anhanguera, São Paulo
Dra. Maria Zenaide Farias de Araújo, UNIFAP, Macapá
Dr. Marion Machado Cunha, UNEMAT, Sinop
Dra. Maysa Cristina da Silva Dourado, UFAC, Rio Branco
Dra. Mirian Lange Noal, UFMS, Campo Grande
Dra. Rosane Toebe Zen, UNIOESTE, Cascavel
Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, UFMG, Belo Horizonte

Conselho de Tradutores para Línguas Estrangeiras - Coordenação

Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, UNEMAT, Sinop

Imagem da Capa

Autoria: Jhonatan Câmara Gomes Schmidt - Mestre em Estudos Culturais (UFMS).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO

PEDAGOGIAS CULTURAIS E SAÚDE MENTAL _____ 2

CULTURAL PEDAGOGIES AND MENTAL HEALTH

Janete Rosa da Fonseca, Helen Paola Vieira Bueno e Ralf Hermes Siebiger

ENSAIO

CORPOS EXAUSTOS E MENTES SILENCIADAS: a cultura do adoecimento psíquico _____ 23

EXHAUSTED BODIES AND SILENCED MINDS: the culture of mental illness

Vanusa Meneghel

PESQUISA PEDAGÓGICA

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE AFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS _____ 29

EXPERIENCES AND EXPERIENCES OF AFFECTIVITY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Alyne Novais Lucena

A INFLUÊNCIA DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS _____ 41

THE INFLUENCE OF PLAY ON CHILDREN'S SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT

Ana Paula da Rocha Pessoa de Oliveira

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as narrativas das professoras _____ 51

STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: teachers' narratives

Angélica Pereira da Costa

TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA: experiências de professores nos anos iniciais do ensino fundamental _____ 61

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM: experiences of teachers in the early years of elementary school

Ayane Dias da Silva

DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DA LUDICIDADE: abordagens metodológicas com jogos e brincadeiras _____ 71

CHILD DEVELOPMENT THROUGH PLAYFULNESS: methodological approaches with games and play

Daiane Barbosa da Silva

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO: compreendendo e superando as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita _____ 80

LITERACY CHALLENGES: understanding and overcoming learning difficulties in reading and writing

Dayanne Carla de Oliveira

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: um caminho para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento do aluno no ensino fundamental _____ 92

FULL-TIME SCHOOL: a way to promote student learning and development in elementary school

Denise Adriana da Silva

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PÓS-PANDEMIA EM ESCOLA PÚBLICA DE SINOP-MT _____ 103

LITERACY CHALLENGES POST-PANDEMIC IN PUBLIC SCHOOL IN SINOP-MT

Dijandira Costa dos Santos Matos

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL _____ 113

TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Érica Aparecida Gomes de Queiroz

O PAPEL DA NEUROPSICOPEDAGOGIA CLÍNICA NA AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM DISLEXIA _____ 124

THE ROLE OF CLINICAL NEUROPSYCHOPEDAGOGY IN ASSESSING LEARNING DIFFICULTIES IN CHILDREN WITH DYSLEXIA

Euclebia Paiva Souza Cavalcante

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E LETRAMENTO: caminhos para a alfabetização _____ 136

PHONOLOGICAL AWARENESS AND LITERACY: paths to literacy

Fernanda de Lima Fernandes Ferreira

OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA _____ 145

THE CHALLENGES OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN BASIC EDUCATION IN THE READING AND WRITING PROCESS

Gabryela Obadowski da Silva

AS HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o retorno ao caminho da emancipação _____ 155

THE LIFE STORIES OF STUDENTS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: a return to the path of emancipation

Jheimy Luiza Lucas Oliboni

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: um olhar dos professores sobre a educação em período de pandemia _____ 165

DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES: teachers' views on education during the pandemic

Kemily Santos Cardoso

DAS RELAÇÕES SOCIOAFETIVAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM _____ 174

FROM SOCIO-AFFECTIVE RELATIONSHIPS TO TEACHING AND LEARNING

Luana Fernanda de Azevedo

CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLA DA REDE PÚBLICA: análise de práticas pedagógicas _____ 183

CHILDREN WITH AUTISTICSPECTRUM DISORDER IN A PUBLIC SCHOOL: an analysis of teaching practices

Rosana da Silva Alencar

IMPACTOS DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA: um estudo de caso com estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental em Sinop/MT _____ 192

IMPACTS OF THE PANDEMIC ON THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING: a case study with 4th and 5th grade elementary school students in Sinop/MT

Scheila Castro Germano

EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO AO ABUSO SEXUAL INFANTIL _____ 202

EDUCATION AND PREVENTION OF CHILD SEXUAL ABUSE

Suelem Nogueira da Silva

CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: perspectivas de professoras da educação infantil _____ 214

CONTRIBUTIONS OF FAMILY PARTICIPATION TO CHILD DEVELOPMENT:

perspectives of early childhood education teachers

Taluane Barros da Silva

ENTRE DESAFIOS E RESSIGNIFICAÇÕES: o uso das TDICs por docentes no ensino remoto durante a pandemia _____ 224

BETWEEN CHALLENGES AND RESSIGNIFICANCE: the use of TDICs by teachers in remote education during the pandemic

Tamiris de Sena Dorta

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ações lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) _____ 235

INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: playful activities for children with Autism Spectrum Disorder (ASD)

Tayara Gomes de Oliveira

ASPECTOS SOBRE OS PROFESSORES INDÍGENAS IKPENG _____ 243

ASPECTS ABOUT IKPENG INDIGENOUS TEACHERS

Tsuku Walapa Txicão

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS: caminhos e relações de aprendizagem na percepção do docente _____ 252

PLAYFULNESS IN THE LITERACY OF STUDENTS IN THE EARLY YEARS: learning paths and relationships as perceived by teachers

Vanessa Reis Alfaia

TEMA EM PAUTA

A HERMENÊUTICA DA AUTOCOMPREENSÃO DAS DORES EMOCIONAIS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS _____ 263

THE HERMENEUTICS OF SELF-UNDERSTANDING OF EMOTIONAL PAIN OF UNIVERSITY TEACHERS

Sandra Elisa Réquia Souza e Amarildo Luiz Trevisan

GESTALT-TERAPIA, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: ensaio para uma pedagogia da equidade de gênero _____ 277

GESTALT THERAPY, EDUCATION AND SUSTAINABILITY: essay for a pedagogy of gender equity

José Ricardo de Sousa Santana e Glauberto da Silva Quirino

A TREND “PODE OU NÃO PODE” E A NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA ENTRE ADOLESCENTES _____ 288

TREND “CAN OR CAN’T” AND THE NATURALIZATION OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE AMONG ADOLESCENTS

Renata de Mello Mamede e Maria Sylvia de Souza Vitale

BNCC, COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: a música como ferramenta de promoção à saúde mental do estudante _____ 300

BNCC, SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AND ENGLISH TEACHING: music as a tool to promote students' mental health

Betsemens Barboza de Sousa

HONRA, SOLIDARIEDADE, CONFLITO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: as histórias das Ambrosinas, Bibiana e Perpétua _____ 318

HONOR, SOLIDARITY, CONFLICT AND GENDER RELATIONS: the stories of Ambrosinas, Bibiana and Perpétua

Cleyton Rodrigues dos Santos e Janete Rosa da Fonseca

METILFENIDATO E LOBOTOMIA: uma análise comparada de psicocirurgia e uso de psicotrópicos como instrumento de controle social _____ 330

METHYLFENIDATE AND LOBOTOMY: a comparative analysis of psychosurgery and the use of psychotropics as an instrument of social control

Alberto Shodi Yamashiro

BRINQUEDOS DE SAÚDE: educação popular e animação cultural como pedagogias do cuidado em saúde mental _____ 343

HEALTH TOYS: popular education and cultural animation as pedagogics of care in mental health

Lucília da Silva Matos, Larissa Gonçalves Medeiros e Maria Lúcia Chaves Lima

ESTUDOS CULTURAIS, EDUCAÇÃO E GÊNERO: uma relação necessária para a promoção de sociedades mais justas e igualitárias _____ 355

CULTURAL STUDIES, EDUCATION, AND GENDER: a necessary relationship for the promotion of fairer and more equal societies

Ellen Maria Machado Santos Fernandes

ENCONTROS PARA PRATICAR PEQUENOS CUIDADOS: desmedicalização da educação e uso da arte no curso de pedagogia _____ 366

MEETINGS TO PRACTICE SMALL CARE: demedicalization of education and art in the pedagogy course

Bruna Moraes Battistelli, Sarah Barbosa Faria e Anna Luiza Gotlieb de Almeida Santos

MULHERES NEGRAS QUILOMBOLAS E A ARTE DE EDUCAR E NARRAR SUAS HISTÓRIAS _____ 382

BLACK QUILOMBOLA WOMEN AND THE ART OF EDUCATION AND TELLING THEIR STORIES

Driellen Barroso Coutinho e Gilcilene Dias da Costa

MARACATU NAÇÃO, O BRINCANTE E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS: implicações para o currículo e saúde mental _____ 400

MARACATU NAÇÃO, THE BRINCANTE, AND THE FORMATION OF SUBJECTS: implications for curriculum and mental health

Sara Regina Campelo Dias dos Santos e David Arenas Carmona

PSICODINÂMICA DO TRABALHO, EDUCAÇÃO E MULHERES: uma revisão sistemática de literatura _____ 416

PSYCHODYNAMICS OF WORK, EDUCATION AND WOMEN: a systematic literature review

Gisele Cristine da Silva Dantas e Carla Sabrina Xavier Antloga

A APOSENTADORIA NA SOCIEDADE DO CANSAÇO _____ 436

RETIREMENT IN THE FATIGUE SOCIETY

Glacieli Braga Ferreira Campos e Helen Paola Vieira Bueno

SAÚDE MENTAL, EDUCAÇÃO INDÍGENA E DECOLONIALIDADE _____ 446

MENTAL HEALTH, INDIGENOUS EDUCATION AND DECOLONIALITY

Luís Felipe Cristaldo Gonçalo

O CURRÍCULO, A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E O ENTRELAÇAMENTO COM OS ESTUDOS CULTURAIS _____ 455

THE CURRICULUM, THE CONSTRUCTION OF IDENTITIES AND THE INTERTWIST WITH CULTURAL STUDIES

Wilson Marques Dias

ENTREVISTA

PEDAGOGIAS CULTURAIS: um diálogo com Marcelo Victor da Rosa _____ 485

CULTURAL PEDAGOGIES: a dialogue with Marcelo Victor da Rosa

por Janete Rosa da Fonseca



APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO

PEDAGOGIAS CULTURAIS E SAÚDE MENTAL

Janete Rosa da Fonseca ⁱ

Helen Paola Vieira Bueno ⁱⁱ

Ralf Hermes Siebiger ⁱⁱⁱ

A 41ª edição da Revista Eventos Pedagógicos (v. 16, n. 1) apresenta o número regular intitulado “PEDAGOGIAS CULTURAIS E SAÚDE MENTAL”, a qual tem, como objetivo, publicar pesquisas nas quais as Pedagogias Culturais e a Saúde Mental se constituem como tema e objeto central de estudo. Essa edição conta com as Professoras Doutoras Janete Rosa da Fonseca e Helen Paola Vieira Bueno, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como editoras associadas, enquanto coorganizadoras da edição.

A edição se inicia com o Ensaio, intitulado “Corpos exaustos e mentes silenciadas: a cultura do adoecimento psíquico”, de autoria de Vanusa Meneghel, aborda a evolução do conceito de saúde mental sob uma perspectiva histórico-crítica, destacando a influência de fatores sociais, culturais e econômicos. A autora, com sólida formação acadêmica e experiência em psicologia e estudos culturais, explora como a pressão por produtividade e a cultura do desempenho têm contribuído para o adoecimento psíquico na contemporaneidade. Argumenta que a saúde mental, assim como a saúde em geral, não deve ser vista apenas como ausência de doença, mas como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, conforme definido pela Organização Mundial da Saúde em 1948. A partir de uma análise crítica, utiliza as contribuições de pensadores como Byung-Chul Han e Michel Foucault para desvelar como as normas sociais e culturais contemporâneas impactam a saúde mental, promovendo um debate que vai além do campo biomédico e engloba as políticas públicas e as práticas sociais. Este ensaio é essencial para compreendermos que a saúde mental é um campo em constante formação, influenciado por discursos e práticas que precisam ser constantemente questionados e reavaliados para garantir o bem-estar integral da população.

Na sequência, na Seção “Pesquisa Pedagógica”, contamos com os artigos produzidos pelas acadêmicas concluintes da disciplina de “Eventos Científicos de Metodologia de Pesquisa Educacional”. Essa edição traz os artigos produzidos no semestre letivo de 2025/1, sendo 23 artigos ao todo, quais sejam:

O artigo de Alyne Novais Lucena, intitulado “Experiências e vivências de afetividade na Educação de Jovens e Adultos”, tem como objetivo compreender a relação entre afetividade e vivência no processo de ensino-aprendizagem, analisando o grau de participação dos alunos em sala de aula, considerando a interação entre professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa fundamenta-se



em uma abordagem qualitativa e etnográfica, realizada no CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos Benedito Santana da Silva Freire em Sinop-MT, em 2023 e 2024. A autora investiga como as relações afetivas influenciam a participação dos alunos e transformam a dinâmica da sala de aula na EJA, destacando nuances que desafiam práticas pedagógicas tradicionais. A pesquisa incluiu a participação de um professor e sete alunos, utilizando questionários semiestruturados e observações em sala de aula para coletar dados.

O artigo de Ana Paula da Rocha Pessoa de Oliveira, intitulado "A influência das brincadeiras no desenvolvimento socioemocional das crianças", tem como objetivo analisar práticas pedagógicas lúdicas em uma escola pública de Sinop, Mato Grosso, destacando a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa, com abordagem qualitativa descritiva, incluiu entrevistas semiestruturadas com professores, auxiliar de turma e gestão escolar, realizadas no ano de 2024. O referencial teórico baseou-se em autores como Lev Vygotsky, Tizuko Kishimoto e Elizangela Bueno, além de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados indicaram que a mediação pedagógica qualificada potencializa os benefícios das brincadeiras, promovendo interações sociais enriquecedoras e contribuindo para a construção de habilidades socioemocionais essenciais.

O artigo de Angélica Pereira da Costa, intitulado "Contação de histórias na educação infantil: as narrativas das professoras", tem como objetivo analisar as contribuições da contação de histórias na Educação Infantil, a partir de narrativas sobre as experiências de pedagogas, e como elas integraram essas práticas em suas aulas. A pesquisa foca em entender os benefícios dessa prática para a formação das crianças, estimulando a criatividade, desenvolvendo a fala e contribuindo para a formação da personalidade infantil, além de promover o gosto pela leitura. A autora investiga as metodologias e estratégias didáticas utilizadas pelas professoras, destacando a importância de um ambiente preparado e interativo para a contação de histórias, bem como a relevância de utilizar essa prática tanto para fins educativos quanto para o prazer e lazer das crianças.

O artigo de Ayane Dias da Silva, intitulado "Tecnologias digitais em sala de aula: experiências de professores nos anos iniciais do ensino fundamental", tem como objetivo analisar as experiências do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino-aprendizagem em turmas dos anos iniciais. A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de entrevistas narrativas com quatro professores de escolas municipais de Sinop-MT, focando nas estratégias didáticas adotadas e nos desafios enfrentados, como a falta de acesso à internet e a necessidade de formação continuada. A autora busca compreender como as TDIC são integradas às práticas pedagógicas e como podem melhorar o processo educacional, destacando a importância de superar as barreiras tecnológicas e estruturais para uma inclusão digital efetiva.

O artigo de Daiane Barbosa da Silva, intitulado "Desenvolvimento infantil por meio da ludicidade: abordagens metodológicas com jogos e brincadeiras", analisa como as professoras da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Neuza Nadir Fuzinato Graf, em Sinop-MT, trabalham com atividades lúdicas no cotidiano escolar e como as crianças se envolvem e respondem a essas experiências. O objetivo do artigo é compreender a importância do brincar na Educação Infantil, destacando-o como um eixo estruturante do desenvolvimento e da aprendizagem, e explorar diferentes perspectivas sobre a implementação de práticas lúdicas como instrumento pedagógico. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas e observações, para refletir sobre as potencialidades dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, alinhando-se aos estudos de Tizuko Morchida Kishimoto e Lev Semionovitch Vygotsky.

O artigo de Dayanne Carla de Oliveira, intitulado "Desafios da alfabetização: compreendendo e superando as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita", tem como objetivo investigar a percepção dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, identificando os principais desafios enfrentados e as estratégias mais eficazes para superação desses obstáculos. A pesquisa foi realizada por meio de estudo de caso em uma escola pública da rede municipal de Sorriso-MT, envolvendo entrevistas semiestruturadas com quatro professoras do ensino fundamental I. A análise dos dados buscou identificar padrões e correlações entre os discursos das docentes e o referencial teórico, destacando a necessidade de metodologias adaptadas, políticas de formação docente e uma articulação mais eficaz entre escola e família para superar as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização.

O artigo de Denise Adriana da Silva, intitulado "Escola de tempo integral: um caminho para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento do aluno no ensino fundamental", tem como objetivo analisar e compreender os recursos metodológicos utilizados que auxiliam os alunos no processo de ensino-aprendizagem no ensino integral em uma escola de ensino fundamental na cidade de Sinop. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, realizada por meio de entrevistas com três professoras da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Silvana, que possuem em média oito anos de experiência no ensino em tempo integral. O estudo fundamentou-se teoricamente em Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e Sandra Helena Kawai, explorando como a escola de tempo integral promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, além de abordar os desafios enfrentados, como o cansaço dos alunos no período da tarde e a necessidade de infraestrutura adequada.

O artigo de Dijandira Costa dos Santos Matos, intitulado "Desafios da alfabetização e letramento pós-pandemia em escola pública de Sinop-mt", tem como objetivo compreender as medidas adotadas por uma escola municipal de tempo integral em Sinop, Mato Grosso, para recompor as defasagens de aprendizagem dos estudantes após a pandemia da Covid-19. A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas com quatro professores do 4º ano do ensino fundamental no segundo semestre de 2023. A autora fundamenta-se em teóricos como Magda Becker Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Maria do Rosário Mortatti, explorando os desafios enfrentados e as estratégias implementadas para garantir a alfabetização e letramento dos alunos, destacando a importância do acompanhamento intensivo e do uso de gêneros textuais variados e recursos tecnológicos.

O artigo de Érica Aparecida Gomes de Queiroz, intitulado "A perspectiva dos professores sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil", tem como objetivo compreender e analisar como os professores desenvolvem a inclusão de crianças com autismo em sala de aula comum. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com estudo de caso e entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras de uma escola de educação infantil em Sinop-MT, em 2024. Os resultados evidenciam que, embora a inclusão seja prevista legal e pedagogicamente, sua efetivação ainda enfrenta entraves. A inclusão não pode ser tratada como a mera adequação da criança ao sistema, mas exige a reformulação das práticas escolares, valorizando a singularidade do autista e promovendo um ambiente verdadeiramente equitativo.

O artigo de Euclebia Paiva Souza Cavalcante, intitulado "O papel da neuropsicopedagogia clínica na avaliação das dificuldades de aprendizagem em crianças com dislexia", tem como objetivo analisar a importância da Neuropsicopedagogia clínica na avaliação e intervenção precoce das dificuldades de aprendizagem enfrentadas por crianças com dislexia. A autora busca compreender como a Neuropsicopedagogia, com seus conhecimentos transdisciplinares, pode promover intervenções eficazes que minimizem os prejuízos associados à dislexia e favoreçam o desenvolvimento integral das habilidades

cognitivas dessas crianças. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando uma entrevista semiestruturada com uma neuropsicopedagoga experiente, Andresa Cristina Damaceno, para coletar informações detalhadas sobre o processo de avaliação e intervenção clínica.

O artigo de Fernanda de Lima Fernandes Ferreira, intitulado "Consciência fonológica e letramento: caminhos para a alfabetização", analisa o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização de crianças do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. O objetivo do estudo é investigar a importância dessa habilidade metalinguística no aprendizado da leitura e escrita, destacando sua relevância no contexto escolar e como ela pode ser trabalhada de forma contínua e contextualizada. A pesquisa qualitativa, realizada em 2024 por meio de estudo de caso e entrevistas semiestruturadas com professores de uma escola municipal de Sinop, revelou que a consciência fonológica é essencial para a alfabetização e deve ser integrada às práticas de leitura e escrita, respeitando as experiências prévias e o contexto sociocultural dos alunos.

O artigo de Gabryela Obadowski da Silva, intitulado "Os desafios do uso das tecnologias digitais na educação básica no processo de leitura e escrita", tem como objetivo analisar a utilização das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento do 2º ano do ensino fundamental em escolas públicas. A pesquisa busca explorar os alcances pedagógicos, os desafios enfrentados e as concepções dos educadores sobre o uso dessas tecnologias. A metodologia adotada é qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas via *WhatsApp* com professoras de escolas públicas em Sinop-MT, em 2024. O estudo fundamenta-se nas teorias de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Vani Kenski, Angela Kleiman, Ana Elisa Ribeiro e Magda Soares, discutindo como as tecnologias digitais podem enriquecer o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético e das práticas sociais de leitura e escrita.

O artigo de Jheimy Luiza Lucas Oliboni, intitulado "As histórias de vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos: o retorno ao caminho da emancipação", tem como objetivo analisar as trajetórias de vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua transição da educação básica ao ensino superior. A pesquisa busca compreender como a educação básica, especialmente na modalidade EJA, possibilita transformações pessoais e sociais, abrindo caminho para a mobilidade social e a reconstrução da cidadania. Utilizando entrevistas semiestruturadas com estudantes da EJA e graduandas em Pedagogia, o estudo revela o poder da educação como ferramenta de emancipação, destacando a necessidade de uma participação ativa e crítica dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

O artigo de Kemily Santos Cardoso, intitulado "As tecnologias digitais de informação e comunicação: um olhar dos professores sobre a educação em período de pandemia", analisa como os professores do ensino fundamental II enfrentaram o desafio de adaptar suas práticas pedagógicas ao ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. O objetivo do estudo é compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores, alunos e responsáveis nesse período, bem como a integração e uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no contexto escolar. A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de entrevistas com professores, alunos e responsáveis na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, em Sinop, Mato Grosso, no primeiro semestre de 2024. Os resultados indicam que, apesar das dificuldades iniciais com plataformas digitais e a resistência dos alunos ao ensino remoto, a pandemia representou um marco de aprendizado significativo e destacou a importância das TDICs na educação.

O artigo de Luana Fernanda de Azevedo, intitulado "Das relações socioafetivas ao ensino-aprendizagem", tem como objetivo analisar a influência das relações socioafetivas no processo de ensino

e aprendizagem de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil. A pesquisa qualitativa foi realizada no segundo semestre de 2024 em uma escola municipal de Sinop, Mato Grosso, utilizando observações e entrevistas com educadoras para investigar como a afetividade impacta o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. As professoras destacaram que um ambiente escolar acolhedor, onde há confiança e respeito mútuo, favorece a participação e o interesse das crianças pela aprendizagem. A pesquisa também identificou estratégias pedagógicas que potencializam essas interações, promovendo uma educação mais eficaz e humanizada.

O artigo de Rosana da Silva Alencar, intitulado "Crianças com Transtorno do Espectro Autista em escola da rede pública: análise de práticas pedagógicas", tem como objetivo averiguar, a partir da experiência de professoras, como as aulas são preparadas para serem acessíveis a todos os alunos, quais são as dificuldades da inclusão no âmbito escolar e quais práticas pedagógicas podem ser consideradas necessariamente inclusivas e mediadoras para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com estudo de campo na escola EMEI Tarcísio do Amaral, em Sinop, Mato Grosso, no ano de 2024, e questionários aplicados a três professoras e uma gestora da instituição. A autora fundamenta-se em teóricos como Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Eloísa Maia Rocha, destacando a importância de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades das crianças com TEA e promovam um ambiente inclusivo e colaborativo entre escola, família e comunidade.

O artigo de Scheila Castro Germano, intitulado "Impactos da pandemia no desenvolvimento da leitura e escrita: um estudo de caso com estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental em Sinop/MT", tem como objetivo analisar os efeitos da pandemia de COVID-19 no processo de alfabetização e letramento de alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Sinop, Mato Grosso. A pesquisa, de abordagem qualitativa e estudo de caso, foi realizada no primeiro semestre de 2024, por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professores. Fundamentada nos teóricos Dermeval Saviani e Magda Soares, o estudo revelou que estratégias como a elaboração de apostilas, uso de tecnologias digitais e atividades personalizadas foram adotadas para minimizar os impactos da pandemia e aprimorar o aprendizado dos estudantes. As professoras relataram defasagens significativas na alfabetização e letramento, além de dificuldades na socialização e aspectos psicológicos dos alunos, mas também observaram uma melhoria progressiva no desempenho escolar.

O artigo de Suelem Nogueira da Silva, intitulado "Educação e prevenção ao abuso sexual infantil", tem como objetivo analisar como a escola e o conselho tutelar agem nas denúncias e na prevenção dos abusos sexuais infantis. A pesquisa qualitativa foi realizada em 2024 na cidade de Sinop, Mato Grosso, por meio de entrevistas semiestruturadas com uma coordenadora, uma professora do ensino fundamental e duas conselheiras tutelares. O estudo destaca a importância da educação sexual nas escolas e a atuação do conselho tutelar na proteção das crianças, enfatizando a necessidade de uma formação continuada dos professores e uma rede de apoio eficaz para garantir os direitos e a segurança das crianças e adolescentes.

O artigo de Taluane Barros da Silva, intitulado "Contribuições da participação da família para o desenvolvimento infantil: perspectivas de professoras da Educação Infantil", analisa a importância da interação entre família e escola no desenvolvimento socioemocional e educacional das crianças na educação infantil. O objetivo do estudo é investigar os benefícios dessa interação na perspectiva das professoras, destacando como a participação ativa das famílias promove um ambiente seguro e colaborativo, essencial para um melhor desempenho escolar das crianças. A pesquisa qualitativa, realizada em 2024, incluiu entrevistas semi-estruturadas com professoras de uma escola municipal em Sinop-MT,

evidenciando que a presença ativa e genuína da família na vida escolar das crianças é crucial para o desenvolvimento integral e para o sucesso educacional.

O artigo de Tamiris de Sena Dorta, intitulado "Entre desafios e ressignificações: o uso das TDICS por docentes no ensino remoto durante a pandemia", investiga como professores enfrentaram os desafios da inclusão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas durante a pandemia de COVID-19. O objetivo do estudo é analisar a maneira pela qual os docentes superaram as dificuldades, especialmente a falta de formação específica, para adaptar-se ao ensino remoto emergencial, bem como as ressignificações ocorridas em suas práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada com três professores do ensino fundamental de uma escola municipal em Sinop, Mato Grosso, utilizando um estudo de caso qualitativo com aplicação de questionários.

O artigo de Tayara Gomes de Oliveira, intitulado "Inclusão na Educação Infantil: ações lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)", tem como objetivo analisar como os jogos e brincadeiras podem ser utilizados por docentes da Educação Infantil para promover a inclusão de crianças com TEA. A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com duas professoras experientes de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Sinop-MT, no primeiro semestre de 2024. As professoras destacaram a importância de adaptar atividades lúdicas às necessidades individuais das crianças, garantindo um ambiente inclusivo e acolhedor. A pesquisa também abordou desafios enfrentados, como a falta de formação contínua para professores e a escassa participação das famílias no processo educativo.

O artigo de Tsuku Walapa Txicão, intitulado "Aspectos sobre os Professores Indígenas Ikpeng", analisa o processo de formação de professores indígenas Ikpeng, enfatizando a valorização da cultura, dos saberes tradicionais e das especificidades dessa etnia. O objetivo do artigo é compreender os avanços, desafios e especificidades dessa formação, com foco nas experiências oferecidas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por meio dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Pedagogia Intercultural Indígena. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas via vídeo chamada com professores indígenas Ikpeng, destacando a importância de uma educação escolar diferenciada que promova o fortalecimento da identidade e autonomia dos povos Ikpeng, integrando conhecimentos ocidentais e tradicionais sem comprometer a identidade cultural.

Para concluir a seção "Pesquisa Pedagógica, o artigo de Vanessa Reis Alfaia, intitulado "O lúdico na alfabetização de estudantes dos anos iniciais: caminhos e relações de aprendizagem na percepção do docente", analisa como as atividades lúdicas podem tornar a alfabetização e o letramento mais envolventes nos primeiros anos do ensino fundamental em escolas municipais de Sinop - MT. O objetivo do estudo é investigar a influência das atividades recreativas no processo de alfabetização e letramento, bem como explorar caminhos para aprimorar essas práticas pedagógicas a fim de maximizar os resultados de aprendizagem. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, aplicando um questionário a duas docentes do ensino fundamental para compreender como o lúdico contribui para o desenvolvimento da linguagem, interação social e raciocínio lógico das crianças.

Por conseguinte, na seção "Tema em Pauta", contamos com 13 artigos, produzidos por pesquisadores que se debruçaram sobre pesquisas, reflexões e debates nas quais as Pedagogias Culturais e a Saúde Mental se constituem como tema e objeto central de estudo, quais sejam:

O artigo de Sandra Elisa Réquia Souza e Amarildo Luiz Trevisan, intitulado “A hermenêutica da autocompreensão das dores emocionais de docentes universitários”, tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva hermenêutica, as dores emocionais vivenciadas por professores do ensino superior, a partir das narrativas de quatro docentes. A pesquisa fundamenta-se nas contribuições filosóficas de Baruch Espinosa e Antonio Damásio, bem como na metáfora da tragédia grega *As Bacantes*, e adota a hermenêutica afetiva proposta por Andrés Ortiz-Osés. A investigação busca compreender os fatores que contribuem para o adoecimento psíquico dos docentes e, ao mesmo tempo, indicar caminhos para sua superação, organizados graficamente em uma espiral que representa tanto os impasses vivenciados quanto os saberes necessários à superação, denominados Saberes do Autoesclarecimento Pedagógico.

O artigo de José Ricardo de Sousa Santana e Glauberto da Silva Quirino, intitulado “Gestalt-terapia, educação e sustentabilidade: ensaio para uma pedagogia da equidade de gênero”, discute as possibilidades de articulação entre a Gestalt-terapia, a educação e a sustentabilidade como fundamentos para a construção de práticas pedagógicas voltadas à equidade de gênero. A partir de uma pesquisa bibliográfica fundamentada na ecopedagogia, na psicologia humanista e nos princípios da cultura de paz, o estudo propõe uma abordagem educativa crítica, dialógica e transformadora que reconheça e acolha a diversidade de gênero desde a infância. Os autores defendem que práticas educativas baseadas no cuidado, no diálogo e na consciência ecológica são essenciais para promover o bem viver, a justiça social e a formação de sujeitos integrais em contextos escolares inclusivos.

O artigo de Renata de Mello Mamede e Maria Sylvia de Souza Vitale, intitulado “A trend ‘pode ou não pode’ e a naturalização da violência psicológica entre adolescentes”, tem como objetivo analisar a popular trend da plataforma TikTok com o intuito de identificar, categorizar e discutir as formas de violência psicológica presentes em vídeos produzidos por jovens em relacionamentos afetivo-sexuais. A partir da seleção e análise de 24 vídeos, as autoras agruparam as violências observadas em três categorias principais: restrição da autonomia, imagem corporal e ciclo social. O estudo revela que a dinâmica da trend contribui para a banalização e propagação de comportamentos abusivos, principalmente em contextos heteronormativos, reforçando estereótipos de gênero e práticas de controle e submissão. O artigo alerta para os riscos que conteúdos dessa natureza representam ao naturalizar formas sutis de violência entre adolescentes, apontando para a urgência de ações educativas e políticas públicas que promovam a equidade de gênero e a saúde mental dos jovens.

O artigo de Maria Aparecida Martins Pires e Marli Maria de Souza, intitulado “A escuta das vozes de adolescentes negras: a experiência extensionista de uma roda de conversa como prática antirracista”, tem como objetivo relatar e analisar uma experiência de extensão universitária voltada à escuta sensível das vivências de adolescentes negras, realizada por meio de rodas de conversa em uma escola pública. A iniciativa, fundamentada nos princípios da educação antirracista e dos direitos humanos, busca proporcionar um espaço de acolhimento, diálogo e valorização das identidades dessas jovens, promovendo o enfrentamento das múltiplas formas de racismo presentes no cotidiano escolar. O artigo evidencia o potencial transformador da escuta qualificada como prática pedagógica, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais equitativos e comprometidos com a justiça social.

O artigo de Cleyton Rodrigues dos Santos e Janete Rosa da Fonseca, intitulado “Honra, solidariedade, conflito e as relações de gênero: as histórias das Ambrosinas, Bibiana e Perpétua”, analisa as experiências de vida de quatro mulheres negras — duas libertas e duas escravizadas — na cidade de Rio Claro, na segunda metade do século XIX, período de transição entre o sistema escravocrata e o trabalho livre no Brasil. A partir da análise de processos criminais e da literatura historiográfica sobre escravidão,

gênero e relações sociais, os autores investigam como essas mulheres protagonizaram estratégias de resistência, defesa de sua honra e busca por justiça em um contexto marcado por violência, opressão e desigualdade. O estudo evidencia a complexidade das relações sociais naquele período, nas quais honra, solidariedade e conflito constituíam mecanismos fundamentais de sobrevivência e afirmação para mulheres negras em uma sociedade excludente e patriarcal.

O artigo de Alberto Shodi Yamashiro, intitulado “Metilfenidato e lobotomia: uma análise comparada de psicocirurgia e uso de psicotrópicos como instrumento de controle social”, propõe uma discussão sobre as semelhanças históricas entre os tratamentos medicamentosos contemporâneos para o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a lobotomia praticada na metade do século XX, com o objetivo de analisar como ambos os procedimentos foram utilizados como formas de controle social de comportamentos considerados indesejáveis, especialmente no contexto educacional.

O artigo de Lucília da Silva Matos, Larissa Gonçalves Medeiros e Maria Lúcia Chaves Lima, intitulado “Brinquedos de saúde: educação popular e animação cultural como pedagogias do cuidado em saúde mental”, analisa práticas desenvolvidas por um projeto de extensão universitária que articulou educação popular e animação cultural como estratégias de cuidado em saúde mental voltadas à promoção da autonomia e da inclusão social de pessoas em situação de vulnerabilidade. Por meio de uma pesquisa-intervenção, o estudo descreve e reflete sobre ações realizadas nos territórios urbanos da cidade de Belém, evidenciando como o uso da ludicidade e da arte pode fortalecer vínculos, reconstruir subjetividades e criar espaços coletivos de resistência e pertencimento.

O artigo de Ellen Maria Machado Santos Fernandes, intitulado “estudos culturais, educação e gênero: uma relação necessária para a promoção de sociedades mais justas e igualitárias”, objetiva analisar a interseção entre estudos culturais, educação e gênero para desafiar estruturas opressivas e promover equidade. A autora argumenta que essa conexão é crucial para desenvolver práticas educacionais inclusivas e críticas, destacando a importância da representatividade feminina em espaços de poder e a desconstrução de sistemas hegemônicos como patriarcado, colonialismo e capitalismo.

O artigo de Bruna Moraes Battistelli, Sarah Barbosa Faria e Anna Luiza Gotlieb de Almeida Santos, intitulado “Encontros para praticar pequenos cuidados: desmedicalização da educação e uso da arte no curso de pedagogia”, objetiva analisar práticas educativas que articulam educação popular e arte como estratégias de cuidado em saúde mental. As autoras desenvolveram oficinas de colagem, escrita criativa e pintura, inspiradas em artistas como Virginia Woolf e Stela do Patrocínio, para promover um espaço de expressão e reflexão sobre a medicalização da vida e seus impactos na educação. Através dessas intervenções, buscam criar um ambiente de cuidado coletivo e enfrentar a sociedade do cansaço, promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

O artigo de Driellen Barroso Coutinho, Gilcilene Dias da Costa e Maria Lúcia Chaves Lima, intitulado “Mulheres negras quilombolas e a arte de narrar suas histórias”, explora as vivências e resistências de mulheres negras quilombolas na comunidade de Nova América, em Oeiras do Pará. A pesquisa, de caráter participativo e narrativo, busca compreender como essas mulheres enfrentam a opressão interseccional de raça, classe e gênero, utilizando suas próprias vozes e narrativas para reivindicar seu lugar de fala e promover uma educação antirracista e antissexista. Por meio de entrevistas e oficinas, como a “Imagens que Vazam”, o estudo destaca a importância da educação, da arte e da cultura na luta por autonomia e inclusão social, evidenciando a força e a resiliência dessas mulheres em um contexto marcado por desigualdades e silenciamentos históricos.

O artigo de Sara Regina Campelo Dias dos Santos e David Arenas Carmona, intitulado "Maracatu Nação, o brincante e a formação de sujeitos: implicações para o currículo e saúde mental", investiga como a participação de crianças no Maracatu Nação contribui para a formação da identidade, fortalecimento da autoestima e promoção da saúde mental. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no método etnográfico, com foco nas experiências vividas das crianças brincantes. Os resultados destacam que o Maracatu Nação atua como um espaço pedagógico e terapêutico, onde a ludicidade e a expressão cultural favorecem o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças, promovendo um sentimento de pertencimento e valorização cultural. A integração dessas práticas culturais no currículo escolar é vista como uma estratégia decolonial essencial para uma educação mais inclusiva e autêntica.

O artigo de Gisele Cristine da Silva Dantas e Carla Sabrina Xavier Antloga, intitulado "Psicodinâmica do Trabalho, Educação e Mulheres: uma revisão sistemática de literatura", analisa a produção científica sobre a psicodinâmica do trabalho no campo da educação, com foco nas vivências de prazer e sofrimento das mulheres trabalhadoras da educação, sob a perspectiva de gênero. O objetivo do estudo foi levantar o estado da arte sobre a temática da Psicodinâmica do Trabalho (PdT), Educação e Gênero, identificando a escassez de estudos que integram esses três elementos, especialmente na educação básica. A pesquisa utilizou uma revisão sistemática de literatura, abrangendo bases de dados como Scielo, Scopus, BVS e CAPES, e destacou que, apesar de haver muitos estudos sobre a PdT e a educação, poucos abordam a perspectiva de gênero, evidenciando a necessidade de mais investigações nessa área para compreender melhor as especificidades das mulheres no contexto educacional e suas estratégias de enfrentamento ao sofrimento no trabalho.

O artigo de Glacieli Braga Ferreira Campos e Helen Paola Vieira Bueno, intitulado "A aposentadoria na sociedade do cansaço", tem como objetivo analisar a relação entre aposentadoria e a sociedade contemporânea, marcada pela intensa exigência de produtividade e desempenho, conforme discutido no livro "Sociedade do cansaço" de Byung-Chul Han. O estudo busca compreender as representações sociais do trabalho e como a aposentadoria, enquanto transição de vida, afeta não apenas o aspecto financeiro e legal, mas também o psicológico e social dos indivíduos. A pesquisa bibliográfica e a análise crítica da obra de Han evidenciam que o trabalho é central na construção da identidade e na organização da vida cotidiana, e que a aposentadoria deve ser vista como um processo que requer adaptação e reflexão sobre novas formas de viver e encontrar significado fora do contexto laboral.

O artigo de Luís Felipe Cristaldo Gonçalo, intitulado "Saúde mental, educação indígena e decolonialidade", analisa os impactos da pandemia de coronavírus sobre a saúde mental nas comunidades escolares indígenas brasileiras, destacando como esse contexto aprofundou vulnerabilidades estruturais e evidenciou a colonialidade do saber na formulação das políticas públicas. O estudo tem como objetivo discutir os desafios enfrentados por essas comunidades durante o período pandêmico e propor uma abordagem intercultural e decolonial para a saúde mental, fundamentada nos conceitos de interculturalidade crítica e Teko Porã, valorizando os saberes tradicionais indígenas como forma de promover o bem-estar coletivo e superar a lógica eurocêntrica e reducionista.

Para concluir a seção temática, o artigo de Wilson Marques Dias, intitulado "O currículo, a construção de identidades e o entrelaçamento com os estudos culturais", analisa a construção de identidades no contexto educacional pós-pandemia, em articulação com os Estudos Culturais, refletindo sobre as transformações nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares. A pesquisa tem como objetivo problematizar os impactos da pandemia na educação e os desdobramentos desses impactos à luz dos Estudos Culturais, considerando o currículo como território de disputa, produção de saberes e construção

de sujeitos, propondo a emergência de novos (outros) currículos mais inclusivos, críticos e representativos das múltiplas identidades sociais e culturais.

Para finalizar a edição da Revista Eventos Pedagógicos, que foca em Pedagogias Culturais e saúde mental, apresentamos a entrevista com o Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa, uma referência na área de Educação Física com ênfase em Educação Física Escolar, Dança, Gênero, Sexualidade e Corpo. O Prof. Marcelo é doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e professor associado II, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Culturais e Educação na UFMS. Na entrevista intitulada "PEDAGOGIAS CULTURAIS: um diálogo com Marcelo Victor da Rosa", o entrevistado discorre sobre a importância das pedagogias culturais na educação, destacando como elas podem ser usadas para analisar e desconstruir estruturas de poder e hegemonia cultural. Além disso, aborda a resistência à mudança de paradigmas educacionais e como os estudos culturais podem contribuir para a promoção de vozes marginalizadas. A entrevista foi conduzida pela Profa. Dra. Janete Rosa da Fonseca, professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Aquidauana.

É com muita satisfação que publicamos a 41ª edição da Revista Eventos Pedagógicos, volume 16, número 1 – jan./jul. de 2025, abordando o tema "PEDAGOGIAS CULTURAIS E SAÚDE MENTAL".

Boa leitura!

ⁱ Janete Rosa da Fonseca. Pós-doutorado em Neurociência (FURG), Pós-Doutorado em Diversidade Cultural e Educação Indígena (UCDB). Doutora em Educação. Mestre em Estudos Culturais (ULBRA). Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ, GPED - Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais. Docente Permanente do Programa de Mestrado em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4564086131381479>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-0385>

E-mail: janete.fonseca@ufms.br

ⁱⁱ Helen Paola Vieira Bueno. Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pesquisadora do Laboratório de Saúde Mental e Qualidade de Vida do Trabalhador/CNPq, do Laboratório Interdisciplinar de Estudos Culturais (LindeCult)/CNPq, do Laboratório de Estudos em Diferenças em Linguagens (LEDLin)/CNPq e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Acessibilidade e Laboratório de Ações Escolares Inclusivas (GEPA/LABAC/CNPq). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6196127024547132>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2013-7800>

E-mail: helen.bueno@ufms.br

ⁱⁱⁱ Ralf Hermes Siebiger. Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), professor assistente na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) / Câmpus de Sinop, vice-líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT), membro do grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Conselhos Municipais de Educação no Brasil (GEP-CMEBr), Editor-gerente da Revista Eventos Pedagógicos (REP's), da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550852546566920>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8260-0154>

E-mail: ralf@unemat.br

ENSAIO

CORPOS EXAUSTOS E MENTES SILENCIADAS:

a cultura do adoecimento psíquico

Vanusa Meneghelⁱ

Em 1946, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi fundada durante a Conferência Internacional de Saúde, realizada em Nova York, nos Estados Unidos. No documento de sua constituição, que entrou em vigor em 1948, estabeleceu-se um conceito inovador de saúde, definido como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de enfermidades” (OMS, 1948).

Nesse sentido, outras conferências, congressos e encontros internacionais sobre saúde continuaram ocorrendo ao redor do mundo após a criação da OMS e sempre com o objetivo de promover, divulgar e debater o tema. Porém, foi a Carta de Ottawa, um importante documento visando a promoção da saúde, resultado da Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa no Canadá em 1986, que realmente enfatizou a importância dos aspectos sociais, culturais, ambientais, entre outros sobre a saúde da população.

Promoção da saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver. Nesse sentido, a saúde é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Assim, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global (WHO, 1986).

O entendimento de saúde constituído pela OMS tem a sua importância até os dias de hoje, porque envolve não apenas a saúde física, mas os aspectos mental, social e de bem-estar das pessoas, apontando para uma visão multidisciplinar, coletiva e abrangente do ser humano. Essa concepção amplia o foco sobre o conceito de doença versus saúde, que pertencia exclusivamente a visão

tradicional da medicina e propõe um olhar integral do ser humano, considerando saúde e doença como resultantes de condições de vida, de fatores econômicos, sociais, emocionais, afetivos e culturais.

A definição de saúde proposta pela OMS, embora alvo de críticas por autores como Boorse (1997) e Donnangelo (1979), destaca-se no cenário internacional por compreender a saúde como um conceito amplo, que transcende a mera ausência de doença. Essa concepção possibilita reconhecer que, mesmo diante de enfermidades, o indivíduo pode experimentar estados de bem-estar e manter interações significativas com seu ambiente. Formulada no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, essa definição orientou, ao longo das décadas, a formulação de políticas públicas de saúde voltadas à promoção do bem-estar integral de indivíduos e comunidades.

A saúde passou a ser "construída pelo cuidado de cada um consigo mesmo e com os outros, pela capacidade de tomar decisões e de ter controle sobre as circunstâncias da própria vida e pela luta para que a sociedade ofereça condições que permitam a obtenção de saúde por todos os seus membros" (WHO, 1986, p. 2).

Em 2000, durante a Conferência do México (OMS, 2000), a Organização das Nações Unidas (ONU) reafirmou a concepção de saúde estabelecida pela OMS ao final da primeira metade do século XX, reconhecendo-a como um direito fundamental. Nessa ocasião, foram delineadas quatro condições mínimas que os Estados devem garantir para assegurar esse direito à população: disponibilidade de recursos, acessibilidade aos serviços, aceitabilidade sociocultural e qualidade da atenção prestada no sistema público de saúde.

Dessa forma, ao ampliar o conceito de saúde — historicamente restrito ao campo biomédico —, é possível analisá-lo, por exemplo, sob a perspectiva dos Estudos Culturais, um campo interdisciplinar de investigação que compreende a cultura como elemento estruturante das dinâmicas sociais contemporâneas. Essa abordagem permite compreender saúde e doença não apenas como categorias biológicas, mas como construções simbólicas, históricas e políticas, atravessadas por relações de poder, discursos normativos e práticas culturais.

Os Estudos Culturais oferecem uma importante contribuição para a compreensão da saúde mental na contemporaneidade ao deslocarem o foco do campo médico para o campo das construções sociais, históricas e discursivas do sofrimento psíquico. Ao considerar que a subjetividade é moldada por contextos culturais, relações de poder e dispositivos ideológicos e os estudos culturais permitem ainda compreender o adoecimento mental não apenas como uma disfunção individual, mas como um sintoma de relações sociais.

Sob essa perspectiva, conceitos como produtividade, normalidade, autocontrole e sucesso deixam de ser neutros e passam a ser vistos como normas culturais que regulam os modos de ser e sentir. Assim, a saúde mental é pensada como um campo atravessado por disputas simbólicas e políticas, em que certos sofrimentos são legitimados, outros invisibilizados e muitos patologizados de maneira estratégica. Em resumo, os Estudos Culturais possibilitam uma leitura crítica e contextualizada do sofrimento psíquico, revelando suas raízes nos modos de vida e nas exigências subjetivas da sociedade contemporânea.

Vivemos em uma era marcada por intensas transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, sendo que esses fatores impactam diretamente na qualidade de vida e na saúde mental dos indivíduos. A lógica da produtividade, da aceleração e da constante performance tem imposto um ritmo de vida exaustivo. Nesse contexto, o bem-estar psíquico tornou-se um dos maiores desafios da contemporaneidade, exigindo olhares mais atentos de pesquisadores, das instituições e da sociedade.

A saúde mental, assim como a saúde, no contexto contemporâneo, ultrapassa os limites de entendimento apenas da saúde e medicina e deve ser compreendida como uma construção sociocultural. Os estudos culturais problematizam a noção de normalidade psíquica e reconhecem que os modos de sofrer, adoecer e cuidar da mente são moldados por discursos sociais e práticas institucionais. Nesse cenário, as subjetividades são atravessadas por valores como produtividade, autocontrole e desempenho, que estabelecem parâmetros do que é considerado um “eu saudável” no mundo atual.

Byung-Chul Han, filósofo sul-coreano contemporâneo, aborda essa temática em sua obra “*A Sociedade do Cansaço*” (Han, 2017), ao revelar que vivemos em uma era marcada pelo excesso de positividade, pela cultura do desempenho e pela pressão constante para a produtividade. Segundo o autor, a sociedade atual substituiu os modelos disciplinares repressivos por uma lógica de auto exploração, na qual os indivíduos se veem empenhados a exceder seus próprios limites em nome da eficiência. Essa dinâmica tem contribuído para o aumento de quadros de esgotamento psíquico, ansiedade e depressão, evidenciando os impactos subjetivos do modelo neoliberal sobre a saúde mental, “o que causa a depressão e o esgotamento não é o imperativo de obedecer apenas a si mesmo, mas a pressão de desempenho. Visto a partir daqui, a Síndrome de Burnout não expressa o si-mesmo esgotado, mas antes a alma consumida” (Han, 2017).

Outro pensador contemporâneo que contribuiu para uma análise da concepção de saúde, e mais particularmente de saúde mental, fora do campo médico, a partir de um olhar mais social, cultural e subjetivo foi Michael Foucault. Embora seja um pensador que não pertença diretamente aos Estudos Culturais, é uma influência fundamental, pois sua noção de biopoder, relações de poder e controle social permite compreender como os discursos sobre saúde mental funcionam como tecnologias de controle dos corpos e das subjetividades. A medicalização da vida cotidiana, a normatização do comportamento e a produção de sujeitos “ajustados” ao sistema são práticas que mantêm estruturas de poder sob a aparência de cuidado ou prevenção.

A obra “*História da Loucura*” (Foucault, 2017), publicada em 1961, representa uma contribuição importante para a compreensão do sofrimento psíquico a partir de uma perspectiva histórico-crítica e que molda os discursos. Distanciando-se de forma considerável de conhecimentos médicos tradicionais, Foucault propõe uma análise genealógica das práticas sociais, jurídicas e médicas que constituíram os discursos sobre a loucura no Ocidente. Através de uma investigação que atravessa a Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, o autor evidencia como a loucura foi, em diferentes momentos, tratada como desvio moral e objeto de exclusão e que precisava ser disciplinado. Foucault afirma que:

[...] quis o destino, infelizmente, que as coisas fossem mais complicadas. E, de um modo geral, que a história da loucura não pudesse servir, em caso algum, como justificativa e ciência auxiliar na patologia das doenças mentais. A loucura, no devir de sua realidade histórica, torna possível, em dado momento, um conhecimento da alienação num estilo de positividade que a delimita como doença mental; mas não é este conhecimento que forma a verdade desta história, animando-a desde sua origem (Foucault, 2008, p.19).

Ao deslocar o foco da loucura como patologia individual para compreendê-la como construção social e histórica, Foucault inaugura um novo campo de reflexão sobre o sofrimento psíquico. Sua abordagem permite questionar os modelos normativos que sustentam as práticas psiquiátricas e os dispositivos de controle institucional, abrindo espaço para pensar formas mais éticas e humanas de cuidado em saúde mental. Nesse sentido, a obra “História da Loucura” permanece uma referência para as ciências humanas e sociais, especialmente nos estudos sobre subjetividade, normalização e medicalização.

Diversos autores, oriundos de distintas formações disciplinares, têm desenvolvido contribuições relevantes à luz dos Estudos Culturais, especialmente no que se refere à análise da contemporaneidade, da saúde, da saúde mental e das relações de trabalho. Dentre eles, destaca-se Stuart Hall (2006), um dos principais expoentes dos Estudos Culturais britânicos, cujas reflexões sobre identidade, mídia, racismo e representação constituem fundamentos teóricos indispensáveis para compreender o sofrimento psíquico em contextos socioculturais complexos. Embora Hall não tenha abordado diretamente a temática da saúde mental, seus conceitos de identidade, representação, diferença, cultura e poder possibilitam uma leitura crítica das formas de subjetivação e das dinâmicas de exclusão que atravessam as experiências de sofrimento na contemporaneidade.

Raymond Williams, também considerado um dos fundadores dos Estudos Culturais britânicos, por sua vez, contribui com a noção de “estrutura de sentimento”, ao destacar que os modos como os sujeitos percebem, expressam e experienciam a realidade estão vinculados a formas culturais emergentes, muitas vezes não totalmente institucionalizadas, mas que revelam os conflitos latentes de uma época.

Judith Butler (2003) também contribui com sua teoria da performatividade, ao afirmar que a subjetividade é produzida pela repetição de normas culturais. Aplicado ao campo da saúde mental, isso revela como certos padrões de comportamento emocional são constantemente reforçados como “corretos”, enquanto outros são marginalizados ou patologizados. Assim, o sofrimento mental pode ser visto como uma reação à impossibilidade de corresponder a essas normas performativas de sucesso, autocontrole e felicidade.

O que conta como vida humana, e o que não conta, é determinado por quadros normativos que operam como condições de reconhecimento. [...] Esses quadros não apenas determinam quem é considerado humano, mas também regulam as formas de inteligibilidade, ou seja, o que pode ser reconhecido como uma vida vivível (Butler, 2003, p. 23).

Outros temas importantes e que se fazem necessários abordar quando discutimos saúde, saúde mental, estudos culturais e contemporaneidade são as pressões no trabalho e a linha de racionalidade neoliberal que transforma o mundo do trabalho e impacta diretamente na constituição subjetiva dos indivíduos, gerando uma pressão constante por resultados e competitividade, produzindo sofrimento psíquico naturalizado como sendo parte do sucesso. Nessa linha de pensamento podemos destacar o trabalho docente que é considerado pela OIT (1984) como uma das profissões mais perigosas do mundo a portar doenças ocupacionais.

Diante do exposto, observa-se que a cultura contemporânea desempenha um papel central na construção de subjetividades marcadas pelo autocontrole, pela eficiência e pela exposição constante de si, sobretudo nas redes sociais. Esses imperativos geram exigências pessoais difíceis de sustentar e contribuem para o silenciamento das vulnerabilidades, afetando diretamente a saúde mental dos indivíduos. A crença difundida de que “tudo depende de você” reforça práticas de autovigilância e de responsabilização individual, desconsiderando os determinantes sociais, culturais e históricos que atravessam os processos de adoecimento.

Nesse contexto, os Estudos Culturais oferecem uma importante contribuição ao analisarem como os discursos hegemônicos sobre saúde e produtividade moldam experiências subjetivas, despolitizando o sofrimento psíquico e reduzindo-o a uma falha individual. Ao recuperar a dimensão coletiva da saúde mental, essa abordagem amplia o debate, permitindo uma compreensão mais crítica e complexa do adoecimento psíquico na contemporaneidade. Assim, pensar saúde e saúde mental à luz dos Estudos Culturais é fundamental para superar visões individualizantes e propor caminhos mais éticos, solidários e contextualizados para o cuidado com o sofrimento humano.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. As cartas da promoção da saúde. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.
- BOORSE, C. A rebuttal on health, pp. 1-134. In: HUMBER, J.; ALMENDER, J.; ALMENDER, R. (eds.). What is disease? Human Press, Nova Jersey. 1997.
- BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DONNANGELO, C. Saúde e sociedade. São Paulo, Duas Cidades, 1979.
- FOUCAULT, M. História da loucura: na idade clássica. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- HAN, B-C. Sociedade do cansaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Declaração do México. OMS, Cidade do México, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Constituição. Genebra: OMS, 1948.

WILLIAMS, R. Marxismo e literatura. São Paulo: Zahar, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). The Ottawa charter for health promotion. Geneve: WHO; 1986.

Recebido em: 5 de julho de 2025.

Aprovado em: 18 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13917>

ⁱ Vanusa Meneghel. Psicóloga Clínica. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004), Graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (2009), Mestrado em Psicologia da Saúde pela Universidade Católica Dom Bosco (2013), Doutorado em Psicologia da Saúde pela Universidade Católica Dom Bosco (2015-2019). Pós-Doutorado em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2022). Especialização em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica pela Universidade Católica Dom Bosco (2023).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3541153216119073>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7769-3210>

E-mail: meneghelvanusa@gmail.com

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE AFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ¹

EXPERIENCES AND EXPERIENCES OF AFFECTIVITY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Alyne Novais Lucena ⁱ

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender a relação entre afetividade e vivência no processo de ensino-aprendizagem, analisando o grau de participação dos alunos em sala de aula, considerando a interação entre professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter etnográfico, associada à pesquisa bibliográfica. A coleta de dados foi realizada em 2023 e 2024, com a participação de alunos e do professor de Matemática de uma instituição pública de ensino. O referencial teórico baseia-se nas contribuições de Paulo Freire e José Carlos Libâneo. Os resultados da pesquisa trazem reflexões instigantes sobre como as relações afetivas influenciam a participação dos alunos e transformam a dinâmica da sala de aula na EJA, revelando nuances que desafiam práticas pedagógicas tradicionais.

Palavras-chave: Afetividade. Ensino-aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos. Relação professor-aluno.

ABSTRACT²: This article aims to understand the relationship between affectivity and experience in the teaching-learning process, analyzing the degree of student participation in the classroom, considering the interaction between teachers and students in Youth and Adult Education (EJA). The research is based on a qualitative, ethnographic approach, associated with bibliographical

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado ENTRE AS EXPERIÊNCIAS E AS VIVÊNCIAS AFETIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, sob a orientação do Prof. Dr. José de Souza Neto - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2024/1.

² Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLEtras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

research. Data was collected in 2023 and 2024, with the participation of students and a math teacher from a public educational institution. The theoretical framework is based on the contributions of Paulo Freire and José Carlos Libâneo. The results of the research provide thought-provoking reflections on how affective relationships influence student participation and transform classroom dynamics in the EJA, revealing nuances that challenge traditional pedagogical practices.

Keywords: Affectivity. Teaching and learning. Youth and Adult Education. Teacher-student relationship.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo concentrou-se nas práticas de afetividade entre professores e alunos na Educação de Jovens e Adultos, pesquisadas em uma escola no município de Sinop-MT, observando como esse aspecto interferiu no processo de ensino-aprendizagem. O artigo também buscou investigar o processo de abertura dos professores diante da liberdade de compartilhar as experiências e vivências na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Como o professor concebe o espaço da sala de aula afeta os processos e relações pedagógicas com os alunos, de modo a torná-los ou não sujeitos prioritários, conforme a experiência de aprendizagem.

O interesse pela temática emergiu da constatação da escassez de produções acadêmicas voltadas ao assunto, aliada à sua relevância social, especialmente no que se refere à organização e às especificidades do formato educacional destinado ao público adulto. O foco no Ensino dos jovens e adultos ocorre pelas constantes dúvidas a respeito da didática utilizada na sala de aula da EJA, com abordagem na existência ou não de uma abertura didático-pedagógica, por parte do professor para que os estudantes consigam compartilhar as suas vivências durante o ensino do conteúdo.

A pesquisa empregada neste artigo é a etnográfica. Esta pesquisa foi realizada no CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos Benedito Santana da Silva Freire do município de Sinop, que se localiza no Estado do Mato Grosso, em 2023.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CAMINHADA

A Educação de Jovens e Adultos enfrenta diversos desafios para se consolidar no cenário educacional. Essa modalidade de ensino enfrenta problemas sociais que dificultam o acesso dos estudantes às escolas (com poucas intuições de ensino para aderir à modalidade), acesso local (muitos jovens, adultos e idosos têm dificuldades para acessar o ambiente institucional, seja por meio de locomoção ou por dificuldades para estarem na sala de aula devido às cargas horárias dos trabalhos) e são esses fatores que contribuem para a falta de público nesta modalidade de ensino.

A educação é fundamental para vida do ser humano. A Constituição Brasileira de 1988 esclarece, no Art. 205, os direitos que os estudantes possuem relativamente aos estudos.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 123).

A Educação de Jovens e Adultos foi instituída no Brasil, a partir da LDB – 1996, a qual aprovou a modalidade EJA. Nela, foi estabelecida as diretrizes e bases de ensino. O documento da EJA, possui sua própria seção, que é a V (quinta). Os principais artigos destacados são – Art. 37. Parágrafo 1º Que garante o acesso gratuito aos jovens e adultos. Nos parágrafos 2º “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.” E no 3º § “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (p. 30, 1996). Esses regulamentos asseguram os direitos dos estudantes da EJA.

A alfabetização no Brasil se inicia com os jesuítas, cujo objetivo era educar a elite. Logo mais, com a expulsão dos jesuítas, a educação brasileira seguiu outro caminho, com a criação de métodos de ensino para aplacar as dificuldades de aprendizagem. Sobre isso, Mortatti diz:

Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; eram as “aulas régias”, já mencionadas. Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir (2006, p. 5).

Outro fator que defasou inicialmente na educação brasileira, foi a precariedade de materiais de ensino e a questão dos professores, os quais, em sua maioria, não possuíam formação acadêmica e nem preparo para lecionar.

A educação dos adultos não era prioridade para o governo, e uma camada grande da população não sabia ler nem escrever. A Educação de Jovens e Adultos começa ser percebida em meados do século XVIII, na qual surge a Revolução Industrial. O foco dos trabalhadores se volta para as operações das máquinas, mas uma certa preocupação surge entre os donos de fábricas: como os operadores conseguiriam operar as máquinas, sem o conhecimento de leitura e escrita? Então, a partir deste momento, surge a necessidade de começar a valorizar a educação do adulto:

É com o desenvolvimento industrial, no período da Segunda Guerra Mundial, que, lentamente, vai surgindo uma maior valorização dessa etapa de ensino tendo

diferentes focos: valorizar a língua falada e escrita (com o objetivo de dominar as técnicas de produção), adquirir a leitura e escrita (para ascender socialmente), valorizar a alfabetização de adultos (como um meio de progresso do país e ampliação de pessoas aptas para votar) (Lima; Sousa, 2018, p. 3).

O processo de industrialização colaborou, de certa forma, no processo da educação de jovens e adultos, mas essa ação não estava em prol do benefício do trabalhador, e sim, nos lucros do capitalismo.

2.1 A educação de jovens e adultos fundamentada na experiência para a vivência de aprendizagem – o processo de ensino-aprendizagem

O ensino é conduzido pelo professor, enquanto o aprendizado é inerente ao aluno. Esse processo decorre de um fator importante – a prática educativa – que está relacionada com a Didática do ensino, na qual o processo é definido como uma sequência de atividades entre os professores e os estudantes.

Podemos definir *processo de ensino* como uma sequência de atividades do professor e dos estudantes, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os estudantes aprimoram capacidades cognitivas, pensamento independente, observação, análise-síntese e outras (Libâneo, 2006, p. 54). Para melhor compreensão deste conceito a partir de Libâneo, é preciso compreender que a assimilação é um processo crítico e reflexivo, evitando a cilada de uma compreensão meramente mecânica. Assim como quando dissemos quanto a transição do conhecimento, não estamos confundindo com transferência, pois, cada educando assimila e processa o conteúdo, em ritmos, tempos distintos e, por vezes não entendem logo de imediato.

As finalidades do processo de ensino estão para além dos meios que o docente encontra para ensinar o conteúdo aos estudantes. Os meios de um ensino são desde um recurso material (apostilas, lápis, borracha, livros, etc.) e próprio recurso humano (professores – estudantes), mas para que o processo se concretize, o professor deve ter um planejamento elaborado com objetivos, metodologias, e a avaliações. O processo de ensino, para Fonseca:

[...] subteme um *processo de ensino* (também conhecido por processo de instrução), que ocorre simultâneo com o processo de aprendizagem.” O processo de ensino é inseparável da aprendizagem ambos devem ocorrer em conjunto, o ensino não é a transmissão de um pacote de conhecimentos metodológicos fora do contexto social. É uma prática educativa com intenção, estruturada e voltada aos alunos (2019, p. 2).

Ou seja, em uma prática didática e educativa, sempre vai haver o processo do ensino, pois é o meio do trabalho docente. O processo de aprendizagem consiste na forma de como um indivíduo aprende, o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, atitudes: “aprendizagem refere-se à aquisição de material ideativo na estrutura cognitiva do indivíduo” (Faria. 1989, p. 8). A aprendizagem começa nas primeiras fases do ser humano – nos primeiros anos de vida – e decorrem-se ao longo da vida, ocorrendo a constância de aprendizagens.

2.2 O Estudante da EJA.

O perfil dos estudantes da EJA varia devido influências de sua origem. Pode-se dizer que o fator determinante deste perfil é a cultura que esses estudantes estão inseridos. A faixa etária dos estudantes varia muito, e suas culturas são diferenciadas. Outro ponto relevante a ser destacado é a diferença entre lidar com adolescentes e adultos, pois cada um tem uma maturidade diferente. Pode-se destacar um trecho do caderno da EJA – criado pelo Ministério da Educação MEC.

Os adultos possuem mais experiência que os adolescentes e podem ter acumulado uma maior quantidade de conhecimentos. Talvez sejam menos rápidos, mas podem oferecer uma visão mais ampla, julgar melhor os prós e os contras de uma situação e ter boa dose de criatividade (Costa; Alvares; Barreto, 2006, p. 30).

Os autores mostram que os estudantes da EJA, ao optarem pelo retorno aos estudos, estão em busca de um crescimento pessoal, o que é fato. A maioria deles procura oportunidades de emprego melhores, pois acredita que é através dos estudos que essa oportunidade surge. No entanto, o trecho diz que adulto é o que tem mais maturidade psicológica para pensar dessa forma.

Os estudantes da EJA apresentam uma grande variedade de diversidades e culturas. Embora os estudantes sejam de idades distintas, são sujeitos com que possuem um conhecimento formalizado, que tem um impacto significativo na formação do seu indivíduo social. Os estudantes da EJA, por algum motivo, não concluíram os seus estudos nas idades adequadas, mas o ensino da EJA contribui para esse processo. Ao retornar às aulas, os estudantes trazem consigo uma sensação de insegurança e esperança de uma vida melhor.

2.3 A importância da afetividade na EJA

Na infância, o ser humano aprende por fases sobre como lidar com suas emoções. Segundo Wallon, “As emoções consistem essencialmente a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir e que é de tipo arcaico e frequente na criança”. A partir dessa frase, pode-se considerar o sujeito da EJA como um ser concretizado em relação a suas emoções. Se um estudante sente um certo comportamento não

recíproco por parte do professor, dependendo da maneira a qual foi estimulado emocionalmente a reagir, pode ocasionar um conflito em sala de aula, ocasionando da apatia de afetividade. Consequentemente, os ensinamentos passados pelo docente não serão aceitos pelo aluno.

Conforme Freitas (2018, p. 138) “[...] a EJA valoriza a experiência histórica, a leitura, o processo de conscientização popular de sabedoria de vida e de autonomia dos estudantes de qualquer idade que regressam à escola, deixando a clara intenção de apropriar-se da educação libertadora”.

No conceito de ensino do estudante, cabe ao educador compreender que o educando tem um conhecimento adquirido pelas suas experiências anteriores, ao fazer esse ato de compreensão o professor pratica a amorosidade, pois Freire (1996) no seu livro *A Pedagogia da Autonomia* diz que a amorosidade é algo importante para se ter em uma prática educativa. O receio dos estudantes ao retornarem aos estudos, é perceptível na sala de aula, alguns alunos trazem consigo bagagens.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia utilizada nesse artigo foi de abordagem qualitativa e etnográfica. Essas técnicas foram escolhidas buscando uma maior proximidade com os participantes. A autora André (2004, p. 41) esclarece que esse é o meio fundamental de uma pesquisa etnográfica: “A pesquisa tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

Outro campo que abrange a pesquisa etnográfica é a pesquisa de campo, na qual o pesquisador aproxima-se do seu ambiente de pesquisa, envolve-se no contato direto com o objeto pesquisado, fazendo parte da investigação de maneira significativa. De acordo com André (2004, p. 29), “não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentalmente controladas como na pesquisa experimental.” Os participantes da pesquisa foram: um professor e sete alunos da EJA.

A técnica utilizada contou com o auxílio de um questionário semiestruturado, pois este modelo de entrevista possibilita compreender a informação que o pesquisado dispõe ou questionar indagações relevantes, momentâneas, que podem surgir durante a entrevista e que possam contribuir para a pesquisa. O questionário foi aplicado a um professor responsável pela disciplina de matemática e uma entrevista realizada com o grupo focal, composto por sete alunos que no momento da entrevista, cursavam o ensino fundamental da EJA. Os instrumentos utilizados foram o gravador do celular, registro em uma ata – dos dois dias da observação, que ocorreram na segunda-feira (16/10/2023) e na terça-feira (17/10/2023).

O roteiro prévio contou com perguntas sobre os suportes didáticos-pedagógicos que a escola oferece para o processo do ensino-aprendizagem dos alunos e a maneira como os professores aplicam os componentes didáticos do ensino, se oferecem espaço para os alunos dialogarem durante as aulas. Os trechos separados das respostas são aqueles que refletem mais precisão no cunho da pergunta, a

análise das repostas foi através da descrição do áudio da entrevista, considerando, nesta primeira parte, as repostas mais relevantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes da realização das perguntas aos estudantes, visando assegurar a preservação dos participantes da pesquisa, os estudantes foram identificados por ordem alfabética e o professor foi denominado pela disciplina ministrada – Matemática. Foi perguntada a idade dos jovens e adultos participantes, sendo elaborado um gráfico com as suas respectivas faixas etárias, a fim de observar a diversidade presente nessa modalidade de ensino.

A primeira pergunta feita aos estudantes entrevistados foi se esta seria a primeira vez deles em uma escola da EJA. Todos responderam que sim. A segunda pergunta tratou sobre a conciliação entre trabalho e estudo, alguns estudantes responderam:

(01) Estudante B: É cansativo.

(02) Estudante F: Dá muito sono.

O objetivo dessa pergunta foi identificar as dificuldades que podem afetar o aprendizado dos estudantes no período noturno. A pergunta onze abordou a liberdade que os estudantes possuem durante o ensino do conteúdo. A maioria dos entrevistados respondeu que “sim”, pois não há impedimentos por parte do professor. A pergunta treze tratou da interação em sala de aula. Os estudantes responderam que os professores interagem bem com a turma. No entanto, durante a observação, notou-se uma falta de interação entre a professora de Geografia e os estudantes dessa turma.

Em dado momento da aula, o Estudante G iniciou um debate sobre determinado assunto, mas a professora não lhe cedeu espaço suficiente para se expressar, encerrando o debate. A aula tornou-se extremamente parada, com a maioria dos estudantes no celular. Outra pergunta feita aos estudantes tratou do incentivo oferecido por parte dos professores e da escola para que eles não desistam dos estudos.

(03) Estudante J: Há campanhas, como projetos, noites culturais.

(04) Estudante H: Tem a feira do conhecimento, onde criamos, nos juntamos e depois apresentamos para as pessoas.

Após a entrevista de grupo focal com os estudantes, foi aplicado um questionário ao professor da turma, que leciona matemática. O professor H possui 27 anos de atuação na Educação e 11 anos de experiência na EJA. Uma das perguntas destacadas foi: “Qual é a sua concepção sobre os estudantes da EJA? Qual método de aprendizagem é mais usado em suas aulas?” A resposta do professor foi;

(05) Professor H: Alunos (as) jovens e adultos (as) são estudantes que vêm de um processo de exclusão social. Antes do aprender a conhecer (cognição) ou mesmo do aprender a fazer, é necessário trabalhar questões de autoestima e relações sociais.

O papel do professor nesta modalidade vai além do de educador. O vínculo afetivo próximo faz com que ele também atue como amigo, o que o transforma em agente social que promove a afetividade. Quando questionado sobre a sua concepção de visão de como é espaço dos alunos da EJA, na sala de aula, ele respondeu:

(06) Professor H: “Espaço para ensinar aprendizagem, produção de conhecimento e socialização com foco na formação humana.”

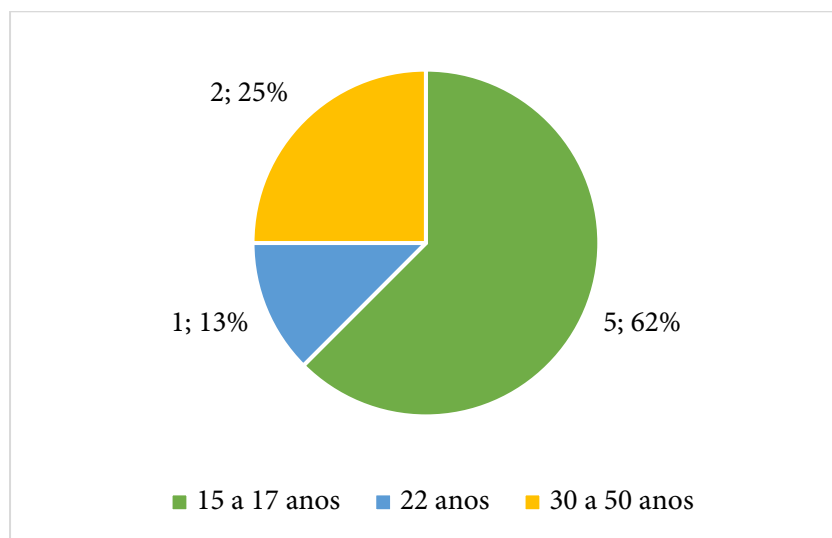
Já sobre os desafios de ensinar na EJA, afirmou:

(07) Professor H: Todo ano a SEDUC/MT muda as regras de atendimento da EJA. Por exemplo, de 2023 para 2024, estamos mudando de carga-horária, etapa para atendimento semestral.

Essa resposta revela que uma das dificuldades enfrentadas pela EJA é a ausência de uma estrutura curricular adequada. Durante a observação realizada para viabilizar as entrevistas e o questionário, destacou-se a idade dos estudantes da turma, que variava entre dezessete e quarenta e um anos. Quando perguntados sobre os fatores sociais, econômicos ou emocionais que os fizeram interromper os estudos, a maioria mencionou a crise de saúde causada pela COVID-19. Segundo dados da Folha de São Paulo: “Em 2020, ano marcado pelo novo coronavírus, quarentena e interrupção de aulas presenciais, 8,4% dos estudantes com idade entre 6 e 34 anos abandonaram a escola. [...] o que representa cerca de 4 milhões de alunos.” (Folha de São Paulo, 2021. Os motivos relatados incluem a falta de acesso às aulas remotas e dificuldades financeiras.

A segunda etapa da entrevista ocorreu no dia 07/03/2024, na instituição EEDIEB Benedito Santana da Silva Freire. Essa fase consistiu em perguntas com enfoque diferente da primeira parte, visando compreender a visão dos alunos sobre acontecimentos vivenciados na sala de aula. As respostas foram consideradas satisfatórias. Um gráfico mostra a variedade das idades dos estudantes, observando a forte presença de jovens nesta modalidade. A maioria respondeu que o principal fator para matrícula na EJA foi a pandemia da COVID-19 e o cansaço decorrente do trabalho.

Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os estudantes entrevistados pertencem a segmentos diferentes. Alguns foram entrevistados novamente, como as alunas R e W, ambas do Segmento I (Ensino Fundamental - Anos Iniciais). O estudante com maior idade era da sala dois, também do Segmento I. Os dois últimos entrevistados, A e J, pertencem ao Segmento II (Ensino Médio). Todos demonstraram interesse em participar da pesquisa e responderam às perguntas com atenção. O primeiro questionamento dessa etapa tratou da experiência escolar anterior.

(08) Aluno B: Foi lá no Paraná que estudei, só que daí estava estudando com crianças né, daí estava com 14 anos no sexto ano com crianças de 11 anos.” E completou: “Não foi muito boa né, porque ficar estudando com um monte de criança gritando.

Na data da entrevista, o estudante tinha 14 anos, e a sua fala revelou um grave erro institucional ao mantê-lo numa turma incompatível com sua faixa etária, já que o apropriado seria o 9º ano dos Anos Finais. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) esclarece em seu Art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB, 2021, p. 18).

Quando questionado sobre o motivo da interrupção dos estudos, o aluno B respondeu:

(09) Aluno B: Porque tipo assim, eu morava aqui daí eu estudava, daí eu estudei lá por alguns meses, aí depois voltei pra cá de novo em 2023, mas estava mais focada em trabalhar.

Essa fala demonstra que a necessidade de ajudar a família tornou-se prioridade em sua vida. Destaca-se ainda a fala do aluno C:

(10) Aluno C: E parei porque cansado, cansaço, mesmo cansaço, conseguir continuar.

De acordo com Silva (2014, *apud* Canavarro, 2007), “Definem-se alunos em risco de abandono escolar através de um percurso escolar marcado por mais de um insucesso, nível etário defasado do seu nível académico, dificuldades de saúde, dificuldades económicas e dificuldades pessoais diversas para as quais não encontram apoio.”

Após a análise das perguntas um e dois, o foco voltou-se à pergunta quatro, sobre os fatores que contribuem para uma boa relação entre professor e aluno. A aluna A, disse:

(11) Aluna A: Há primeiramente o respeito né, tem que ter respeito das duas partes com relação no saber se comunicar com ele, saber conversar, expressar direito a maneira que você consiga entender, a gente consiga entender.

(12) Aluno B: Acho que respeito né, o aluno respeita o professor e o professor respeita o aluno... não sei... tratar bem o aluno, e o professor também, porque mesmo que ele ganhe, pá tá ali né...

(13) Aluno C: Ah, para ter uma relação o professor e o aluno, é sempre bom o professor entender o lado do aluno e o aluno entender o lado do professor né.”

(14) Aluno D: Boa, maravilhosa, os professores têm muito compromisso”; e o estudante E disse: “Uma relação boa, de respeito...”

Com base nas respostas dos estudantes, destaca-se que o respeito é fator fundamental. Em décadas passadas, predominava uma abordagem pedagógica tradicionalista, na qual o aluno não tinha o direito de se expressar em sala de aula, e o respeito não era mútuo — sendo concedido apenas ao professor. Com as mudanças no cenário escolar atual, percebe-se que, para um bom convívio em sala, é necessário o uso da afetividade por parte do professor, permitindo que os estudantes se expressem. Afinal, “Dentro da sala de aula, antes de ensinar um conteúdo, é preciso que o professor dê voz ao seu aluno da EJA, para que este possa manifestar os seus saberes prévios. Então, o educador pode e deve aproveitar as experiências relatadas para iniciar seus ensinamentos.” (Abrahão, 2018, p. 21)

O educando, ao retomar os estudos, manifesta expectativas relativamente ao ensino. Cabe ao professor não apenas atendê-las, mas superá-las. Outro ponto importante é o aproveitamento da bagagem cultural que o aluno da EJA carrega. O professor deve valorizar esse conhecimento e utilizá-lo na prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados, compreende-se que afetividade tem vários significados. Wallon, diz que a afetividade é o principal meio de condução de comportamento, pois foi uma resposta emocional estimulada desde a infância. O capítulo um explicita sobre a caminhada que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, desde o início da era imperial, no qual a educação era direcionada as crianças por meio da dominação pelos jesuítas, até o período da revolução industrial a qual percebeu-se a necessidade de educar os trabalhadores para operar as grandes máquinas industriais.

O estudante já ingressa na escola com amadurecimento de ideias já formadas, na qual cabe ao professor ampliar essa concepção. Esse estudante aprendeu mecanicamente desde a pré-escola, fadidamente não associando nada do que aprendeu ao seu dia a dia. O professor deve ensinar com significado e no primeiro capítulo foi abordado sobre a aprendizagem significativa de Ausubel, que encaixa nesse perfil do estudante da Educação de jovens e adultos, pois esse aluno tende a aprender com significado o conteúdo. O problema central da pesquisa foi sobre a existência de oportunidades para expor suas vivências, em sua maioria, as respostas dos entrevistados foram positivas, mencionaram até campanhas que a escola realiza para fazê-los continuar.

Ao entrar na escola, percebe-se ser um ambiente bem acolhedor e cultural. De acordo com entrevistados os estudantes possuem voz, conseguem expor sua opinião sem de fato ter o desmerecimento. O problema central do trabalho foi respondido, pois ao dizer sobre a exposição das vivências dos estudantes, interliga-se uma ponte para afetividade, que se torna essencial para o processo de ensino aprendizagem significativo. Em conclusão, esclarece-se a importância de deixar o estudante da modalidade EJA, participar ativamente durante a explicação do conteúdo para contribuição da sua formação social e profissional.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Beatrice Cristina Jardim. A afetividade na relação ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: uma professora experiente. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de: Etnografia da prática escolar. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- Brasil. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de

Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

COSTA, Elisabete; ÁLVERES, Sônia C.; BARRETO, Vera. Alunas e Alunos da EJA. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SILVA, R. Gislaine. A educação de jovens e adultos: estudo das motivações mobilizadoras determinantes da sua permanência em sala de aula. Só pedagogia, 2013. Disponível em:

<https://www.pedagogia.com.br/artigos/ejaestudo/index.php>. Acesso em: 20 jun. 2023.

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

FARIA, Wilson de; Aprendizagem e planejamento de ensino. São Paulo: Ática, 1989.

FONSECA, Vitor da; Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino aprendizagem: Abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis: Vozes, 2019.

FREITAS, Giane Vitória de. Educação de Jovens e Adultos: experiências de vida. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 127–141, 2018. DOI: 10.30681/rep.v9i1.10055. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10055>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

LIBÂNEO, José C. Didática. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIMA, M. S.; SOUSA, Leandro Quaresma. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, DILEMAS ATUAIS. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVIII, Nº. 000119, 02/02/2018. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-aspectos-historicos-dilemas-atuais>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Trabalhando com a educação de jovens e adultos alunas e alunos da eja. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ejacaderno.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SOUSA, Leandro Q. Educação de jovens e adultos no Brasil: aspectos históricos, dilemas atuais. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVIII, Nº. 000119, 02/02/2018.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 21 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13920>

¹ Alyne Novais Lucena. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0186033586562807>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0381-8657>

E-mail: alyne.novais.lucena@unemat.br

A INFLUÊNCIA DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS¹

THE INFLUENCE OF PLAY ON CHILDREN'S SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT

Ana Paula da Rocha Pessoa de Oliveiraⁱ

RESUMO: Este artigo teve como objetivo analisar práticas pedagógicas lúdicas em uma escola pública de Sinop, Mato Grosso. A pesquisa, com abordagem qualitativa descritiva, com entrevistas semiestruturadas com professores, auxiliar de turma e gestão escolar, foi realizada no ano de 2024. O referencial teórico baseou-se nos autores Lev Vygotsky, Tizuko Kishimoto, Elizangela Bueno. Os resultados indicaram que a mediação pedagógica qualificada potencializa os benefícios das brincadeiras, promovendo interações sociais enriquecedoras. Conclui-se que o brincar é essencial para a aprendizagem e deve ser valorizado no ambiente escolar, garantindo espaços e tempos adequados para seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação infantil. Brincadeiras. Desenvolvimento socioemocional. Aprendizagem. Mediação pedagógica.

ABSTRACT²: The aim of this article was to analyze playful pedagogical practices in a public school in Sinop, Mato Grosso. The research, with a descriptive qualitative approach and semi-structured interviews with teachers, class assistants and school management, was carried out in 2024. The theoretical framework was based on the authors Lev Vygotsky, Tizuko

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Contribuições para o Ensino-Aprendizagem”, sob a orientação do Prof. Me. Estêvão Barbosa dos Santos, coorientação Prof.^a. Ma. Vania Cristina Marques - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/1.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLEtras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

Kishimoto and Elizangela Bueno. The results indicate that qualified pedagogical mediation enhances the benefits of play, promoting enriching social interactions. The conclusion is that play is essential for learning and should be valued in the school environment, ensuring adequate space and time for its development.

Keywords: Early childhood education. Play. Socio-emotional development. Learning. Pedagogical mediation.

1 INTRODUÇÃO

O brincar não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas como um instrumento pedagógico essencial à formação de habilidades emocionais, cognitivas e sociais. Ao desenvolver essas habilidades, as crianças tornam-se mais capazes de desempenhar funções que contribuem para sua vida em sociedade, adquirindo maior autonomia para resolver problemas. “A interação durante o brincar caracteriza direitos ao cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2018).

Este artigo apresenta como o brincar se constitui numa ferramenta fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para sua formação educacional e promovendo o aprendizado no cotidiano. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do município de Sinop, Mato Grosso, no ano de 2024. A coleta de dados ocorreu com abordagem qualitativa descritiva por meio de estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas com professores, auxiliar de turma e gestão escolar.

Com o embasamento para o referencial teórico foi utilizado autores como Lev Vygotsky, Tizuko Kishimoto, e documentos referenciais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As brincadeiras permitem que as crianças explorem sua criatividade e também constituem uma forma essencial de comunicação, especialmente na Educação Infantil. Por meio delas, as crianças podem expressar suas emoções, interagir com o mundo ao seu redor e construir relações de confiança com os adultos e com seus pares. No entanto, a riqueza dessa interação pode ser comprometida quando os adultos não compreendem plenamente a dinâmica do brincar e sua importância para o desenvolvimento infantil, portanto:

A importância do brincar é sempre a precariedade do Inter jogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. E a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança (Winnicott, 1975, p. 79).

A afirmação de Winnicott (1975), ressalta a complexidade e a delicadeza do brincar como um espaço de construção de relações significativas. É nesse "inter jogo" entre a fantasia e a realidade que a criança experimenta novas formas de pensar e sentir, criando as bases para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Para que essa experiência seja lúdica, é importante que o educador atue como um mediador atento, capaz de compreender a "magia" do brincar e de promover um ambiente seguro e acolhedor, em que a criança se sinta confiante para explorar e criar.

Para Vygotsky (1991), a brincadeira é uma poderosa ferramenta no processo de mediação pedagógica, especialmente quando analisada sob a perspectiva da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito descreve a distância entre o que a criança já consegue realizar sozinha e aquilo que pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente.

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (Vygotsky, 1991, p. 58).

Na brincadeira, a criança enfrenta desafios que estão próximos de seu nível de desenvolvimento, permitindo que avance em suas capacidades com o suporte adequado. O educador, ao mediar essas situações, contribui significativamente para a ampliação do aprendizado, promovendo experiências que dialogam diretamente com os processos de desenvolvimento da criança.

Neste contexto, quando as crianças brincam, elas exploram novos conceitos, experimentam diferentes papéis e aprendem a resolver problemas de forma criativa. Conforme Novais (2019, p. 792) “[...] é através do brincar que as crianças estão se constituindo como sujeitos, pois enquanto brincam, se relacionam umas com as outras, interagem com a professora, fazem indagações, entre outros”. O educador, ao se inteirar do que as crianças estão fazendo, pode intervir de forma a expandir essa experiência, oferecendo desafios adequados e suporte, sempre respeitando a individualidade e o ritmo de cada um. O educador, nesse contexto, atua como mediador, criando condições para que as crianças, por meio da interação social, construam significados e avancem.

O brinquedo é um instrumento essencial para que a criança se expresse, interaja e estabeleça diálogos com o meio em que está inserida, contribuindo para a construção de significados e o aprimoramento de suas habilidades. Os jogos e brinquedos educativos constituem ferramentas valiosas que contribuem significativamente para o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância. Esses recursos auxiliam na adequação dos conteúdos pedagógicos, promovendo o estímulo a habilidades essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, como a criatividade, o raciocínio lógico e a sociabilidade.

Kishimoto (1999, p. 36), destaca que "o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situação de ensino-aprendizagem e de

desenvolvimento infantil". Cada tipo de brinquedo ou jogo educativo desempenha uma função específica no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e criativo das crianças. Além disso, esses recursos promovem a interação entre os pares, favorecendo a criação de um ambiente estimulante e enriquecedor para o aprendizado.

Ao invés de conduzir ou determinar as ações das crianças, o mediador cria um ambiente que estimula a exploração e a resolução de problemas, respeitando os processos de aprendizagem e a autonomia dos envolvidos. Dessa forma, a brincadeira deixa de ser apenas uma atividade espontânea e se transforma em um espaço de enriquecimento social e cognitivo, possibilitando avanços significativos no desenvolvimento infantil.

Entende-se que o brincar na Educação Infantil é o momento em que as crianças podem explorar sua criatividade e revelar aspectos de suas personalidades. Por meio das brincadeiras, elas descobrem mais sobre si e se comunicam com o mundo ao seu redor desde cedo, utilizando movimentos e sons como suas primeiras formas de expressão. À medida que crescem, essa comunicação evolui, e as brincadeiras tornam-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Outra possibilidade de interação na Educação Infantil é a promoção de brincadeiras de faz de conta, nas quais a criança assume o papel de protagonista de suas criações. Kishimoto (1996), enfatiza que “a brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária” (p. 39).

A brincadeira de faz de conta é uma das formas mais significativas de expressão infantil, pois envolve imaginação, criatividade e linguagem. Durante essas atividades, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes papéis, cenários e situações, ampliando seus conhecimentos e habilidades de forma lúdica. O uso de brinquedos nesse contexto atua como suporte para a construção de significados e para a interação com outras crianças e adultos, favorecendo tanto o desenvolvimento social quanto o emocional, assim:

A brincadeira baseada como é na aceitação de símbolos, contém possibilidades infinitas. Habilita a criança a experimentar seja o que for que se encontre em sua íntima realidade psíquica pessoal, que é a base do crescente sentido de identidade (Winnicott, 1985, p. 267).

A reflexão de Winnicott (1985), destaca que a brincadeira possibilita que a criança explore seu mundo interno, experimente novas possibilidades e construa sua noção de identidade. Para que isso ocorra de forma significativa, é necessário que o educador compreenda o valor desse processo, reconhecendo a brincadeira como um espaço de desenvolvimento integral. Nesse sentido, a mediação do adulto pode enriquecer essa experiência, auxiliando a criança a interpretar suas próprias vivências e a transformá-las em aprendizados.

O planejamento pedagógico na Educação Infantil requer diretrizes claras que orientem as práticas docentes de maneira a garantir o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) assume um papel central, ao estruturar o processo educativo em cinco campos de experiência, fundamentais para estabelecer as aprendizagens essenciais nessa etapa. Esses campos são fundamentados na vivência cotidiana das crianças, conectando seus conhecimentos prévios com novas aprendizagens e respeitando suas formas de viver, bem como a diversidade cultural presente em seus contextos. Como destaca a BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p.35).

Neste sentido, na Educação Infantil, o aprendizado por meio do brincar torna-se indispensável, pois permite que as crianças desenvolvam capacidades essenciais de forma contextualizada e significativa. Essa abordagem promove um ambiente educativo repleto de alegria e curiosidade, elementos que estimulam as crianças a participarem ativamente do processo de construção de conhecimento e das interações sociais.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa descritiva, que segundo Gil (2002), combinando observações de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas com participantes da gestão escolar, professoras, e auxiliares de turma, em uma escola pública de Sinop/MT.

O estudo teve com o objetivo analisar as práticas pedagógicas relacionadas ao brincar, a evolução histórica da infância, os desafios enfrentados na implementação de atividades lúdicas e a mediação pedagógica no contexto escolar. Os resultados evidenciam que as brincadeiras promovem aprendizagens significativas, mediações pedagógicas efetivas e interações sociais enriquecedoras. Além disso, o estudo destaca a importância da formação continuada para os educadores e da valorização, por parte das famílias, a dimensão do brincar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção é dedicada à apresentação e análise dos resultados obtidos nas entrevistas com os participantes da pesquisa, destacando a importância do brincar no desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil. As brincadeiras emergem como práticas fundamentais que vão além do simples entretenimento, promovendo interações sociais, expressão emocional, construção de regras e aprendizados significativos. As entrevistadas enfatizaram que as brincadeiras possibilitam às crianças explorarem o mundo ao seu redor,

desenvolver criatividade, lidar com frustrações, compartilhar experiências e aprender a conviver em sociedade.

Desta maneira, quando perguntei sobre a importância do brincar no desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil, obtive as seguintes respostas.

(01) Bianca, gestão: Brincando, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam diferentes papéis e situações desenvolvendo assim todas as habilidades

(02) Alice, professora: As brincadeiras permitem que as crianças socializem, interajam, expressem, desenvolvam a criatividade, estimulem a imaginação e construam conhecimento de forma prazerosa e significativa. Portanto, é essencial na educação infantil.

(03) Claudia, gestão: Nas brincadeiras, as crianças interagem com os demais, socializam, começam a lidar com as frustrações e compartilham experiências.

(04) Daiane, professora: A brincadeira na educação infantil é uma coisa muito séria. Porque é a partir do brincar que nós desenvolvemos diferentes questões que a criança precisa desenvolver. A questão emocional, a questão afetiva, a questão de interação, de socialização e das aprendizagens.

Durante as entrevistas com a gestão escolar e com as professoras, conseguimos ver a importância do brincar, e das brincadeiras, e como elas são essenciais nesse processo de ensino e aprendizagem da criança. O brincar é uma forma de trazer alegria, participação e trocas de saberes e, se assim for, pode promover um ambiente saudável e positivo para o desenvolvimento integral das crianças.

As entrevistadas destacam que, durante o brincar, as crianças podem explorar o mundo ao seu redor, podendo explorar sua imaginação sua criatividade e desenvolver inúmeras habilidades durante as brincadeiras. Também nos traz que, com o brincar, a criança aprende a lidar com as frustrações, bem como, durante esses momentos é possível construir um conhecimento de forma prazerosa durante essas interações.

Bueno (2010), nos afirma que o brincar ocorre de forma natural, é por meio das brincadeiras que a criança desenvolve vários papéis e personagens diferentes, explorando as experiências do seu cotidiano e de sua imaginação. Assim, afirma que “o brincar é uma das formas de linguagem que a criança usa para entender e interagir consigo mesma e com os outros e o próprio mundo” (Bueno, 2010, p. 21).

Durante a brincadeira, as crianças exploram várias habilidades que auxiliam na sua aprendizagem na vida acadêmica e com uma preparação para vida lá fora para seu cotidiano e vivência

no mundo. Kishimoto (2001, p. 234), afirma que “é necessário analisar o cotidiano dentro de uma pedagogia crítica e ultrapassá-la, buscando uma pedagogia transformadora”.

Evidencia-se a necessidade de uma pedagogia que vá além do cotidiano, utilizando o brincar como uma prática transformadora que possibilita o desenvolvimento integral da criança. Essa perspectiva é amplamente reforçada pelas falas das entrevistadas, que deixam as brincadeiras como um meio de construção de aprendizagens essenciais para a vida acadêmica e social das crianças.

(05) Elisabete, auxiliar de turma: É desse jeito que eles aprendem a maior parte das coisas, né? É brincando, é explorando. [...] Eles aprendam a conviver em sociedade, eles aprendem a função das coisas [...], dos amigos, e a importância deles na sociedade e dos outros na sociedade, que é tão importante. [...] Principalmente essa parte de aprender a conviver em sociedade e entender que nem todo mundo ganha e não é toda hora que você ganha.

(06) Alice, professora: As brincadeiras contribuem. Sem dúvida, as brincadeiras oportunizam, abrem portas, sorrisos, corações, aprendizagem, interesses, emoções... trazem a criança para perto, desenvolve autonomia, autoestima e tantas outras mais... brincar é vida.

(07) Bianca, gestão: No momento da brincadeira, as crianças têm a oportunidade de interagir com seus pares, contribuindo assim para o desenvolvimento das habilidades sociais, como a resolução de conflitos, a cooperação, a empatia entre outras. Bem como, também nas brincadeiras as crianças aprendem a esperar a vez, compartilhar, respeitar regras e limites.

A partir dessas respostas, fica evidente que o desenvolvimento integral da criança é possível ser desenvolvido mediante as interações com o brincar, o socializar e o construir, pois, durante esse momento de participação e diversão, ocorre a construção de sua bagagem escolar. Elisabete destaca que é durante as brincadeiras que ocorre o aprendizado, a convivência em sociedade e a importância de participar, pois, mediante a socialização, aprendem e ensinam.

Já Alice nos apresenta um brincar com sorrisos, aprendizagens, interesses e emoções. A professora entrevistada destaca que brincar é vida. Assim, podemos afirmar e ver a importância que tem a brincadeira para o desenvolvimento integral do indivíduo, com trocas de saberes e explorando suas autonomias. De uma forma lúdica e divertida, é possível ensinar todos os dias.

No entanto, a implementação de práticas lúdicas enfrenta desafios, sobretudo na valorização do brincar pelas famílias. Os dados evidenciam uma dificuldade em consolidar a compreensão social sobre a importância da educação infantil. Claudia, uma das participantes da pesquisa, destaca que:

(08) Claudia, gestão: O maior desafio seja o de fazer com que as famílias compreendam as brincadeiras como cruciais no desenvolvimento das crianças.

Esse relato é corroborado por Elizabete, que aponta:

(09) Elizabete, professora: Os pais são os maiores desafios nossos [...] então, eu acho que o maior desafio é as pessoas entenderem o papel da educação infantil na sociedade, no desenvolvimento das crianças.

Essas falas revelam a persistência de uma visão limitada por parte das famílias, que associa a educação infantil a um espaço de cuidados básicos, sem reconhecer sua relevância no processo formativo. Tal perspectiva reduz o potencial educativo do brincar, que promove o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Essa lacuna reflete a necessidade de fortalecer o diálogo entre escola e família, ampliando o entendimento sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

É necessária essa compreensão dos familiares do que realmente é a educação infantil, e reconhecer seus valores: que o brincar não é apenas um brincar por diversão e descontração, mas que, mediante essa diversão, é muito mais leve aprender. Brincar faz parte das atividades na educação infantil:

Com isso, acredita-se que há uma crença limitante entre alguns educadores de que na educação infantil é só brincar, e que trabalhar mesmo seria apenas no ensino fundamental, pois bem, as brincadeiras na educação infantil precisam ser levadas à sério, pois crianças nessa faixa etária se expressa e aprende por meio de brincadeiras. O que move a educação infantil são os desejos ou necessidades dos alunos, sendo assim, considerando a fase de infância que esse aluno tem, o mais prudente é que os educadores desenvolvam atividades que promovam a ludicidade ao maior número possível de alunos (Marques; Santos, 2021, p.125).

Assim, a valorização do brincar exige ações que articulem o trabalho pedagógico com as famílias, demonstrando que as brincadeiras favorecem aprendizagens essenciais e contribuem para a construção da autonomia e das interações sociais das crianças. Promover uma compreensão ampla do brincar no contexto da educação infantil é uma tarefa que precisa ser abraçada por toda a comunidade escolar.

O desenvolvimento de brincadeiras estruturadas apresenta desafios diários, especialmente na aplicação de jogos com regras. Durante a entrevista com Bianca, foi relatado que:

(10) Bianca, gestão: O maior desafio seja nas brincadeiras que possuem regras, as crianças apresentam uma certa dificuldade de cumprir as regras e principalmente esperar a vez.

Ensinar as crianças a respeitarem e cumprir regras requer dedicação e paciência, pois essas dificuldades podem estar relacionadas a hábitos adquiridos fora do ambiente escolar. Para enfrentar esse desafio, os professores utilizam atividades, jogos e brincadeiras que incentivam o entendimento de limites e a importância de respeitar regras, promovendo uma convivência mais harmônica e colaborativa.

Esses desafios de compreender as regras são diários, com atividades simples. A criança, ao compreender como funcionam as regras e que elas são essenciais durante a brincadeiras, passam a desenvolver noções básicas de convivência com o outro, aprendem a respeitar os limites, auxiliam a compreender o valor da organização.

Portanto, é vital que as práticas pedagógicas na educação infantil sejam planejadas com atenção às necessidades e interesses das crianças, incorporando jogos, brincadeiras e atividades interativas que estimulem o envolvimento ativo, a curiosidade e a exploração do mundo ao seu redor. Isso não apenas torna o aprendizado mais prazeroso, mas contribui para o desenvolvimento de um alicerce sólido que sustentará as aprendizagens futuras. Dessa forma, a educação infantil cumpre um papel fundamental na promoção de experiências significativas que favorecem o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios das etapas escolares seguintes e da vida em sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa reafirma que o brincar vai além de uma atividade recreativa, e sim, é um direito fundamental da criança e um eixo estruturante para a aprendizagem e o desenvolvimento integral. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo ao seu redor e desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais, fundamentais para a construção de sua identidade e autonomia.

Outro aspecto central identificado foi a importância das mediações pedagógicas no contexto do brincar. A pesquisa destacou que o educador, ao se colocar na condição de mediador, pode potencializar as aprendizagens das crianças, promovendo interações que dialogam com a Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme descrito por Vygotsky (1991). Assim, o brincar torna-se um espaço de aprendizagem ativa e colaborativa, em que as crianças constroem significados e experimentam novas possibilidades.

Por fim, é fundamental afirmar que o brincar seja valorizado como uma linguagem própria da infância, essencial para o desenvolvimento integral. A integração de práticas lúdicas no currículo da Educação Infantil deve ser planejada de forma intencional e estratégica, reconhecendo que, por meio das brincadeiras, as crianças aprendem e constroem vínculos, lidam com desafios e desenvolvem habilidades que as acompanharão ao longo de suas vidas.

Esta pesquisa reafirma que, para que o brincar seja efetivamente reconhecido como um direito, é necessário um esforço conjunto entre educadores, gestores, famílias e políticas públicas. Assim será

possível construir uma Educação Infantil que valorize a infância em sua essência, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BUENO, E. Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica. 43 fls. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina (UEL): Londrina, 2010.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, v. 27, p. 229-245, 2001.
- MARQUES, Vania Cristina; SANTOS, Estêvão Barbosa dos. Educação infantil: práticas sem paredes. In: SOUZA, Flávio Penteador de; SILVA, Joice Ribeiro da; SOUSA, André Cristovão (orgs.). *Educação e diversidade: reflexões e práticas na educação infantil*. Itapiranga: Schreiben, 2021.
- NOVAIS, Deiziani Rodrigues. As brincadeiras no desenvolvimento de crianças pequenas na educação infantil. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 784-793, 2019. DOI: 10.30681/rep.v10i2.10228. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10228>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WINNICOTT, W. Donald. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975
- WINNICOTT, W. Donald. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC, 1985.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 25 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13921>

ⁱ Ana Paula da Rocha Pessoa de Oliveira. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8294902196303558>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7109-8343>

E-mail: ana.paula24@unemat.br

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as narrativas das professoras ¹

STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: teachers' narratives

Angélica Pereira da Costa ⁱ

RESUMO: Esta pesquisa tem como foco apresentar as contribuições da contação de histórias na Educação Infantil, a partir de narrativas sobre as experiências de pedagogas, analisando como integraram essas práticas em suas aulas. A pesquisa pautou-se na abordagem metodológica qualitativa com ênfase na perspectiva narrativa. Foram feitas três entrevistas com duas professoras da Educação Infantil no primeiro semestre de 2024. Compreende-se que a contação de histórias na Educação Infantil gera benefícios para a formação das crianças, estimulando a criatividade, desenvolvendo a fala e contribuindo com a formação da personalidade das crianças. Além disso, a contação de histórias colabora para que as crianças cresçam tendo o gosto pela leitura.

Palavras-chave: Educação infantil. Contação de histórias. Narrativas.

ABSTRACT²: This research aims to present the contributions of storytelling in Early Childhood Education, based on narratives about the experiences of teachers, analyzing how they integrated these practices into their classes. The research was based on a qualitative methodological approach with an emphasis on the narrative perspective. Three interviews were conducted with

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “NARRATIVAS SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: o que narram as docentes da educação infantil? sob a orientação do Prof. Me. Flávio Penteado de Souza - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2024/1.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLetras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

two Early Childhood Education teachers in the first semester of 2024. It is understood that storytelling in Early Childhood Education generates benefits for children's education, stimulating creativity, developing speech and contributing to the formation of children's personalities. In addition, storytelling helps children to grow up with a love of reading.

Keywords: Early childhood education. Storytelling. Narratives.

1 INTRODUÇÃO

Um dos desafios de se investigar a contação de história é de compreender os benefícios que ela pode proporcionar à criança, como a potencialização da imaginação, da criatividade, do desenvolvimento do gosto pela leitura, do desenvolvimento intelectual, do aperfeiçoamento das interações da criança e do desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e a educação dela.

Assim, ao ouvir uma história, a criança compreende o ambiente em que está inserida, desenvolve novas aprendizagens, costumes e conhece novos lugares, por meio da imaginação e o hábito da leitura em sala de aula.

Propus analisar como a contação de histórias para crianças eram narradas pelas professoras da Educação Infantil, com vistas à compreensão dos propósitos e das contribuições dessa prática na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e compreender com quais propósitos educativos as professoras planejam e contam histórias para as crianças em sala de aula.

Este estudo se fundamentou nos pressupostos da pesquisa qualitativa com ênfase na pesquisa com narrativas, em que entrevistei duas pedagogas que atuam no contexto da Educação Infantil. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Sinop-MT no primeiro semestre de 2024.

2 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

De acordo com Costa (2023, p. 316), “sem a literatura na Educação Infantil, seria como faltar o principal tempero na refeição, não teria graça”. A Literatura Infantil representa importância na vida das crianças, por isso deve ser inserida nesse mundo desde cedo, uma vez que a leitura para as crianças instiga a curiosidade, a imaginação e a criatividade. Para Pereira (2007, p. 4), “o meio no qual a criança vive, ou seja, a oportunidade oferecida tanto pela família como pela escola com os livros de literatura infantil, na idade pré-escolar, muito contribui para seu desenvolvimento”. Para a autora, a criança que desde pequena é incentivada a manusear livros e é acostumada a escutar histórias contadas pelos pais em casa e na escola pelo professor, certamente desenvolve o gosto e o hábito pela leitura, tem a imaginação, a criatividade, a curiosidade e a capacidade de expressar-se aguçados.

De acordo com Pereira (2007), para que a criança passe a gostar dos livros, é preciso que sejam oferecidos para elas, sempre de modo acolhedor e divertido. Na escola, por exemplo, o/a professor/a pode criar um ambiente engraçado e mágico com livros infantis que chamem a atenção das crianças e que façam parte do contexto que elas estão inseridas. De acordo com a autora:

É muito importante para as crianças situações de interação, contato e manuseio de materiais escritos para sua evolução e aprendizagem da leitura e da escrita. Mais enriquecedor ainda, se este contato e manuseio for com histórias de literatura infantil, nas quais os desenhos, artisticamente elaborados, proporcionam interesse e prazer. As fantásticas histórias de príncipes, princesas e bruxas, de uma forma discreta, ensinam as crianças que o bem sempre vence o mal, ensinam a aceitar o medo, a perdoar, a conhecer o amor e valorizar a amizade. Os personagens que aparecem nos contos de fadas, geralmente, oferecem alguma lição (Pereira, 2007, p. 06).

Por meio do contato com as histórias infantis, as crianças aprendem muito. Com os personagens que as histórias possuem, as crianças conhecem objetos, plantas, brinquedos, animais e outras coisas que para elas antes eram desconhecidas. Além disso, as histórias ensinam as crianças que no mundo real existem pessoas que são más e outras que são boas, elas também aprendem a lidar e a reconhecer seus próprios sentimentos como o amor, a amizade, o carinho, o medo, a raiva e até mesmo a perder e a ganhar. Essas histórias contribuem muito para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, aprimoram o conhecimento de mundo delas, ensinam a gerenciar os diversos sentimentos que muitas vezes não conseguem enfrentar e estimulam seu pensamento crítico.

2.1 A contação de história para crianças

Segundo Souza e Bernardino (2011, p. 237), “a contação de histórias é uma prática essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, que desde pequena sente a necessidade de vivenciar seus sonhos, suas fantasias e seus encantos por meio da arte”. Dessa forma, o professor, ao contar histórias para as crianças da Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, permite que ela sonhe e auxilia no conhecimento de mundo da criança.

De acordo com Souza e Bernardino (2011, p. 237):

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil.

Assim, evidencia-se que a contação de histórias na Educação Infantil traz inúmeros benefícios tanto para o/a professor/a, quanto para a criança. Diante disso, fica claro que essa prática no processo de educação da criança é de extrema importância para que, assim, a criança desenvolva várias habilidades. Acresce que, ao contar pelo menos uma história durante a semana para a criança, já traz conhecimento de mundo, ela passa a entender o que é real, imaginário, constrói novos conhecimentos e amplia o vocabulário.

Seguindo a abordagem de Souza e Bernardino (2011), ao introduzir narrativas para crianças desde a tenra idade, é obrigatório que tais histórias apresentem uma linguagem acessível e sejam ricamente ilustradas. Isso permite que o professor explore de diferentes abordagens, despertando a curiosidade das crianças e incorporando elementos lúdicos para elucidar aspectos desconhecidos nas imagens. Assim, ao compartilhar essas histórias, o professor promove o desenvolvimento da identidade do leitor na criança.

Para os autores Cardoso e Faria (2016, p.08):

Além disso, a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança.

Diante disso, ao contar histórias em sala de aula, a criança está sendo estimulada para fazer uso da própria imaginação, a sonhar e a desenvolver habilidades como o senso crítico, interpretação e criatividade. Além disso, o contato com os livros leva essas crianças a conhecerem novas palavras, interpretar o mundo de uma nova maneira e a conhecer assuntos que para elas não eram conhecidos. Como por exemplo, ao tratar de temas como a inclusão e a diferença, a perda de uma pessoa ou um animal especial e a como lidar com alguns sentimentos como a raiva, medo, alegria, tristeza, inveja e outros.

Além disso, diversos outros contextos precisam ser abordados e são necessários para o processo de desenvolvimento da identidade social e cognitivo das crianças. Como, por exemplo, histórias com contextos reais como contos que tratam da cultura indígena, a representatividade preta, o contexto regional que a criança vive, o folclore brasileiro e os mitos e lendas que se fazem presentes na região na qual a criança está inserida.

Sendo assim, a contação de histórias não é apenas para entreter, ela pode e deve ser utilizada para fins educativos, nos quais a criança aprende de maneira muito mais prazerosa. Por isso, o educador precisa planejar antes de que maneira irá contar a história para a criança, quais as metodologias que ele irá utilizar, quais os recursos usados para a contação de histórias e para quais fins.

Sobre essa prática, os autores Cardoso e Faria (2016, p. 6) afirmam que:

Contar histórias é uma arte, pois envolve vários mecanismos para prender a atenção dos seus ouvintes. Mas não é somente isso, precisa encantar. E para isso, o educador precisa estar preparado utilizando-se de técnicas apropriadas para todo tipo de ouvinte, assim como utilizar recursos, espaço e tempo para atender melhor as suas necessidades

Com isso, notamos que para a contação de história o professor, além de poder trazer recursos como aventais e fantoches, por exemplo, ele também precisa preparar o ambiente onde a história será contada. Se a história contada envolver princesas, dragões, mistério e castelos, por exemplo, o professor pode preparar um ambiente que traga a história para a sala de aula, dessa forma, a criança ficará atenta a história e aos acontecimentos que estarão por vir.

Para Cardoso e Faria (2016), o professor precisa se empenhar ao máximo para a contação de histórias, para dessa forma conseguir cativar as crianças. Por meio de um contador empolgante e interessado em contar a história, as crianças sentem-se mais contagiadas e estimuladas a adquirir gosto por ouvir histórias como também pela leitura.

Com a contação de histórias, o educador elabora outras atividades. Para Cardoso e Faria (2016), após a contação de algum livro, o professor desenvolve outros trabalhos com as crianças, como fazer um desenho de algo que aconteceu no livro, anotar uma palavra, explicar um novo assunto, realizar uma cena do livro contado, entre outras possibilidades. Contudo, a leitura também pode ser apenas prazerosa, sem haver uma obrigatoriedade da realização de alguma tarefa. De acordo com Cardoso e Faria (2016, p.08):

Na hora de iniciar a história é imprescindível que os ouvintes estejam bem acomodados e o bordão que a antecede precisa ser bem escolhido como o “Era uma vez...”, “Há muito tempo atrás...”, entre outros. Mas seu encerramento, por sua vez, é tão importante, pois é o momento de sair do mundo imaginário e voltar à vida real.

Com isso, é evidente que cada detalhe que acontece desde o início da história até o final é importante. O ambiente precisa ser preparado para receber as crianças para a história, incluindo os recursos que o professor vai trazer para prender a atenção das crianças para a hora da história e como será o início. O educador pode começar cantando uma música para preparar a criança e em seguida trazer os bordões como “Era uma vez”, “Há muito tempo atrás”, “Certa vez”, “Há muitos anos”, entre outros.

Assim, como o início é importante, o final também é relevante. O educador pode encerrar a história cantando uma música ou batendo palmas. Ao final da história o professor pode trazer a interação das crianças a respeito do que foi lido.

São esses pequenos estímulos, recebidos pela criança do início ao fim da leitura, que despertam seu interesse pelos livros e contribuem para que ela se torne uma leitora.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola da rede pública do município de Sinop-MT, com duas pedagogas que atuam no contexto da Educação Infantil. As participantes da pesquisa foram escolhidas com base nos critérios a seguir: pedagogas que atuam na Educação Infantil a mais de cinco anos e serem efetivadas. As entrevistadas são do gênero feminino e são apresentadas por meio de nomes fictícios para assim preservar o anonimato.

Segundo Paulilo (1999, p. 135):

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

A geração de dados deste estudo foi feita por meio de pesquisa com narrativas, visto que, nesta metodologia, o indivíduo concede um relato pessoal das suas vivências e experiências na área cuja pesquisa é destinada, como assegura Barcelos (2020). Além disso, nas pesquisas com narrativas, o pesquisador tem um olhar mais humanizado, empático e os depoimentos que foram vividos em um contexto real são levados em consideração.

Sendo assim, para a geração de dados, utilizei as narrativas orais, as quais foram geradas por meio de entrevistas. Segundo Hanke (2003), as narrativas orais buscam meios para relembrar fatos e vivências que já aconteceram e definem uma sequência para esses acontecimentos. Além de conter experiências que são reais, as narrativas orais também podem apresentar fatos que estão no imaginário.

Por meio das entrevistas narrativas, busquei analisar as metodologias e estratégias didáticas que as pedagogas geralmente utilizavam para contar histórias e se elas gostariam de compartilhar alguma perspectiva da contação de histórias, no que se refere às contribuições no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, foi realizado uma análise das perguntas e respostas com as duas pedagogas da Educação Infantil.

Em duas entrevistas feitas com duas professoras, as participantes apresentaram as seguintes identificações: Raquel e Alice, o tempo de atuação das mesmas na educação escolar é de 16 e 9 anos, e

possuem 39 e 43 anos de idade, respectivamente. A escolha das colaboradoras se deu pelo motivo de serem pedagogas que atuam na Educação Infantil há mais de cinco anos e serem efetivadas.

Iniciou-se questionando quais metodologias e estratégias didáticas as pedagogas geralmente utilizam para contar histórias.

(01) Professora Raquel: Então, primeiro, eu não gosto que as crianças fiquem sentadas na mesinha e eu em pé contando [...]. Aí eu gosto de fazer a roda, fazer a leitura. [...] E aí faz a roda de conversa, nós sempre cantamos uma música para iniciar a leitura. E aí, assim, tem diversas músicas, né? [...] Aí a gente canta a música, faz a leitura. E aí depois, se alguém quiser comentar alguma coisa sobre o livro, comenta. Se não, aí a gente vai para a próxima atividade. Eu não fico sempre assim, vamos fazer a leitura, vamos fazer um desenho. Vamos fazer a leitura, vamos fazer uma atividade no livro da leitura. Não, a gente vai ler um livro por ler, para eles terem o gosto pela leitura mesmo.

(02) Professora Alice: Então, tem muitas situações variadas na contação de história. Agora, no dia a dia, eu nem sempre, nem sempre gosto de toda vez mostrar as gravuras. Eu gosto, às vezes, de ler aquelas entonações, conforme é a história, e deixar eles imaginarem. Porque, às vezes, eu quero focar na história que é tão bonita e eles se perdem. Eu percebo que eles se distraem nas imagens. Mas isso é um recurso vez em quando, né?

Assim como para a educadora Raquel, para as autoras Souza e Bernardino (2011), na contação de histórias também devem ser usadas histórias com narrativas diversas, imagens atrativas, sons, entonação de voz e tudo o que possa ser atrativo e interessante para as crianças nesse momento, “logo, a história para a criança da educação infantil e fundamental de hoje deve ser contada de forma interativa, dinâmica como o mundo em que ela vive” (Souza; Bernardino, 2011, p. 6). Percebemos que, no mundo atual, tudo chama a atenção das crianças; por isso, os livros também precisam ser atrativos, proporcionando o mesmo prazer que as outras coisas ao seu redor oferecem.

Assim como é narrado pela pedagoga Raquel, as autoras Souza e Bernardino (2011) ressaltam que fazer com que as crianças gostem de ler uma história é importante desde a infância, já que estimulam a imaginação, a criatividade, a oralidade, promovem o gosto pela leitura e desenvolve o senso crítico.

Nesse sentido, as autoras Souza e Bernardino (2011, p. 4) afirmam que, “O docente precisa incluir em seu planejamento curricular períodos dedicados a leitura, formando crianças que gostem de ler e escrever, uma geração de leitores e escritores que veem na literatura infantil um meio de interação e diversão”. Com isso, concluímos que ao inserir essas crianças desde muito cedo ao mundo mágico da leitura, formaremos pessoas capacitadas, críticas, que associem os livros a algo prazeroso e alegre.

Assim como a pedagoga Alice faz uso da voz e de diferentes entonações, as autoras Souza e Bernardino (2011) compactuam com essa ideia. Para Souza e Bernardino (2011, p. 11) “[...] saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para

propiciar o espaço imaginativo”. Com isso, concluímos que ao contar uma história para as crianças, é importante fazer uso da expressão corporal, da voz e de entonações diferentes, uma vez que assim é possível identificar os vários personagens que compõe a narrativa, além de proporcionar um espaço para deixar as crianças permitirem que a imaginação flua no momento da história.

A última questão foi se as professoras gostariam de compartilhar alguma perspectiva da contação de histórias, no que se refere às contribuições no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

(03) Professora Raquel: Depende. [...] Quando eu quis falar da inclusão, ou esse livro lá da Pior Princesa do Mundo, que eu vi que tinha a ver com o Dia das Mulheres, mas, normalmente, a leitura, ali o momento da leitura, a gente pega um livro pra fazer a leitura deleite mesmo. A contação de história, eu faço com eles, e também assim, às vezes alguma história que a gente já leu no livro, e aí faz a contação. Então, assim, tem esses dois intuitos. Às vezes é para abordar alguma temática, às vezes é só para a leitura prazerosa mesmo.

(04) Professora Alice: Que é puramente prazer, lazer, conhecimento do livro, oferecer, ofertar, diversificar, mostrar o acervo, que a gente tem um acervo muito legal, muito mesmo. Se for comprar, é bem caro aqueles livros. E para eles, inserir eles nesse mundo e, como eu falei, para algumas diferentes aprendizagens, né? Como expressão para ele estar plantando, para a gente utilizar e fazer um nosso parecido. É diferente para uma palavra-chave, um contexto, o destaque de alguma coisa ali, até para desenhar também.

No primeiro momento, a professora Raquel relata que ela utiliza a contação de histórias com dois intuitos, as vezes é para trabalhar algum tema com as crianças ou é para fazer a leitura deleite mesmo. Ela explora de formas diferentes os livros e adequa de acordo com a proposta didática do dia e sempre há uma intencionalidade com a contação de história.

Assim como para a educadora Raquel, na contação de histórias as crianças aprendem sobre algum tema, assunto, valores e outras coisas. Em corroboração a isso, autora Pereira (2007, p. 6), afirma que:

É muito importante para as crianças situações de interação, contato e manuseio de materiais escritos para sua evolução e aprendizagem da leitura e da escrita. Mais enriquecedor ainda, se este contato e manuseio for com histórias de literatura infantil, nas quais os desenhos, artisticamente elaborados, proporcionam interesse e prazer. As fantásticas histórias de príncipes, princesas e bruxas, de uma forma discreta, ensinam as crianças que o bem sempre vence o mal, ensinam a aceitar o medo, a perdoar, a conhecer o amor e valorizar a amizade.

Para Pereira (2007), o contato das crianças com os livros, especialmente os infantis que possuem desenhos e gravuras, são importantes para o desenvolvimento das crianças, proporcionam o prazer, interesse e o hábito da leitura. Por meio da interpretação das imagens, as crianças leem e visualizam as gravuras que são ofertadas pelos livros e a partir disso fazem a interpretação da história narrada. Isso varia de acordo com a faixa etária de cada criança. Acresce que, para a autora, histórias de fantasias por exemplo, ensinam as crianças de uma maneira leve e sutil os valores da vida, como o perdão, o amor, a amizade e outros.

Assim como a professora Alice narra, é fundamental inserir as crianças nesse mundo da leitura e mostrar para elas os livros que a instituição que ela frequenta oferta, além de proporcionar momentos em que as crianças possam escolher algum livro da instituição e levar para casa e ler. Ademais, é nos livros que as crianças conhecem outros contextos, realidades e palavras diferentes. É também neles que as crianças podem e devem buscar inspiração e deixarem a imaginação fluir para fazer desenhos e expressarem os seus sentimentos e emoções.

Em suas narrativas, a pedagoga ainda diz que ao contar as histórias para as crianças, ela almeja que elas obtenham diferentes aprendizagens, aprendam coisas novas, obtenham conhecimento sobre assuntos de diferentes temáticas, como por exemplo o respeito às diferenças, o meio ambiente, a tecnologia, a educação, a saúde e a alimentação. Que elas identifiquem palavras novas, interpretem as imagens, sons, formas e símbolos. Os autores Cardoso e Faria (2009, p.5) concordam com o pensamento da colaboradora Alice, eles afirmam:

São as histórias que desenvolvem o gosto pela leitura, provocando prazer, amor à beleza, a observação, as experiências, o lado artístico e fazem a ponte entre fantasia e realidade. Nesse momento as crianças são capazes de dar sequência lógica aos fatos, a ordem das coisas e acontecimentos, ampliar seu vocabulário e criar o gosto pela literatura.

Tanto para os autores Cardoso e Faria (2009) quanto para a pedagoga Alice, a contação de histórias é o caminho pelo qual as crianças despertam o interesse pela leitura, desenvolvem o lado artístico por meio de desenhos e adquirem prazer nessas atividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar como a contação de história para crianças é realizada pelas professoras de creches da rede pública de ensino de Sinop. Levando em consideração quais são os propósitos e benefícios dessa prática na aprendizagem e quais são as contribuições para o desenvolvimento das crianças

Por meio da pesquisa, compreendo que a contação de histórias na Educação Infantil possui variadas finalidades, ela pode ser feita para abordar alguma temática ou apenas para a leitura deleite, o que contribui ainda para o interesse das crianças com os livros. Além disso, percebo que a contação

de histórias colabora no processo de desenvolvimento da criança, estimula a imaginação, a criatividade, gera o gosto pela leitura, desenvolve o pensamento crítico, estimula a comunicação e adquire valores.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: Gomes Júnior, R.C. (org.). Pesquisa narrativa: Histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, Moacir Alves de. A contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 7. n. 1, 2016. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/artigo-ana-lucia-sanches.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

COSTA, Marcilene Nascimento. A importância da leitura e da contação de história no desenvolvimento da criança: estimulando a criatividade. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 310–318, 2023. DOI: 10.30681/rep.v14i2.11456. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11456>. Acesso em: 16 maio 2025.

HANKE, Michael. Narrativas orais: formas e funções. Revista Contracampo, v. 9, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17361>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PAULILO, M. A S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. Serviço Social em Revista. Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul/dez.1999. <http://www.ssrevista.uel.br/n1v2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

PEREIRA, Maria Suely. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/rep/article/view/283/189>. Acesso em: 11 maio 2023.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Educare et educare - revista de educação. São Paulo, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educareeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 6 abr. 2023.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 21 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13922>

¹ Angélica Pereira da Costa. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6216579498099816>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7269-8510>

E-mail: angelica.costal@unemat.br

TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA:
experiências de professores nos anos iniciais do ensino
fundamental¹

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM:
experiences of teachers in the early years of elementary school

Ayane Dias da Silvaⁱ

RESUMO: Esse artigo teve como objetivo analisar as experiências do uso das TDIC no processo de ensino aprendizagem em turmas dos anos iniciais. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa por meio de narrativas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas realizadas em 2024 com quatro professores de escolas de Educação básica do Ensino fundamental I de Sinop-MT. O referencial teórico baseia-se em Renata mourão Macedo e Ana Amélia Carvalho. Como resultado da pesquisa, pode-se compreender quais são as experiências e estratégias didáticas que os docentes optam para o uso das TDIC em suas práticas pedagógicas, concluindo-se que os professores são aliados da tecnologia e vem se adaptando ao seu avanço.

Palavras-chave: Ensino. Anos iniciais. Tecnologia digital de informação e comunicação. Narrativa.

ABSTRACT²: The aim of this article was to analyze the experiences of using DICTs in the teaching-learning process in early years classes. A qualitative study was carried out using narratives. The data was collected through interviews carried out in 2024 with four teachers from elementary schools in

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “EXPERIÊNCIAS DE USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM: relatos de professores dos anos iniciais da educação básica”, sob a orientação do Prof. Me. Flávio Penteado de Souza - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/1.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLetras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

Sinop-MT. The theoretical framework is based on Renata Mourão Macedo and Ana Amélia Carvalho. As a result of the research, it was possible to understand the experiences and didactic strategies that teachers choose to use DICTs in their pedagogical practices, concluding that teachers are allies of technology and have been adapting to its advances.

Keywords: Teaching. Early years. Digital information and communication technology. Narrative.

1 INTRODUÇÃO

O uso das Tdics tem sido bastante presente no âmbito educacional, principalmente pelos professores dos anos iniciais da educação básica. Essa realidade tem se manifestado justamente pelo uso das tecnologias digitais que vem com a proposta de diversificar as práticas pedagógicas e assim melhorar o processo de ensino aprendizagem. Ainda que tenha a presença constante de dispositivos digitais nas escolas, não há muitos estudos que relatam sobre experiências concretas dos professores no uso das tecnologias com crianças dos primeiros anos escolares. A importância de compreender essas experiências é essencial para avaliar o impacto das tecnologias digitais no âmbito escolar, buscando compreender como este recurso tem sido adaptado ao ensino e quais contribuições e dificuldades são vistas no dia a dia em sala de aula.

Essa pesquisa se faz importante para que possamos entender de que forma as TDIC são utilizadas no espaço escolar por professores dos anos iniciais e se justifica pela necessidade de dar voz aos professores, através de suas narrativas, valorizando suas práticas e compreender os caminhos percorridos na inserção das tecnologias digitais no espaço escolar. Além disso, entender as experiências dos professores dos iniciais é de extrema importância, pois estes profissionais são responsáveis por alunos em fase de alfabetização e desenvolvimento de habilidades básicas, sendo importante que o uso das tecnologias seja adequado a necessidade dessa faixa etária. Aprofundar-se nesse tema permite entender de que forma as tecnologias estão contribuindo para a construção do conhecimento destes alunos

A pesquisa objetivou investigar, através das narrativas, como essas ferramentas tecnológicas podem contribuir com a prática pedagógica, mostrando os desafios enfrentados bem como os benefícios encontrados, além de promover uma reflexão sobre a implantação das tecnologias no campo educacional.

A investigação do presente artigo baseou-se na abordagem qualitativa pautada na perspectiva narrativa, por meio de entrevistas narrativas. Os participantes dessa pesquisa foram quatro professores com formação em pedagogia que atuam no Ensino fundamental I da cidade de Sinop MT. Todas as entrevistas foram coletadas em escolas no mês de maio de 2024.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Dentro das tecnologias educacionais, existe diversas ferramentas que podem ser utilizadas como recurso afim de contribuir como material pedagógico no processo de ensino aprendizagem. Baseada na pesquisa de Carvalho (2022) cito abaixo alguns exemplos de aplicativos e plataformas digitais que podem ser incorporados as práticas em sala de aula.

Começamos então pelo *Padlet*, que é uma ferramenta que permite criar um quadro dinâmico e interativo. Por meio dele, é possível registrar qualquer informação, podendo guardar imagens, sons, fazer ligações e também compartilhar todo conteúdo criado dentro dele (Carvalho 2022). O registro nessa ferramenta é gratuito e, depois de inscrito, o professor clica em criar *Padlet* e escolhe um modelo de mural e pronto, ferramenta criada, conforme apresento na imagem abaixo:

Imagem 1 – *Padlet*



Fonte: <https://padlet.com/>

Outros recursos que podem ser utilizados como forma de avaliação no processo educacional mediado por TDIC são os *Quizzes*. De acordo com Carvalho (2020), os *Quizzes* são um conjunto de questões que podem ser de múltipla escolha, associação de palavras da forma como o professor preferir criar. Essa ferramenta auxilia o professor para que consiga testar o conhecimento do aluno em determinado assunto. Carvalho (2020) cite como exemplo a plataforma digital *Wordwall*, conforme pode ser observado abaixo na imagem 2:

Imagem 2 – Wordwall



Fonte: <https://wordwall.net/pt>

Esta plataforma possibilita criar atividades incluindo jogos que podem ser jogados várias vezes, sendo que alguns são gratuitos. Então o professor consegue criar o jogo de acordo com a atividade e depois consegue ver as respostas. Há um limite de uso na versão gratuita que são de apenas cinco atividades (Carvalho, 2022).

Todas essas ferramentas apresentadas podem ser usadas a fim de contribuir e deixar uma aula mais atrativa e dinâmica, e o professor não deve se limitar apenas ao modo tradicional de ensinar. Conforme aponta Korbes (2023, p. 1038), “[...] quando bem integradas ao currículo, as tecnologias podem melhorar a qualidade do ensino, adaptando-se às necessidades dos alunos. No entanto, é necessário equilibrar o uso das ferramentas digitais com os objetivos educacionais”.

Um dos grandes desafios apontados pelos professores é a realidade das escolas públicas que enfrentam problemas como a falta de equipamentos e a preparação inadequada dos professores, além da carência de recursos básicos, como internet e ambientes apropriados para o ensino (Ramos; Oliveira, 2021, s.p.).

Apesar das inúmeras possibilidades, a falta de conhecimento tecnológico, tanto por parte de alguns estudantes quanto de alguns professores, representa um dos principais desafios trazidos pela ampla introdução das TDIC. Essa situação é agravada pela falta de experiência e de acesso à inclusão digital, conforme ressaltam Ramos e Oliveira (2021, s.p.):

As dificuldades do ensino remoto, que abrangem tanto a falta de materiais para promover o ensino (escolas sem recursos) quanto para a aprendizagem (alunos sem acesso aos meios tecnológicos), além da capacitação que é essencial para que seja promovido um ensino-aprendizado eficaz dentro dessa nova perspectiva tecnológica no âmbito educativo.

Existem várias preocupações e críticas em relação às TDIC no contexto educacional, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e à desigualdade de acesso.

Nem todos os alunos têm acesso a dispositivos adequados ou a uma conectividade confiável, o que resulta em um aproveitamento desigual. Macedo (2021) aponta que, além dessas questões, a pandemia da COVID-19 também agravou as dificuldades de acesso à tecnologia:

A questão das desigualdades digitais, compreendida aqui como fenômeno que opera em várias camadas, teve impacto no aproveitamento diferencial dessas atividades, ferramentas e conteúdo. Para além da questão do acesso à internet, da adequação dos equipamentos digitais e da facilidade de manejar essas tecnologias, a disponibilidade de tempo, saúde e interesse dos familiares para acompanhar tais atividades constitui elemento central para um bom aproveitamento, revelando-se muito desigual. A pandemia impactou as famílias da escola de muitas maneiras, gerando instabilidades econômicas, psicológicas, sociais e de saúde (Macedo, 2021, p. 274).

O autor deixa claro que a desigualdade digital vai além do acesso a internet e ao uso das TDIC e menciona outros fatores relevantes que influenciam diretamente no aproveitamento das ferramentas digitais, tornando essa experiência desigual entre os alunos, além disso a Pandemia também contribuiu para gerar outras dificuldades.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia deste trabalho é uma pesquisa qualitativa que busca enfatizar “[...] a natureza socialmente construída da realidade, o relacionamento íntimo entre o pesquisador e o objeto de estudo, além das restrições situacionais que moldam a investigação” (Gil, 2021, p. 15). Esta pesquisa acadêmica foi fundamentada na pesquisa narrativa para a coleta de dados. No presente estudo, a narrativa não é apenas um meio de coletar resultados ou apresentar dados, mas sim uma estrutura central que orienta toda a trajetória da pesquisa.

Baseada na pesquisa narrativa, esta abordagem pode ser vista como uma jornada em busca da compreensão das experiências vividas pelos professores no uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Os participantes deste estudo são três professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino de Sinop-MT. Para a escolha dos participantes, foi utilizado como critério de serem professores pedagogos que atuam nos anos iniciais e possuem mais de um ano de experiência, todos com formação feita na Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reys Maldonado (Unemat) que é uma universidade pública. Os três professores escolhidos para essa pesquisa são três mulheres e um homem, todos atuante em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I.

Todas as entrevistas foram coletadas no mês de maio de 2024. A coleta de dados dessa pesquisa foi inicialmente agendada através de um convite via *WhatsApp*, para alguns participantes o convite foi feito pessoalmente. Após entrar em contato com todos os professores foram agendadas as

entrevistas, marcando o dia e horário nas escolas onde eles trabalham ficou combinado que seria em horário oposto, ou seja, nas horas atividade de cada um.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção do texto apresento os resultados da pesquisa. O questionamento feito aos professores foi relacionado a quais atividades pedagógicas que desenvolveram com suporte das TDIC com sua turma.

(01) Berenice: Joguinhos, lousa, e os filminhos que eu passo, videozinhos e tal.

(02) Joana: Agora, que eles estão no processo de aquisição de leitura, utilizo jogos de fluência leitora, em que ele vai jogando as palavras, e o tempo, contabilizando. Eu tenho crianças com laudo e com transtornos, então eu consigo utilizar jogos de memória, quebra-cabeça, que fazem com que eles também tenham acesso às tdics de uma forma pedagógica e educacional. Os jogos em si, xadrez, dama, a gente consegue utilizar também [...].

(03) José: Nós estamos desenvolvendo a sequência de didática de sala de aula, que é do boi da cara preta e então, geralmente eu uso o Ordual, o Blogs, o Gcompris também tem vários deles [...]

Dos professores que eu entrevistei, pude perceber que todos fazem o uso das tecnologias em suas aulas, a professora Berenice utiliza a lousa digital e o laboratório de informática da escola, destacando o uso desses recursos para interação com os alunos através de material didático, filmes e atividades lúdicas.

Já a professora Joana oferece uma versão detalhada sobre a utilização das TDIC no ensino e na aprendizagem, com um foco na educação infantil e ensino fundamental I. A professora, com ampla experiência na educação infantil, declara a aplicação das TDIC de maneira prática, buscando equilibrar o tempo de tela dos alunos e integrando ferramentas tecnológicas de forma estratégica para que os alunos tenham esse conhecimento tecnológico amplo.

De acordo com Moreira e Schleemer (2020), para executar essa mudança, compreende-se que é importante adquirir uma nova postura, que se alinhe à lógica do mundo tecnológico globalizado, abrangendo sites, plataformas, aplicativos e redes sociais. Esses recursos introduzem um novo modelo educacional que influencia tanto o aprendizado dos alunos quanto as práticas de ensino dos professores, promovendo assim formas inovadoras de aprender, ensinar e compartilhar conhecimentos. A professora Joana utiliza recursos como a *playtable*, que possibilita atividades pedagógicas digitais, como pintura e escrita, além de jogos de fluência leitora e quebra-cabeças, jogo da memória para apoiar a aprendizagem das crianças.

A entrevista com o professor José oferece uma visão realista sobre a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino. Ele faz uso predominante da lousa digital e do laboratório de informática e reconhece o grande potencial dessas ferramentas para enriquecer o aprendizado, além de possibilitar a alfabetização digital para os alunos.

Bonilla e Oliveira 2011, destacam que a literacia digital ou alfabetização digital, ao facilitar a inclusão digital, amplia as oportunidades de interação e engajamento dos indivíduos nas dinâmicas sociotécnicas atuais. Isso permite que os sujeitos participem de forma ativa, engajada e criativa, contribuindo para a construção de novas realidades sociais e criando condições para que cada pessoa possa participar, questionar, criar, decidir e transformar, tornando-se parte fundamental da dinâmica social.

Prosseguindo com a entrevista, foi questionado aos entrevistados os desafios enfrentados ao usar as TDIC nesse processo de ensino e aprendizagem.

(01) Berenice: O desafio maior, muitas vezes, na sala de aula, com a lousa digital, eu não tenho internet [...] daí fica complicado usar a lousa por exemplo, da última vez, tinha o livro do dinossauro. E aí tinha a palavra dinossauro, quantas sílabas e tal. Foi trabalhado tudo isso. Mas quando eu fui passar na lousa, contando com a internet, não deu [...].

(02) Joana: Falando do contexto da escola pública, a gente tem a dificuldade de acesso à internet, a gente tem uma burocracia, por exemplo, na manutenção dos equipamentos, porque precisa, tem um setor específico [...] hoje o maior desafio não é no acesso das crianças, mas no estrutural para que eu consiga utilizar com fluidez os jogos digitais, online, eu preciso de uma boa qualidade de internet para que todas as crianças tenham acesso.

(03) José: Desafio de um modo geral, as falhas no equipamento ou equipamento obsoleto. O que eu vejo hoje como um grande desafio para o primeiro ano? Nós estamos em um momento em que as pessoas usam o celular o tempo todo, só passa para baixo, vai, vai, vai. Chega no laboratório ainda aqueles computadores antigos com mouse e teclado [...] então isso tem sido um dos desafios [...] porque no primeiro momento a gente tem que ensinar o que é um mouse, o que é um teclado. Então, isso acaba sendo um dos problemas também. [...] outro desafio é planejar uma atividade no qual você precisa ouvir não tem fone de ouvido, então isso dificulta.

A partir das análises das entrevistas narrativas dos professores participantes, pude compreender quais são os desafios e práticas desenvolvidas por cada um. A professora Berenice relata uma abordagem crítica negativa em relação ao uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, mas também enfatiza a utilidade desses recursos. Embora reconheça a utilidade das TDIC, a narrativa da professora revela uma clara resistência a essas ferramentas, demonstrando uma preferência por métodos tradicionais usando materiais impressos, como livros, apostilas e atividades de registro escrito ao ar livre.

De acordo com Souza e Karlo-Gomes (2023) “alguns professores apresentam uma certa resistência em considerar aplicativos e sistemas como parte integrante da educação contemporânea” e acrescentam que, apesar de serem ferramentas cotidianas, “elas estão intrinsecamente ligadas aos saberes e práticas socioculturais”. Ou seja, esta experiência negativa narrada por Berenice também é vivenciada por outros professores.

Em relação aos desafios que são enfrentados pelos professores frente ao uso das TDIC no processo de ensino aprendizagem, a professora Joana e professor José demonstram uma certa insegurança no que se diz respeito a falta de material com bom funcionamento e até mesmo com a própria falta de manuseio por parte dos alunos. Diante disso, compreendo que a escola tem uma difícil tarefa de ofertar os recursos e possibilitar meios para que alunos e professores possam utilizá-los de forma efetiva e plena. É preciso que ocorra uma verdadeira inclusão digital.

Esse contexto se relaciona ao que afirma Santa Rosa (2010), “qualquer inclusão tecnológica emerge como dispositivos sociocognitivos, que têm como força motriz a perspectiva de compartilhar dificuldades e potencialidades, facetas da permanente inconclusão humana”. A dificuldade em equilibrar essas abordagens evidencia um desafio comum enfrentado por muitos educadores na era digital.

Coletivamente, esses relatos destacam a importância de encontrar um equilíbrio entre a inovação tecnológica e as práticas pedagógicas tradicionais. No entanto, é crucial lembrar que “de todo modo, mesmo com os mais sofisticados e modernos recursos da tecnologia, os professores continuam sendo essenciais no processo de ensino e aprendizagem” (Souza; Karlo-Gomes, 2023, p. 5).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre experiências de uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem destaca as experiências e estratégias didáticas que os docentes adotam para o uso das TDIC em suas práticas pedagógicas. Pude compreender as demandas e necessidades de formação continuada bem como os desafios que os docentes enfrentam decorrente da introdução das TDIC no processo ensino aprendizagem, e com isso consegui verificar também o papel do pedagogo na promoção de uma educação conectada com a realidade da cultura digital. Nessa investigação, pude concluir que os professores são aliados da tecnologia e vem se adaptando com o avanço da mesma, e tive a certeza que as TDIC são algo que encontramos presente de forma positiva em sala de aula.

Durante todo o processo da pesquisa de forma geral, os dados colhidos me deixaram entusiasmada do quanto a tecnologia digital pode ser usada como suporte na educação. Os entrevistados não demonstraram nenhum contraposto em usar este recurso em seu planejamento didático. Percebi que alguns fazem o uso diariamente em todas as atividades, e outros utilizam com menos frequência. Existem algumas dificuldades em relação a esta prática, mas todos estes desafios apontados podem ser resolvidos, uma vez que estes ao serem solucionados a aula fluirá de forma objetiva e prática.

Creio que esta pesquisa poderá servir como base de acesso ao conhecimento quanto a implementação das TDIC na escola e nas práticas pedagógicas, além de oferecer condições que podem subsidiar um olhar crítico quanto o desenvolvimento de cursos de formação continuada sobre o uso educativo das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando assim um olhar para as inovações tecnológicas no âmbito da educação básica.

REFERÊNCIAS

- BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. S. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (Orgs.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 23-48. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/qfgmr>. Acesso em: 28 maio 2025.
- CARVALHO, Ana Beatriz Gomes Pimenta de; ALVES, Thelma Panerai. Narrativas dos professores nas redes: o percurso dos professores da Educação Básica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e76253, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/st6TR3J4bdK43SrDWWHfHFq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.
- CARVALHO, Ana Amelia A. Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais. São Luís do Maranhão: Editora FAPEMA, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/107757>. Acesso em: 09 out. 2024.
- GIL, Antônio C. Como fazer pesquisa qualitativa. Barueri-SP: Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 9786559770496. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- KORBES, Daniela Ketlin. Tecnologias digitais na alfabetização e letramento do ensino fundamental. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 1030–1039, 2024. DOI: 10.30681/rep.v15i3.13172. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/13172>. Acesso em: 27 fev. 2025.
- LOPES, Elisandro Schultz Wittizorecki; MOLINA NETO, Vicente. O Não de Raimundo. In: SANTAROSA, L.M.C. et al. *Tecnologias digitais acessíveis*. Porto Alegre: JSM Comunicação, 2010.
- MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilegio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estud.hist.*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 274, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 31 set. 2023.
- MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 13, maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- RAMOS, Helimara De Lima (*et al.*). Tecnologias (digitais) da informação e comunicação (tics e tdics): um ar de desafio e esperança no ensino-aprendizagem. VII CONEDU - Conedu em Casa.

Anais eletrônicos [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79772>. Acesso em: 30 out. 2023.

SOUZA, Yorrana Apóstolo de; KARLO-GOMES, Geam. Práticas docentes com as TDIC em Língua Portuguesa no ensino remoto emergencial (ERE). Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 28, 2023.

SILVA, Albina Pereira de Pinho; CICHELERO, Marli; WETH, Oldemar. Formação de educadores: uma vivência com projetos de aprendizagem mediados pelas tecnologias. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2012.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela oportunidade de vivenciar, ainda na graduação, a prática docente de forma tão enriquecedora. Essa experiência foi fundamental para minha formação acadêmica e profissional, proporcionando não apenas o aprofundamento dos conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas e reflexivas essenciais à atuação docente. Minha gratidão se estende aos colegas, supervisores e coordenadores que contribuíram para esse processo de aprendizagem e crescimento.

Recebido em: 6 de novembro de 2024.

Aprovado em: 12 de dezembro de 2024.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rebs.v16i1.13923>

ⁱ Ayane Dias da Silva. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4440761692560273>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0470-4802>

E-mail: ayane.dias@unemat.br

DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DA
LUDICIDADE:
abordagens metodológicas com jogos e brincadeiras¹

CHILD DEVELOPMENT THROUGH PLAYFULNESS:
methodological approaches with games and play

Daiane Barbosa da Silvaⁱ

RESUMO: Esta pesquisa busca compreender como as professoras da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Neuza Nadir Fuzinato Graf, em Sinop-MT, trabalham com atividades lúdicas no cotidiano escolar e como as crianças se envolvem e respondem a essas experiências. Para isso, foi adotada uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com entrevistas realizadas no segundo semestre de 2024. A investigação se apoia nos estudos de Tizuko Morchida Kishimoto e Lev Semionovitch Vigotski, que reconhecem o brincar como uma prática pedagógica poderosa na infância. Os resultados mostram que o lúdico está presente de forma significativa na rotina das professoras, sendo usado como estratégia de ensino e aprendizado. O brincar, mediado pelo olhar sensível e intencional do professor.

Palavras-chave: Ensino. Ludicidade. Metodologias. Jogos.

ABSTRACT²: This research seeks to understand how teachers at the Neuza Nadir Fuzinato Graf Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) in Sinop-MT work with playful activities in everyday school life and how children get involved and respond to these experiences. To this end, a

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: potencialidades metodológicas dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança, sob a orientação do Prof. Dr. Dr. João Batista Lopes da Silva - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/1.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLetras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

qualitative, exploratory approach was adopted, with interviews carried out in the second semester of 2024. The research is based on the studies of Tizuko Morchida Kishimoto and Lev Semionovitch Vigotski, who recognize play as a powerful pedagogical practice in childhood. The results show that play is significantly present in the teachers' routines and is used as a teaching and learning strategy. Play is mediated by the teacher's sensitive and intentional gaze.

Keywords: Teaching. Playfulness. Methodologies. Games.

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade tem se mostrado um elemento essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Jogos e brincadeiras, mais do que simples passatempos, constituem estratégias pedagógicas significativas que favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor dos pequenos. Por meio do brincar, a criança explora o mundo, experimenta papéis sociais, exercita a criatividade e constrói conhecimentos de forma ativa e prazerosa. Nesse contexto, é fundamental compreender como as práticas lúdicas podem ser integradas às metodologias de ensino, valorizando o brincar como eixo estruturante do trabalho pedagógico. A presente pesquisa busca refletir sobre as potencialidades dos jogos e das brincadeiras enquanto recursos metodológicos capazes de enriquecer o processo educativo na infância e contribuir para a formação integral da criança.

Este estudo destaca a importância do lúdico na Educação Infantil, evidenciando diferentes perspectivas sobre como as brincadeiras são conduzidas no ambiente escolar. Discutem-se, ainda, os impactos dessa abordagem no desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens significativas e estimulando sua criatividade, imaginação, socialização e participação em atividades coletivas.

A relevância desta pesquisa está em sua contribuição não apenas para o incentivo ao brincar, mas também para o fortalecimento de aspectos cognitivos, psicomotores, emocionais e sociais das crianças. Ao longo da investigação — por meio de observações e entrevistas com professoras —, foi possível perceber como as atividades lúdicas são incorporadas como estratégias pedagógicas e como repercutem diretamente no envolvimento e desenvolvimento dos alunos.

Essa abordagem permitiu uma compreensão mais aprofundada do papel do brincar no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando os benefícios que a mediação intencional do professor pode proporcionar ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças na Educação Infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Falar sobre o brincar na Educação Infantil é reconhecer sua importância no desenvolvimento integral das crianças. Muito mais do que apenas um momento de diversão, as atividades lúdicas possibilitam que a criança explore o mundo, experimente situações, aprenda sobre si mesma e sobre os outros. Kishimoto (2010b) destaca que as brincadeiras são formas naturais de interação, fundamentais para que a criança compreenda o ambiente à sua volta e construa novos conhecimentos.

O desenvolvimento cognitivo na infância é um processo dinâmico, que envolve diversas habilidades, como a atenção, a memória, a linguagem e o pensamento lógico. Para Piaget (1975), a criança aprende interagindo com o mundo, testando hipóteses e reorganizando suas experiências. O autor explica que, durante o jogo simbólico, por exemplo, a criança representa situações do cotidiano, elabora significados e amplia sua capacidade de pensar sobre o que vive. A brincadeira, nesse contexto, assume um papel essencial, pois é por meio dela que a criança experimenta, imita e elabora as situações vividas.

O jogo simbólico favorece a imaginação, o pensamento abstrato e a construção de significados sobre o mundo. Além do aspecto cognitivo, o brincar também está relacionado ao desenvolvimento psicomotor, especialmente nos estágios iniciais, quando o corpo e o movimento são os principais meios de aprendizagem. Piaget destaca que, no estágio sensório-motor (do nascimento até os dois anos), a criança compreende o mundo a partir de ações físicas, construindo noções como permanência do objeto, causalidade e espaço a partir da exploração corporal.

No campo emocional, Piaget também reconhece que o envolvimento afetivo nas brincadeiras é um motor importante para a curiosidade, o interesse e a motivação para aprender. Já no aspecto social, os jogos de regras ganham destaque a partir dos sete anos, pois ensinam à criança valores como cooperação, respeito mútuo e convivência em grupo. Assim, a teoria piagetiana oferece uma base sólida para compreender como o brincar contribui de forma integrada para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e social da criança.

Vygotsky (1998) também valoriza profundamente o brincar, apontando que, durante essas atividades, a criança pode ir além do que consegue fazer sozinha. Ele chama isso de “zona de desenvolvimento proximal”, que é o espaço entre o que a criança já sabe e o que ainda pode aprender com a ajuda de outras pessoas. Assim, o brincar se torna uma ponte poderosa para a aprendizagem, principalmente quando mediado por adultos ou colegas. Segundo o autor, no faz de conta, a criança cria situações imaginárias que favorecem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica e pensamento abstrato.

Henri Wallon (2007) contribui com uma visão ainda mais sensível, ao afirmar que a infância é marcada por uma profunda ligação entre emoção, movimento e pensamento. Para ele, a ludicidade é a maneira mais completa de a criança se expressar. Por meio das brincadeiras, ela manifesta sentimentos, constrói vínculos, experimenta papéis sociais e desenvolve sua identidade de forma afetiva e criativa.

Pontes e Alencar (2011) reforçam essa ideia ao dizer que o brincar deve estar presente no cotidiano escolar, justamente por permitir o desenvolvimento de múltiplas dimensões da criança — seja no aspecto físico, cognitivo, motor ou emocional. As autoras ressaltam que, quando bem planejadas, as atividades lúdicas promovem experiências ricas, utilizando materiais diversos e abrindo espaço para que cada criança aprenda no seu tempo e do seu jeito. Por sua vez, Adam (2024, p. 1066) reforça: que “[...] é evidente que o ser humano precisa de afeto para viver em harmonia na sociedade. Portanto, em uma sala de aula, não é diferente, e para tal, é de suma importância que o desenvolvimento socioafetivo deve ser aprimorado a partir do uso de aspectos lúdicos mediante atividades recreativas nessa etapa da Educação Infantil”.

De acordo com Santos e Campos (2016), o brincar é uma prática cultural que permite à criança se apropriar dos conhecimentos socialmente construídos, além de favorecer a socialização e a construção da autonomia. Os autores destacam que, quando a escola reconhece a brincadeira como um direito da infância, ela também assume o compromisso de oferecer tempos, espaços e materiais que garantam experiências lúdicas significativas.

A ludicidade é uma prática que, embora apresente desafios em sua implementação no contexto escolar, oferece benefícios significativos para o desenvolvimento infantil. Este entendimento dialoga diretamente com os princípios da pedagogia construtivista, que valoriza o papel ativo da criança na construção do conhecimento.

Nesse sentido, Piaget (1978) destaca que o jogo é uma das formas mais espontâneas e significativas de aprendizagem na infância. Para o autor, brincar não se resume a uma atividade de entretenimento, mas constitui um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Ele classifica os jogos em três categorias: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Cada uma dessas categorias está relacionada a uma etapa do desenvolvimento infantil. Nos jogos de exercício, a criança realiza repetições motoras pelo prazer da própria ação; nos jogos simbólicos, utiliza a imaginação para transformar a realidade; e, por fim, nos jogos de regras, passa a compreender e respeitar normas sociais, favorecendo o desenvolvimento da noção de cooperação e convivência. Segundo Piaget (1978, p. 77), “o jogo, longe de ser uma simples diversão, representa uma das atividades mais espontâneas e significativas da criança [...] Assim, o jogo é essencial para a construção do pensamento e para o desenvolvimento da inteligência”.

Complementando essa perspectiva, Vygotsky (1989) enfatiza que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada, mas é profundamente influenciado pelas interações sociais. Para o autor, o conhecimento é construído a partir das trocas que a criança realiza com o meio, com os colegas e com os adultos, especialmente no ambiente escolar. Através dessas interações, a criança internaliza conhecimentos e desenvolve habilidades, sendo o brincar um espaço privilegiado para que essas experiências ocorram de forma significativa. Assim, a mediação do professor, bem como o estímulo proveniente do convívio com os pares, tornam-se elementos fundamentais para a construção do conhecimento, alinhando-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendido pelo autor.

Dessa forma, tanto Piaget quanto Vygotsky e outros autores oferecem fundamentos teóricos que reforçam a importância das práticas lúdicas como instrumento pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas, desenvolvimento cognitivo, social e emocional na infância.

Portanto, compreender a importância do brincar na Educação Infantil é reconhecer que ele não é um mero passatempo, mas um eixo estruturante do desenvolvimento e da aprendizagem na infância. Através do brincar, a criança experimenta, constrói, ressignifica e aprende, desenvolvendo-se integralmente em todas as suas dimensões: cognitiva, social, emocional, motora e cultural.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, escolhida por permitir uma aproximação mais sensível e profunda com a realidade escolar, valorizando as percepções, experiências e significados atribuídos pelas professoras às suas práticas pedagógicas. O trabalho combinou uma pesquisa bibliográfica, baseada em estudos já publicados sobre o brincar e a ludicidade na Educação Infantil, com uma pesquisa de campo exploratória. Essa etapa teve como foco descobrir e descrever, com riqueza de detalhes, como o lúdico se manifesta nas ações cotidianas das educadoras e como elas pensam e planejam suas práticas com base nesse recurso tão essencial na infância.

O estudo foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Neuza Nadir Fuzinato Graf, situada em Sinop – MT, e contou com a participação de três professoras da Educação Infantil que atuam nessa instituição. Duas delas lecionam no Pré II e uma no Pré I, sendo que esta última também oferece apoio, em alguns momentos, à salinha do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todas são profissionais efetivas da rede municipal, formadas em Pedagogia, e uma delas possui pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização.

Para compreender como o brincar é pensado e vivenciado no cotidiano escolar, a pesquisa se baseou em observações que obtive durante o período dos estágios em sala de aula, e entrevistas semiestruturadas, nas quais as professoras puderam falar livremente sobre suas experiências, objetivos didáticos e a forma como veem o lúdico dentro do processo de aprendizagem. Esse momento de troca e escuta qualificada possibilitou uma compreensão mais próxima e significativa das práticas adotadas, revelando como o brincar, quando mediado com intencionalidade, pode ser uma ponte entre o aprender e o se desenvolver. É importante destacar que os dados apresentados se referem exclusivamente das entrevistas realizada, não dos registros obtidos por meio da observação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A infância é um período marcado por descobertas, expressões espontâneas e intensas formas de interação com o mundo. Nesse contexto, o brincar ocupa um papel central na vida das crianças, sendo uma linguagem por meio da qual elas comunicam sentimentos, aprendem a lidar com desafios e constroem vínculos. A maneira como brincam revela uma diversidade rica, que toca aspectos profundos do desenvolvimento infantil, especialmente no campo emocional.

Como ressalta Kishimoto (2010a) os brinquedos e brincadeiras podem — e devem — ser adaptados às diferentes necessidades das crianças, favorecendo sua inclusão e ampliando as

possibilidades de participação no ambiente escolar. Essa sensibilidade à diversidade se expressa nas falas de professoras da Educação Infantil, que relatam tanto os benefícios quanto as reações emocionais percebidas nas crianças durante as atividades lúdicas.

(01) Professora A: Melhoria na coordenação motora, aumento na flexibilidade, criatividade, resoluções de conflitos, concentração, atenção e socialização.

(02) Professora B: Há uma variação de mudanças no comportamento algumas ficam tristes outras ficam tímida, choroso esses comportamentos são manifestações visto que são crianças especiais.

A professora A, por exemplo, destaca avanços significativos na coordenação motora, criatividade, atenção e socialização. Já a professora B observa variações emocionais entre os alunos, como tristeza, timidez e choro, especialmente em crianças com necessidades específicas, reconhecendo essas manifestações como parte do processo de desenvolvimento.

Essas duas falas se complementam ao mostrar como o brincar e as atividades lúdicas afetam o comportamento e o desenvolvimento infantil — tanto no aspecto positivo (habilidades desenvolvidas), quanto nas demandas emocionais e comportamentais que surgem, especialmente em crianças com necessidades específicas.

O lúdico vai além de entreter: ele motiva, envolve e abre caminhos para que a criança expresse sentimentos, compreenda o mundo à sua volta de forma simbólica, criativa e, muitas vezes, surpreendente, mesmo quando enfrenta limitações motoras, cognitivas ou sensoriais.

Conforme afirma Vygotsky (1989), o brincar potencializa as funções psicológicas superiores, permitindo que a criança desenvolva habilidades cognitivas, motoras e sociais por meio da interação com o outro e com o meio. Kishimoto (2010b) também defende que o lúdico é uma ferramenta indispensável no desenvolvimento da criatividade e na construção de aprendizagens significativas. Quando bem pensadas, essas atividades tornam-se verdadeiros convites à convivência, ao respeito e à troca, onde cada criança contribui com o que tem de mais singular: seu tempo, seu ritmo, sua maneira única de ser.

Durante as entrevistas realizadas nesta pesquisa, foi bonito perceber o carinho e o entusiasmo com que as professoras falaram sobre o impacto positivo do brincar na vida das crianças. Elas enxergam o brincar como uma força que fortalece as crianças em todas as áreas.

(03) Professora A: As crianças reagem de maneira positiva nas maiorias das vezes.

(04) Professora B: Demonstram alegria e curiosidade em participar das propostas e socializam com colegas e professores.

(05) Professora C: Ficam entusiasmadas e logo exploram o manipulavam com muita alegria e satisfação.

Vemos então um ponto em comum muito claro, todas destacam a resposta positiva, entusiasmada e engajada das crianças diante das atividades lúdicas. Essas atividades que envolvem movimento, por exemplo, ajudam as crianças a conhecerem melhor seus próprios corpos — algo essencial para tarefas do dia a dia, como escrever, recortar, correr ou se vestir. Já as brincadeiras em grupo ensinam mais do que regras: ensinam a esperar, a ouvir, a cooperar, a respeitar o outro.

Essas falas sugerem que o ambiente lúdico cria uma atmosfera favorável à aprendizagem, na qual as crianças se sentem acolhidas, motivadas e livres para explorar, contribuindo para sua construção. Quando uma criança está envolvida em uma atividade que realmente a interessa, ela naturalmente desenvolve concentração e foco. Ela quer continuar, quer descobrir mais — e é exatamente aí que mora o verdadeiro aprendizado.

As vivências desta pesquisa mostram que o brincar não é só uma pausa divertida no dia da criança. É, na verdade, um jeito profundo e verdadeiro de aprender. Uma ferramenta poderosa de ensino — e, acima de tudo, um direito da infância. Valorizar o lúdico dentro da escola é criar um espaço onde as crianças possam crescer, aprender e serem felizes, tudo ao mesmo tempo, de forma leve, significativa e cheia de sentido.

Mas nem tudo são flores. As professoras também relataram algumas dificuldades, os desafios e oportunidades que identificam ao implementar atividades lúdicas na educação infantil, especialmente com foco na inclusão e no planejamento pedagógico.

(06) Professora A: Equilibrar o tempo do jogo, disciplina e controle, segurança em prevenir acidentes, aluno com especialidades, ou seja, inclusão.

(07) Professora B: O tempo, pois dependendo a atividade, a organização leva tempo. Recursos limitados nas escolas, e em alguns casos, os espaços.

(08) Professora C: Não há desafios. As crianças especiais entusiasmada com o novo o lúdico é essencial para o atendimento do indivíduo.

A questão do tempo é uma das dificuldades mais citadas pelas professoras. Preparar e aplicar atividades lúdicas requer um planejamento cuidadoso e um tempo de qualidade para que as crianças possam realmente explorar e se envolver nas propostas de forma significativa. A Professora A destaca a necessidade de equilibrar o tempo do jogo com disciplina e controle, buscando garantir que as crianças aproveitem o momento lúdico sem comprometer a organização da atividade. Por outro lado, a Professora B enfatiza que a organização das atividades demanda tempo, especialmente considerando as limitações de recursos e espaços nas escolas. Ambas as falas ressaltam que, embora o lúdico seja

fundamental para o desenvolvimento infantil, é essencial um gerenciamento cuidadoso do tempo e dos recursos para que as atividades sejam efetivas, seguras e proporcionem experiências de aprendizado significativas.

Alguns dos desafios escolas é a falta de recursos materiais e espaços adequados, o que dificulta a continuidade e a efetividade das práticas lúdicas. Além disso, há sempre o desafio de equilibrar o tempo dedicado ao brincar com as exigências pedagógicas, o que exige um planejamento meticuloso por parte dos educadores. Quando falamos em inclusão, esse planejamento se torna ainda mais sensível e detalhado, pois é necessário garantir que todas as crianças — com ou sem necessidades específicas — tenham oportunidades justas e seguras de participar. Kishimoto (2010a) destaca a importância do planejamento cuidadoso das atividades lúdicas, considerando as necessidades diversas das crianças, especialmente aquelas com necessidades educacionais especiais. Kishimoto também aborda como o lúdico pode ser adaptado para garantir que todos os alunos possam participar de forma significativa, considerando as limitações dos recursos. Piaget (1978) ao tratar das fases do desenvolvimento infantil, também sugere que a organização do ambiente de aprendizagem (incluindo o uso de materiais e espaços) é crucial para a exploração ativa das crianças. Embora não fale diretamente sobre as dificuldades de recursos, ele valoriza a importância do ambiente para que as crianças possam experimentar e aprender de forma autônoma.

A Professora B, por exemplo, menciona que a limitação de recursos nas escolas é um desafio constante e que a disponibilidade de materiais e espaços adequados impacta diretamente a qualidade e a frequência das atividades lúdicas. Já a Professora A destaca a importância da inclusão de crianças com necessidades especiais, que exige uma abordagem ainda mais cuidadosa para garantir que todos possam participar de maneira equânime e enriquecedora. Esses desafios, embora presentes, não diminuem o valor do brincar, que é visto por todas como uma ferramenta vital para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças.

As falas das professoras reforçam esse olhar. Para elas, o brincar não só chama a atenção da criança, como também a engaja, desperta o interesse pelas atividades, favorece o desenvolvimento de habilidades e torna o aprendizado mais prazeroso. Todas concordam: quando a brincadeira entra em cena, a aprendizagem ganha vida, e faz sentido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma que o brincar ocupa um lugar de extrema importância na Educação Infantil. Mais do que um momento de lazer, ele se mostra como uma ferramenta potente de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão. Ao observar as práticas e ouvir os relatos das professoras, ficou claro que a ludicidade não apenas favorece o processo de ensino, mas também acolhe, aproxima e dá voz às crianças, respeitando suas individualidades e seus modos de ser, reforçando que o lúdico não é apenas uma metodologia, mas uma necessidade para a infância. Por meio do brincar, as crianças se sentem mais motivadas, envolvidas e seguras, o que torna o processo de aprendizagem mais leve, prazeroso e significativo.

Os objetivos propostos foram plenamente alcançados, na medida em que a pesquisa evidenciou que, quando bem planejadas, as atividades lúdicas se tornam aliadas no desenvolvimento integral das crianças, especialmente no fortalecimento de práticas mais inclusivas. O brincar se apresenta como um caminho que une aprender e se desenvolver de forma prazerosa, significativa e, acima de tudo, respeitosa com as diferenças.

Assim, é possível concluir que valorizar a ludicidade na educação não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso com uma infância mais plena, mais criativa e mais inclusiva. Que o brincar continue sendo reconhecido como um direito e como parte essencial de uma educação que acolhe, ensina e transforma.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Emanuele Thaís. A construção de relações socioafetivas por meio da ludicidade na educação infantil. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 1058–1067, 2024. DOI: 10.30681/rep.v15i3.13175. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/13175>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O lúdico na educação infantil: jogos, brincadeiras e brinquedos. São Paulo: Cortez, 2010a.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010b.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.
- PONTES, Elizabeth Gomes de Oliveira; ALENCAR, Eliane Souza. Brincar e aprender na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Ana Lúcia Goulart de Faria; CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 21 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13924>

¹ Daiane Barbosa da Silva. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9155430005104205>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2041-793X>

E-mail: daiane.barbosa@unemat.br

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO:

compreendendo e superando as dificuldades de aprendizagem
na leitura e escrita ¹

LITERACY CHALLENGES:

understanding and overcoming learning difficulties in reading and
writing

Dayanne Carla de Oliveira ⁱ

RESUMO: Este estudo investigou a percepção dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, identificando principais desafios e as estratégias mais eficazes para enfrentá-los. A pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por meio de estudo de caso em uma escola pública da rede municipal de Sorriso-MT, envolveu entrevistas semiestruturadas com quatro docentes do ensino fundamental I. A fundamentação teórica baseou-se em Vitor Fonseca, Regina Leite Garcia, José Carlos Libâneo e Magda Soares. Os resultados apontaram que as principais dificuldades estão relacionadas à superlotação das salas, escassez de recursos, falta de apoio familiar e fragilidade na formação continuada. Conclui-se que a superação das barreiras na alfabetização requer metodologias adaptadas, políticas de formação docente e articulação entre escola e família.

Palavras-chave: Alfabetização. Dificuldades de aprendizagem. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT²: The present study examines teachers' perceptions of the challenges involved in the literacy process, with a focus on identifying the

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: desafios e estratégias pedagógicas para alfabetizar crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita”, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Pereira de Carvalho - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/1.

² Resumo traduzido por Vania Soares da Silva Amâncio, licenciada em Letras Português/Inglês.

E-mail: vaaniaamancio.va@gmail.com.

most common learning difficulties and the strategies considered effective in addressing them. Conducted as a qualitative case study at a public primary school in the municipal education network of Sorriso, Mato Grosso, Brazil, the research involved semi-structured interviews with four lower primary school teachers. The theoretical foundation draws on the contributions of Vitor Fonseca, Regina Leite Garcia, José Carlos Libâneo and Magda Soares. The findings highlight that the key difficulties faced in literacy development are linked to overcrowded classrooms, limited educational resources, insufficient family involvement, and gaps in continuing professional development. The study concludes that overcoming these barriers requires the adoption of context-sensitive methodologies, the implementation of robust teacher training policies, and strengthened collaboration between schools and families.

Keywords: Literacy. Learning disabilities. Teacher education.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo complexo que começa a ser desenvolvido bem antes da leitura e escrita formal. Tradicionalmente, compreendido como o ato de codificar e decodificar letras e sons, tem sido, nas últimas décadas, ampliado conceitualmente para além do domínio técnico do sistema alfabético- ortográfico. Entretanto, longe de ser homogêneo, universal ou neutro, é atravessado por disputas teóricas, práticas escolares diversas e múltiplas condições sociais que o afetam profundamente. No cenário da escola pública brasileira, essa ampliação conceitual nem sempre encontra ressonância prática, comprometendo ainda mais os objetivos da educação básica.

Assim, alfabetizar deixou de ser tarefas didáticas e passou a configurar questões políticas, sociais e éticas. Dada a essa complexidade, esta pesquisa teve como objetivo compreender a percepção dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem, identificando os principais desafios enfrentados e as estratégias mais eficazes para superação desses obstáculos.

A investigação foi ancorada em uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como recurso metodológico. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental I, em uma escola pública da rede municipal de Sorriso – MT. A análise dos dados se deu por meio da técnica de análise de conteúdo, que buscou identificar padrões, inferências e correlações entre os discursos das docentes, suas práticas e o referencial teórico.

A relevância da pesquisa justifica-se, por sua pretensão de articular teoria e prática, revelando como professores da educação básica lidam com os desafios cotidianos da alfabetização de crianças que não avançam conforme os tempos escolares esperados. Entender como esses docentes planejam, adaptam e reinventam suas estratégias, mesmo diante de adversidades, é fundamental para pensar

políticas públicas de formação continuada, reformulações curriculares e propostas mais inclusivas de alfabetização.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos que buscam integrar a alfabetização, a realidade escolar brasileira continua marcada por inúmeros desafios que comprometem a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita. Esses desafios são identificados como dificuldades de aprendizagem. Na perspectiva de Garcia (2007), as dificuldades de aprendizagem dizem respeito a obstáculos que interferem na apropriação dos conteúdos escolares, especialmente nos processos de leitura, escrita e matemática, sem que estejam, necessariamente, associadas a transtornos clínicos ou alterações neurológicas.

No entendimento de Fonseca (1995), as dificuldades de aprendizagem compreendem a um conjunto de desordens que compromete a capacidade em adquirir e utilizar a linguagem oral e escrita, afetando os processos da leitura, raciocínio e habilidades matemáticas. Vejamos a seguir:

As dificuldades de aprendizagem são um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de perturbações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devidas a disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem coexistir com problemas nas condutas autorregulatórias, na percepção social e na interação social, mas não constituem, por si, o resultado dessas condições (Fonseca, 1995, p. 17).

Para o autor, tais dificuldades podem ser causadas por fatores pedagógicos, emocionais, sociais ou contextuais, como a inadequação de metodologias, a ausência de estímulos no ambiente familiar, situações de vulnerabilidade social ou experiências escolares desmotivadoras. Em grande parte dos casos, são situações transitórias, que podem ser superadas com intervenções pedagógicas bem planejadas e com o apoio de uma escuta sensível por parte do docente. Geralmente, se apresenta nos primeiros anos escolares, e não se manifestam de forma isolada, mas atravessada por uma multiplicidade de fatores interligados, que podem ter origem a dimensões pedagógicas, cognitivas, neurológicas, emocionais ou sociais. É essencial que as dificuldades de aprendizagem não sejam relacionadas a falta de inteligência, preguiça ou desinteresse, pois nem toda criança aprende da mesma maneira.

Assim, as dificuldades devem ultrapassar explicações centradas em diagnóstico clínico ou aspectos individuais, visto que estão inseridas em um contexto mais amplo, no qual a escola pública, a legislação e as políticas públicas desempenham um papel estruturante para garantia de direitos. Cabe, nesse ponto, diferenciar as dificuldades de aprendizagem dos transtornos e deficiências. Os

transtornos são condições específicas e neurológicas, duradoura e diagnosticável que interfere na forma como o cérebro processa as informações. Já as deficiências, pôr sua vez, são compreendidas, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), como impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com barreiras sociais e educacionais, podem limitar a participação plena do sujeito na sociedade. São condições que precisam ser diagnosticadas por meio de avaliações clínicas e requerem, na maioria dos casos, adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e o atendimento educacional especializado.

É relevante destacar que nem toda criança com deficiência apresenta dificuldades de aprendizagem nos moldes escolares, assim, como muitas crianças sem deficiência podem vivenciar tais dificuldades. À luz dessa perspectiva, Libâneo (1994, p. 29) afirma que "a educação pública deve ser concebida como uma das principais ferramentas de inclusão social", destacando o papel essencial da escola pública na democratização do ensino. Com base nisso, a escola deve estar preparada para acolher as singularidades de seus alunos, com práticas que acolham os diferentes ritmos, tempos e modo de aprender, garantindo, a inclusão de todos, independentemente de suas limitações ou trajetórias.

Nessa perspectiva, destaca-se a atuação do professor como mediador consciente, cuja prática pedagógica deve estar comprometida com o desenvolvimento integral e a inclusão efetiva de cada criança. A diversidade de modos de aprender exige do professor não apenas sensibilidade, mas também capacidade de revisar suas práticas e de buscar estratégias que respeitem as singularidades dos alunos. Ruppel (2024) aponta que, "os desafios da alfabetização podem ser superados por meio de uma abordagem inclusiva, que respeite as especificidades e valorize as potencialidades de cada aluno" (p.36). Tal colocação corrobora com a perspectiva de que existem diferentes tipos de dificuldades, com características diferentes e que com o apoio adequado e estratégias personalizadas todos podem aprender.

De acordo com Vaz (2019, p. 698), "Para que os alunos se apropriem da leitura e escrita, é necessário que eles sejam estimulados para o universo das letras, propiciando um ambiente acolhedor e alfabetizador, promovendo a interação, cooperação, afetividade e respeitando cada aluno na sua essência como um sujeito de direitos e suas subjetividades [...]". Nesse processo, o planejamento didático tem o papel central e deve estar ancorado em práticas que dialoguem com a realidade concreta dos alunos. Soares (2003), argumenta que esse planejamento precisa partir de uma avaliação diagnóstica atenta, que permita compreender as necessidades reais de cada criança e orientar intervenções pedagógicas eficazes. Reconhecer as dificuldades, portanto, não significa rotular ou limitar o aluno, mas sim abrir caminhos para um ensino mais justo, intencional e comprometido com o direito de todos à aprendizagem.

Alfabetizar crianças que possuem dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita, configura-se um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente no âmbito da escola pública. Reconhecer essa complexidade é essencial para que as intervenções educativas deixem de responsabilizar exclusivamente o aluno e passem a considerar o papel das condições objetivas de ensino, da formação docente, da estrutura escolar e das relações socioculturais que constituem o processo educativo. Essa ideia reforça a necessidade de um diagnóstico preciso e apoio adequado para que a criança supere os obstáculos e desenvolva todo seu potencial.

Portanto, compreender as raízes históricas e estruturais dessas dificuldades, como propõe Aranha (2003), é condição parra a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que não apenas reconheçam as desigualdades, mas que atuem efetivamente na promoção de uma alfabetização mais equitativa, inclusiva e significativa. No entendimento Perrenoud (1993), a aprendizagem não é linear, e sim processo feito de ensaios, erros e avanços, no qual a mediação do ambiente e do professor é decisiva. Logo, superar as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita demanda uma escola comprometida com a justiça educacional, em que o ensino seja adaptado a reais condições dos alunos e todos tenham acesso não apenas a matrícula, mas ao aprendizado efetivo.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa é de abordagem qualitativa com delineamento exploratório-descritivo, que segundo Lakatos e Marconi (2001), possibilita desenvolver familiaridade entre pesquisador e fato pesquisado. Teve como procedimento metodológico o emprego de estudo de caso, que permitiu explorar o contexto e o ambiente de maneira real. Para Yin (2001), o estudo de caso é essencial quando o pesquisador pretende responder questões descritivas ou explicativas, e quando se intenciona observar as ações dos sujeitos em seu ambiente natural.

A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas coletadas no segundo semestre de 2024. As entrevistas foram aplicadas por meio de questionários disponibilizados através da plataforma *Google Forms*, abordando aspectos como formação, práticas pedagógicas e percepções sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Sorriso – MT, que atende cerca de 840 alunos, com idade entre 4 e 10 anos, da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Participaram do estudo quatro professoras pedagogas atuantes no 2º e 3º ano do ensino fundamental I, selecionadas com base em sua experiência direta com alunos em processo de alfabetização. As docentes foram identificadas pelas letras A, B, C e D para garantir o anonimato.

Ao aplicar essa abordagem, os aspectos éticos foram respeitados, garantindo a confidencialidade das participantes e o uso exclusivo para fins acadêmicos. Todas preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Entende -se como limitação a impossibilidade de generalização dos resultados, dado o recorte específico da amostra e do contexto. Os dados obtidos oferecem subsídios relevantes para compreensão dos desafios enfrentados na alfabetização e podem orientar futuras intervenções pedagógicas e políticas educacionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), com categorizações emergentes a partir do material empírico. A análise das respostas obtidas no questionário semiestruturados, correlacionaram com a fundamentação dos autores, permitindo interpretações mais aprofundadas. De acordo Lakatos (2006, p.27), analisar “significa, estudar,

decompor, interpretar o exame sistemático dos elementos, para efetuar um estudo mais completo'. O que possibilitou detalhar as práticas de estratégias e direcionar reflexões significativas sobre a eficácia destas adaptações.

A análise das entrevistas permitiu estabelecer uma relação direta com as discussões teóricas, especialmente no que diz respeito à articulação entre alfabetização e ao papel do professor para mediar os desafios enfrentados no cotidiano escolar. As falas das professoras, evidenciaram que as dificuldades de aprendizagem são fenômenos multifatoriais, exigindo dos docentes uma atuação sensível, flexível e fundamentada. Diante disso, a primeira categoria perguntou: Como você define as "dificuldades de aprendizagem" no processo de alfabetização?

(01) Professora A: Eu acredito que as dificuldades venham desde o início da alfabetização, o professor precisa sempre estar atento a turma e muitas vezes sozinho em sala de aula. Ele não consegue desenvolver seu trabalho com excelência, pois as turmas são muito cheias.

(02) Professora B: Uma desordem que pode ser causada por uma variedade de fatores, afetando o processo de aprendizagem do aluno.

(03) Professora C: Toda e qualquer dificuldade em aprender ou limitação, manifestada de várias formas, dificultando a aprendizagem da criança.

(04) Professora D: Eu entendo as dificuldades como obstáculos e desafios que afetam a aprendizagem das crianças para o desenvolvimento de suas habilidades. Podendo estar aliadas aos transtornos ou não. Para mim, podem ter várias origens, desde as metodologias inadequadas até a fatores emocionais.

Os dados demonstram que as dificuldades de aprendizagem são percebidas de forma multifatorial pelas professoras, corroborando a perspectiva de Garcia (2007), que conceitua as dificuldades de aprendizagem como obstáculos que dificultam a assimilação de conteúdos escolares. As falas das professoras B, C e D, estão alinhadas a compreensão das dificuldades como situações que vão além das causas neurológicas, já a professora A traz uma reflexão voltada ao contexto real, convergente com a perspectiva interacionista de Vygotsky (1991), ao qual indica que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá na interação social, mediada culturalmente. Ressaltando fatores como superlotação das salas, ausência de apoio familiar, desigualdades sociais e falta de recursos como entraves estruturais que impedem a personalização do ensino e dificultam o acompanhamento das trajetórias de aprendizagem. Essa constatação remete às análises de Carvalho (2003), que critica a visão reducionista das dificuldades como falhas do aluno e propõe que sejam entendidas como construções sociais.

Na segunda categoria foi perguntado: Como você identifica o aluno que apresenta dificuldades no processo de alfabetização?

(05) Professora A: Quando ele apresenta dificuldade a fazer as atividades sozinho, apesar de já ter visto e feito atividades similares com o professor.

(06) Professora B: No dia a dia em sala durante a resolução dos conteúdos aplicados.

(07) Professora C: Identifico com a avaliação diagnóstica da turma e observação diária diante da realização das atividades propostas.

(08) Professora D: Identifico através das observações em sala, análise dos registros e avaliações diagnósticas.

Na identificação das dificuldades, destaca-se o uso da avaliação diagnóstica, observação diária e análise de registros. As professoras destacaram a prática contínua para análise do desempenho. Essa postura se alinha a Soares (2003), que ressalta a avaliação diagnóstica como um ponto de partida para prática docente. Também dialogam com visão de Vygotsky (1991), que ressalta o acompanhamento do desenvolvimento da criança com situações reais, reconhecendo o papel ativo do professor na mediação.

Na terceira categoria perguntou-se: Quais dificuldades são mais comuns entre seus alunos durante o processo de alfabetização?

(09) Professora A: TDAH.

(10) Professora B: TDAH.

(11) Professora C: Dificuldade na escrita cursiva e leitura.

(12) Professora D: Dificuldade na consciência fonológica e baixa fluência leitora.

Entre as dificuldades citadas estão baixa fluência leitora, desatenção, dificuldade na consciência fonológica e escrita cursiva, professora C e D. As dificuldades de aprendizagem foram compreendidas de maneira diversa: a professora A e B relacionaram a fatores neurológicos, como os transtornos específicos, o transtorno de déficit de atenção (TDAH). Em comum, está o reconhecimento de que tais dificuldades interferem significativamente no desenvolvimento dos alunos. As respostas mostram percepções diversas entre as dificuldades de aprendizagem e os

transtornos. No entendimento de Fonseca e da Lei Brasileira de Inclusão (2015), é irrefutável diferenciá-las para promoção de práticas mais eficazes.

A quarta categoria perguntou: você utiliza estratégias para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita?

(13) Professora A: Ensino individualizado.

(14) Professora B: Método fônico.

(15) Professora C: Uso de recursos tecnológicos e atividades lúdicas.

(16) Professora D: Ensino individualizado quando se consegue e método fônico.

As estratégias pedagógicas mencionadas pelas professoras A,B,C e D – como o uso do método fônico, ensino individualizado, atividades lúdicas e recursos tecnológicos – dialogam com as propostas de práticas diferenciadas discutidas por autores como Ronca (2017), Corsaro (2015) e Resende (2020), especialmente quando tratam da importância de abordagens multissensoriais e da ludicidade como ferramentas de engajamento e aprendizagem significativa. No entanto, a presença dessas estratégias de forma isolada e desarticulada do projeto pedagógico mais amplo indica uma atuação ainda reativa por parte das professoras, muitas vezes condicionada pelas exigências institucionais do município. Em geral, há evidências de esforços, no entanto, é evidente que as práticas pedagógicas dependem de condições externas, como apoio, estrutura escolar e tempo.

Na quinta categoria foi perguntado: Para você, até que ponto as dificuldades de aprendizagem impactam o desenvolvimento do aluno no processo de alfabetização?

(17) Professora A: Se não trabalhar desde cedo essa dificuldade, provavelmente será um aluno que não acompanhará as demais series que vierem.

(18) Professora B: Depende do caso, se for transtornos, seria a falta de medicação.

(19) Professora C: Irá atrapalhar o desenvolvimento da sua aprendizagem, desmotivá-lo, o fará regredir e conseqüentemente o abandono escolar futuramente.

(20) Professora D: Podem gerar baixa autoestima, medo do fracasso, dificuldade em acompanhar os ritmos dos demais, dificultar a aprendizagem das outras disciplinas.

Quando questionadas sobre os impactos dessas dificuldades na aprendizagem, as professoras apontaram consequências como desmotivação, baixa autoestima, regressão e risco de evasão escolar. As professoras A e C, expuseram o atraso escolar como consequência principal, a professora D, alerta sobre o impacto emocional e a professora B, a necessidade de medicação. As respostas das professoras A, C e D estão em conformidade com os estudos de Garcia (2007) e Libâneo (1994), que salientam os efeitos das dificuldades no processo de escolarização, ressaltando que falha na superação pode levar a exclusão escolar. A resposta da professora B merece atenção ao reduzir o impacto à presença de medicação, desconsiderando o contexto de vivência.

A sexta categoria perguntou: Na sua opinião, quais os principais desafios para alfabetizar crianças que possuem dificuldades de aprendizagem?

(21) Professora A: O preparo adequado e principalmente turmas cheias.

(22) Professora B: A superlotação nas salas de aulas, metodologia mais inclusivas e adaptativas, formação.

(23) Professora C: Conseguir desenvolver um atendimento individualizado, conciliar o tempo a todos e falta de apoio familiar.

(24) Professora C: tempo limitado para atendimento individualizado, apoio familiar, falta de recursos e formação contínua específica.

Os principais desafios enfrentados pelas professoras dizem respeito às superlotações das salas, a dificuldade de oferecer atendimento individualizado, a falta de apoio familiar, escassez de recursos pedagógicos e a necessidade de formação continuada. Citado por todas as professoras a formação continuada e a necessidade de apoio especializado configurou um dos principais anseios das participantes. Esses fatores convergem com os pressupostos defendidos por Libâneo (1994) e Freire (1996), que afirmam que educar é um ato coletivo e que a formação do professor deve ser entendida como um compromisso político com a transformação da realidade educacional. Outro fator exposto pela professora C é a falta de apoio familiar, neste sentido, Soares (2003, p. 89), ressalta que "é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita [...] quanto o desenvolvimento [...] do uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais". No entanto, essa incumbência não exclui o importante papel da família, especialmente no que diz respeito ao estímulo à leitura em casa, à criação de hábitos de estudo e à valorização do conhecimento escolar. O ponto mais sensível e revelador deste estudo está na constatação de que, apesar do esforço das docentes em adaptar metodologias e buscar alternativas, há uma clara fragilidade no suporte institucional e formativo oferecido a elas.

A análise das categorias corrobora que as entrevistadas têm compreensão das dificuldades de aprendizagem, mesmo que confundam os conceitos clínicos. Creio que há entendimento dos desafios e a importância de superá-los, no entanto, a aplicação efetiva das estratégias parece limitada por contextos estruturais e objetivos da escola. A pesquisa também confirma a tese de que a superação das dificuldades de aprendizagem exige uma concepção integrada e carece de um diagnóstico preciso para que intervenções sejam adequadas, sem negligências ou rótulos injustos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, constatou-se que as dificuldades de aprendizagem são multifatoriais e envolve desde aspectos pedagógicos, emocionais e barreiras estruturais, como turmas superlotadas, ausência de recursos e apoio familiar limitado. Essa lacuna simbólica e formativa se reflete em práticas muitas vezes desarticuladas e reativas, ainda que bem-intencionadas. As estratégias utilizadas - como o método fônico, o ensino individualizado e a ludicidade - revelam esforço e criatividade por parte das professoras, mas também apontam para a necessidade de uma formação continuada mais sólida, articulada a um projeto pedagógico coerente e voltado para a diversidade.

Diante dos achados desta pesquisa, reforça-se a importância da formação docente contínua, voltada não apenas para o domínio de métodos, mas também para a compreensão crítica das condições sociais, históricas e culturais que atravessam o processo de alfabetização. É necessário que o professor assuma uma postura investigativa e sensível, capaz de planejar intervenções pedagógicas significativas, que dialoguem com os diferentes ritmos e realidades dos alunos. A alfabetização, nesse sentido, não pode ser pensada como uma tarefa técnica, mas como um compromisso ético com a democratização do saber e com a emancipação dos sujeitos.

Conclui-se que enfrentar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização demanda uma política educacional que reconheça a complexidade do ensinar, valorize a escuta pedagógica e promova condições reais de inclusão, superando práticas excludentes e consolidando uma escola pública democrática.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Educação Inclusiva: da exclusão à cidadania. São Paulo: Moderna, 2003.
- CARVALHO, J. A. B. Escrita: percursos de investigação. Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18254/1/Escrita%2C%20Percursos%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025

- FONSECA, Vitor da. Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Regina Leite. Dificuldades de aprendizagem: a orientação educacional e a parceria escola-família. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de Pesquisa: pesquisa, planejamento execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados. Revisada e ampliada. São Paulo, SP: Atlas, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo, SP: Atlas 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 1994.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação: para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica, In: ESTRELA, A; NÓVOA, A. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993, p. 74-174.
- RONCA, C. M. A criança e a importância do lúdico na educação. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ludico-na-educacao>. Acesso em: 29 mar. 2025.
- RUPPEL, T. V. Dificuldades de aprendizagem na língua escrita: estratégias inclusivas na alfabetização e no letramento. Cadernos de pós-graduação em Letras, 24(3). 2024. Recuperado de <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/17252>. Acesso em: 26 mar. 2025.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 5-17, 2003. DOI; <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- SOARES, M. Alfabetização: a questão dos múltiplos letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. Disponível: Acesso em: 26 mar. 2025.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica. Minas Gerais: v.9, 2003.
- SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- VAZ, Adriana Aparecida da Silva. O processo de alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 689–699, 2019. DOI: 10.30681/rep.v10i2.10241. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10241>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1mackenzie/universidade/proreitoria/graduacao/assuntosacad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMAÇÃO.MENTE.pdf. Acesso em: 29 mar. 2025.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 25 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13925>

ⁱ Dayanne Carla de Oliveira. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6782918842850761>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7414-7826>

E-mail: dayanne.carla@unemat.br

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:

um caminho para a promoção da aprendizagem e
desenvolvimento do aluno no ensino fundamental ¹

FULL-TIME SCHOOL:

a way to promote student learning and development in elementary school

Denise Adriana da Silva ⁱ

RESUMO: O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar e compreender quais são os recursos metodológicos utilizados que auxiliam os alunos no processo de ensino aprendizagem no ensino integral em uma escola de ensino fundamental na cidade de Sinop. Esta pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2024, adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, por meio de entrevistas com professores atuantes na escola integral. Fundamentou-se teoricamente em Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e Sandra Helena Kawai. Como resultados, destaca-se a confirmação de que o tempo estendido na escola fortalece os vínculos entre professores e alunos, permitindo um acompanhamento mais personalizado e a oferta de atividades extracurriculares que muitos estudantes não teriam acesso em outros contextos.

Palavras-chave: Acompanhamento pedagógico. Desenvolvimento do aluno. Habilidades e competências.

ABSTRACT²: This article presents the results of a study that aimed to analyze and understand the methodological resources used to help students in the

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PROMOÇÃO DO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, sob a orientação do Prof. Me. Adil A. A. de Oliveira - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/1.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLEtras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

teaching-learning process in comprehensive education at an elementary school in the city of Sinop. This research was carried out in the second semester of 2024, adopting a qualitative and exploratory approach, through interviews with teachers working at the comprehensive school. It was theoretically based on Miguel Arroyo, Moacir Gadotti and Sandra Helena Kawai. The results confirm that extended time at school strengthens the bonds between teachers and students, allowing for more personalized support and offering extracurricular activities that many students would not have access to in other contexts.

Keywords: Comprehensive education. Pedagogical support. Skills and competencies.

1 INTRODUÇÃO

A escola de tempo integral tem uma proposta de modelo educacional inovadora, com intenção de oferecer aos estudantes uma oportunidade de aprendizado mais completa e de forma contínua. No Ensino Fundamental, esse formato de ensino oferece ao aluno experiências que vão além do currículo tradicional.

Se torna importante destacar a discussão sobre a qualidade escolar nos últimos tempos no Brasil. Nesse contexto, devemos ressaltar e discutir sobre os benefícios que podem trazer o ensino em sua forma integral, com objetivo de melhorar o desempenho não apenas acadêmico, mas também social do aluno. Diante disso, buscamos analisar e compreender quais são os recursos metodológicos utilizados que auxiliam os alunos no processo de ensino aprendizagem no ensino integral em uma escola de ensino fundamental na cidade de Sinop.

Neste artigo, será discutido o papel da escola de tempo integral na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e exploratória, realizadas com professores atuantes na escola EMEB Silvana e coletadas no segundo semestre do ano de 2024. Os principais autores utilizados como base do artigo foram Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e Sandra Helena Kawai.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL DESENVOLVIMENTO ALÉM DA SALA DE AULA

A educação integral está ligada a potencialidade de atingir o ser humano em todas as suas dimensões, procurando sempre oferecer condições necessárias para o seu desenvolvimento em todos os âmbitos, sendo o intelectual, cognitivo, profissional e pessoal. Um programa de educação integral parte para além da escola, também está voltado para a vida do aluno e da comunidade a qual está inserido, e é muito importante que agregue conteúdos que lhe tragam conceitos de direitos humanos, cultura, lazer, esporte e arte.

Podemos dizer que o ser humano se apropria de tudo que aquilo que vivência, o que o torna um ser histórico, pois ele apoderar-se daquilo que experimentado o que o faz enxergar a parte do processo de aprendizagem, o educando passa a se enxergar parte de seu processo de aprendizagem. Podemos dizer então que a educação Integral tem como objetivo oferecer um processo de formação humana que reconhece e valoriza o sujeito em toda sua integralidade. Assim, contribuindo para o desenvolvimento de todas as suas capacidades, como afirmado por Kawai (2013 p.16):

Para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros.”

A educação integral, tem o intuito de favorecer a infância e a juventude, e isso acontece quando se é dado prioridade no desenvolvimento integral, na plenitude de suas aptidões mentais, físicas e morais, dando capacidade para formar indivíduos conscientes e responsáveis. Isso nos pode ser confirmado no art. 29, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996).

Uma educação integral vai além do aumento do tempo de escolarização, deve estar focada no tipo de formação que é oferecida aos alunos, pois leva em consideração todas as dimensões de formação do ser humano. Por isso deve existir um cuidado ao trabalhar uma educação integral que se integre na formação do ser humano de forma mais ampla e múltipla possível e sem esquecer a base do currículo. como citado no art.2º da LDB:

A educação integral vai além do aumento do tempo de escolarização, devendo focar na formação oferecida aos alunos, considerando todas as dimensões do ser humano. A educação integral deve ser amplamente integrada à formação humana, sem negligenciar a base do currículo (Brasil, 1996, art. 2º).

A importância do tempo de aprendizado não está apenas relacionada ao espaço escolar, mas nas várias relações de convívio social que pode reduzir a fragmentação do saber, sendo escolar ou não. Assim, reconhece que o processo educativo se encontra nas mais variadas relações colocadas pela sociedade. Então, a escola deve buscar diálogo com outros tempos de formação humana, mesmo as

que não estão presentes no ambiente escolar, mas continuam presentes por meio das vivências. Assim como citou Arroyo (1988, p. 04) na obra "O direito ao tempo de escola":

Atualmente, quando se passa a distinguir a escolarização universal da educação integral, ou quando se pensa em uma escola mais abrangente, estão se buscando espaços, tempos e métodos de formação integral da criança, que supostamente não são atingidos nos espaços tempos e métodos de escolarização.

Quando a instituição de ensino integra diferentes práticas e saberes propicia um ambiente que promove aprendizagem e múltiplas inteligências. Sendo assim, oportuniza acesso a várias atividades esportivas, culturais e artísticas. De acordo com Gadotti (2009), a educação integral tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno do ser humano, abrangendo suas múltiplas dimensões. Essa concepção entende o indivíduo como um todo integrado, formado por aspectos interconectados que incluem funções psíquicas fundamentais como atenção, memória, pensamento, linguagem e afeto. Além disso, busca garantir o acesso a diferentes manifestações culturais e sociais, promovendo uma formação ampla e equilibrada que contribua tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a participação cidadã.

3 METODOLOGIA

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Silvana, localizada em Sinop-MT. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva e exploratória, com o objetivo de compreender e analisar as contribuições do ensino integral para o desenvolvimento de habilidades e competências nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As participantes possuem uma vasta experiência no campo de atuação, em média, oito anos de experiência na educação em tempo integral, o que permitiu explorar suas perspectivas sobre as práticas pedagógicas adotadas, os métodos de acompanhamento em sala de aula e a organização das atividades extracurriculares e os desafios enfrentados. As entrevistas foram guiadas por um roteiro previamente elaborado, com questões voltadas para compreender os impactos dessa modalidade de ensino na formação acadêmica e sociocultural dos alunos.

As entrevistas foram organizadas com perguntas que buscavam entender como o acompanhamento pedagógico e as atividades extracurriculares ajudam no aprendizado e no desenvolvimento integral dos alunos. Os dados coletados foram analisados permitindo identificar os principais temas e ideias nas respostas das professoras. Essa abordagem permitiu uma reflexão crítica sobre o papel do ensino integral no desenvolvimento das crianças, considerando as estruturas e propostas pedagógicas oferecidas pela instituição.

4 RESULTADOS

Na entrevista, as participantes abordam um pouco sobre como é o trabalho realizado na escola, as metodologias usadas, a organização da escola e desafios que elas enfrentam para desenvolver suas práticas no dia a dia. Começamos a entrevista explorando qual tempo de atuação na instituição escolar de tempo integral e também se tinham alguma especialização.

(01) Professora 1: Na escola Silvana estou desde de ano de 2017, então são 7 anos. E a minha especialização é a nível de mestrado, formação de professores e políticas públicas educacionais.

(02) Professora 2: Eu trabalho há 7 anos, minha especialização é em alfabetização e letramento.

(03) Professora 3: Então, comecei trabalhar na escola Silvana, que no caso é tempo integral em 2012 e eu tenho especialização em alfabetização e letramento, envolve mais educação infantil.

O relato das professoras nos mostra que há um bom tempo de atuação na escola de tempo integral, média de 8 anos, e todas tem sua especialidade, que conta como fator contribuinte para atuação de cada uma delas. As entrevistadas foram questionadas sobre o funcionamento da instituição, como são organizadas as rotinas e as atividades para atender os alunos em tempo integral.

(04) Professora 1: Então, a escola funciona no horário das 7h da manhã às 16 h da tarde. No período das 7h às 11 h é a base onde a gente trabalha o conteúdo da base, então no período da tarde das 12 h às 16 h, as turmas são organizadas por projeto [...] Temos atividades de tênis de mesa, xadrez, o projeto de horta, temos projeto de dança, projeto de robótica, projeto de língua portuguesa, projetos de matemática e também o projeto de artes [...] Essas atividades são divididas por dia, por exemplo hoje é terça-feira eles não terão a tarde inteira com aula de matemática, vai ser dividido entre outras a de educação física se não me engano, onde me recordo na educação física eles têm jogos, mas trabalham de forma separada por turma não se junta por exemplo 1º ano e 2º ano.

(05) Professora 2: No período matutino é o ensino regular, matemática, língua portuguesa e a parte curricular mesmo, e no período da tarde é realizado o trabalho de projetos. Nesses projetos temos horta, projeto de alfabetização em letramento [...] sobre alimentação eles fazem 4 refeições, tudo acompanhado por Nutricionista. [...] Temos também o psicólogo na escola, os monitores e os auxiliares de sala e os acompanhantes especializados das crianças autistas também, que é bem bacana.

(06) Professora 3: Inicialmente as crianças são atendidas das 7h até as 16h. No período matutino é o ensino em sala de aula, uma vez por semana elas têm 2 aulas de educação física, onde praticam pebolim, tênis de mesa e o xadrez. [...] No projeto de matemática e de língua portuguesa o professor está sempre conversando com o professor do período matutino, para ver qual é a dificuldade que a turma tem[...]. A professora junta as crianças que têm a mesma dificuldade, mesmo nível e trabalha junto com elas. Nós temos a horta que acontece no projeto do período da tarde, as crianças cuidam da horta, fazem todo esse trabalho, plantam e colhem [...] E aí também a questão da alimentação, a essas crianças é oferecido um café da manhã na chegada, e as 9 horas tem um segundo lanche. Nosso almoço que acontece as 11 horas e no período da tarde eles têm um segundo lanche.

O relato das professoras nos mostra que a escola se organiza para atender os alunos em tempo integral com uma estrutura que combina o ensino regular no período matutino com projetos complementares no período da tarde, além de oferecer suporte nutricional e acompanhamento especializado. Essa organização relatada pelas entrevistadas reflete o princípio da educação integral defendido por Gadotti (2009), que pressupõe o desenvolvimento do aluno em suas múltiplas dimensões (intelectual, física, artística e social). Assim como a LDB (BRASIL, 1996, Art. 29) reforça essa visão ao afirmar que a educação infantil e por extensão, a integral deve promover o desenvolvimento "físico, psicológico, intelectual e social". Com a questão a seguir temos como interesse saber se as entrevistadas trabalharam em alguma instituição de ensino regular e que comparação podem fazer entre os métodos se a alguma distinção.

(07) Professora 1: Sim, eu trabalhei do ano de 2005, quando eu entrei no município até 2012 trabalhei na escola Aleixo Schenatto, e assim a única diferença realmente é tempo que a criança fica na escola, porque a base é a mesma,[...] diferença realmente é o tempo que a criança fica na escola, [...] então a realidade dessa escola é completamente diferente daquela, então aí também é importância de você ter uma escola de tempo integral e a localidade que as escolas se localizam o público que ela está inserida[...] por exemplo ontem levamos todos os alunos da escola ao cinema, usamos 3 ônibus, [...] na sala eu fiz né o momento de conversa em relação ao passeio eu perguntei para levantar a mão quem nunca tinha ido, teria sido a primeira vez da maioria[...] então você imagina as condição de propor uma atividade extracurricular aos alunos.

(08) Professora 2: Totalmente diferente do ensino somente regular, e eu acredito que principalmente essa parte da criança estar com a gente por 9 horas no dia, então você cria um contato um vínculo com as crianças. Nas observações minhas, o respeito que eles têm pela gente é muito maior do que as crianças de as outras escolas que eu participe, que eu já trabalhei, eu acredito que é por esse vínculo que a gente consegue criar que a gente conquista.

(09) Professora 3: Eu trabalhei muito tempo, e acho bem diferente, a questão de proximidade, falando assim com a criança que você tem muito mais contato, parece que a gente se apropria deles, e eles se

apropriam da gente, porque eu estou 9 hora na escola em contato com a criança, então a criança parece que ela te dá mais abertura, você consegue chegar até ela, [...] porque elas se abrem para gente, e você consegue trabalhar mais o problema da criança, você não consegue resolver o que acontece na casa da criança, porém faz esse trabalho sócios emocionais, [...] Eu percebo que aqui as crianças evoluem muito mais, porque no período da tarde o professor vai conseguir trabalhar nessas 4 horas é muito pouco, então o que eu trabalho de manhã eu reforço à tarde, assim consigo fazer uma melhor desenvoltura, assim você consegue trabalhar mais as atividades dinâmicas, consegue ir para laboratório, fazer atividades práticas, eu acho que esse tempo ajuda muito.

Segundo as professoras, a escola integral estabelece um vínculo mais forte devido ao tempo prolongado na escola. Ocasionalmente oportunidades extracurriculares que se torna um diferencial para os alunos. A aprendizagem se torna reforçada pela combinação de aulas tradicionais e atividades práticas. Como Kawai (2013) enfatiza, a educação integral requer um "meio social" acolhedor. Isso nos confirma o relato da professora 2, mostra como o tempo estendido cria laços que fundamentam o respeito base para uma formação moral como proposto pelo autor. Assim como afirmado por Arroyo (1988) sobre o diferencial, no regular a rotina fragmentada dificulta essa construção.

As professoras foram abordadas sobre as dificuldades que os professores de Escola de Tempo integral enfrentam no processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental tivemos. As seguintes respostas:

(10) Professora 1: Eu acredito que o maior desafio que a gente enfrenta aqui é no período vespertino, na parte dos projetos é realmente mais difícil, o cansaço e a falta de disposição dos alunos alguns deles até dormem no período vespertino[...] então realmente é essa falta de interesse ao projeto não sei, não posso dizer se isso é questão de cultura de achar que à tarde não é cobrado tanto a escrita a postura, [...] a maior dificuldade que a gente enfrenta realmente, não dá pra dizer que é indisciplina mas é um movimento a dinâmica da sala no período da tarde é diferente.

(11) Professora 2: Então, a gente tem uma comunidade muito mesclada. E é uma comunidade mais carente e que maioria deles vêm de transporte escolar, o que faz com que o nosso contato com a família seja muito menor, [...] Como nossos alunos passam 9 horas do dia com a gente, muitas vezes não faz muita diferença esse contato, porque eles se apegam a gente, a parte de respeito tudo é totalmente diferente do trabalho no ensino regular [...] E também a compreensão do professor com um ambiente com um momento dos alunos, a maioria deles pegam ônibus 10 min para 6 da manhã, e eles vão ficar até às 16:30h horas da tarde, então obedecer ao tempo, observar na verdade sempre, o profissional tem que ser muito observador. E após o almoço a aula das 12h da tarde, o primeiro projeto a ser aplicado muitas vezes é com mais descanso, mas relaxado, por exemplo, contar uma história vai ser como alguma coisa já chegando com um papel com lápis.

(12) Professora 3: [...] Todo lugar tem problema e apesar da a criança ficar aqui com a gente o dia todo, nós temos crianças que chegam pra gente com muita defasagem, nós temos crianças que mesmo estando aqui desde a educação infantil também tem alguma defasagem, mas eu acredito assim, a gente enfrenta sim muitos problemas emocionais, crianças com algum transtorno e que precisa ter um acompanhamento específico, no caso aqui nós também contamos com auxílio de um psicólogo, pra trabalhar as questões emocionais. Sobre a questão do cansaço nas crianças não tem esse problema por eles estarem aqui o dia inteiro, porque o período da manhã ele é completamente diferente, por mais que eu esteja ali trabalhando com a criança, eu tento trabalhar de uma maneira pra que não se torne muito cansativo, como eu sei o horário do período vespertino, então assim nós meio que intercalamos, [...] No período da tarde o professor vai trabalhar uma leitura, tentar trabalhar de uma forma mais dinâmica pra que a criança não se sinta cansado, porém por mais que a gente trabalha, tem todo esse preparo em torno delas, nós também temos crianças com dificuldade de aprendizagem, mas eu percebo que mesmo eles tendo essas dificuldades o avanço é ainda maior, agente observa pelas avaliações pelo contexto nas discussões com outras escolas, o nível aqui acaba sendo melhor, existe a dificuldade porém eles vão superando, construindo um conhecimento.

As professoras destacam desafios pedagógicos e emocionais no ensino integral, com ênfase no cansaço dos alunos, distanciamento familiar e necessidades educacionais específicas. "Como alertava Arroyo (1988), a simples extensão do tempo escolar sem transformação metodológica resulta em 'mais do mesmo', o que explica o cansaço vespertino relatado pelas professoras. A solução estaria não em reduzir a jornada, mas em reinventar os usos do tempo, rompendo com o autoritarismo entre 'tempo de aprender' (manhã) e 'tempo de ocupar' (tarde)." Para finalizarmos levantamos a questão de como o ensino integral é visto pelas as professoras e como elas avaliam essa proposta de ensino.

(13) Professora 1: Eu acho importante, apoio a ideia de uma educação de tempo integral, sim, porque como falei na realidade que nós estamos para nossas crianças isso é importante para elas, não é? porque vai fazer diferença na vida delas estarem aqui na escola. Agora essa questão precisa ser bem estruturada, e aí eu volto na questão da formação, porque se nós queremos uma formação integral, nós queremos formar um sujeito integral mesmo, em todos os sentidos, não adianta apenas desenvolver o projeto se esse projeto não é bem trabalhado, não desenvolve realmente as habilidades que são necessárias para essa criança [...] E o que mais dificulta pra nossa escola na questão do tempo integral é o espaço físico, [...] Um outro espaço digamos maior para as crianças realizar uma aula de dança tem que ser dentro da sala de aula. Então é fundamental eu acho importantíssima o ensino de tempo integral, principalmente para as crianças que realmente precisam, mas para isso é preciso ter esse olhar, espaço físico, mas gente envolvida também, e materiais adequados, investir em materiais em equipamento

(14) Professora 2: Sim, é muito boa eu gosto dessa proposta do tempo integral, é maravilhoso, hoje em dia a criança fica só em casa fazendo coisas inúteis na maioria das vezes e ela estando aqui vai estar se desenvolvendo e não intelectualmente, como socialmente e emocionalmente de todas as formas,

está num ambiente que vai estar o aceitando e que estamos aqui para evoluir elas, [...] estudar no integral não é só bom para criança a família tem a oportunidade de buscar um trabalho, a mãe pode sair de casa para trabalhar para auxiliar financeiramente a sua casa, [...] E quando a gente tem essa experiência do ensino regular e do trabalho, aqui o dia do brinquedo mesmo na educação infantil é gritante a diferença de uma escola para outra, lá era uma competição de quem tinha um brinquedo melhor.

(15) Professora 3: Gosto porque percebo o maior desenvolvimento das crianças, como estava falando, por mais que a criança tenha defasagem a evolução dela é maior, porque nós conseguimos chegar na criança. [...] A criança quando está em casa, no período vespertino o que ela vai fazer, ficar jogando? aqui ela tem todas essas oportunidades que vai favorecer o desenvolvimento dela, físico, social e emocional, ela vai se desenvolver de várias maneiras todas as suas habilidades. Uma diferença muito grande porque, vai somatizando todas as aprendizagens, todos os conceitos que ela vai desenvolver são essenciais para sua formação

As professoras avaliam a proposta de ensino integral de forma crítica, mas favorável, destacando seu potencial transformador, mesmo apontando desafios estruturais. Como evidenciam as docentes, a educação integral é uma proposta potencialmente transformadora, capaz de suprir lacunas sociais e acelerar aprendizagens. No entanto, sua eficácia esbarra em contradições estruturais como a falta de profissionais especializados e espaços adequados.

A análise das entrevistas com as professoras permitiu identificar aspectos centrais que caracterizam o modelo de ensino integral, uma estrutura pedagógica diferenciada, impactos significativos no desenvolvimento dos alunos e desafios que limitam seu potencial pleno.

Como relatado, pela manhã são trabalhados os conteúdos básicos e à tarde são desenvolvidos projetos como robótica e horta escolar. Esta estrutura vai ao encontro do proposto por Gadotti (2009), para quem a educação integral deve articular "saberes formais e vivências práticas".

Os impactos positivos no desenvolvimento dos alunos manifestam-se em duas dimensões principais. De forma acadêmica, as professoras relatam que "alunos com defasagem evoluem mais rápido" como cita a Professora 3, com ênfase no processo de alfabetização. Socialmente, destacam-se o fortalecimento de vínculos e o acesso a atividades culturais, conforme a Professora 1. "Muitos tiveram seu primeiro contato com atividades artísticas na escola".

Contudo, os desafios estruturais apresentam-se como limitantes significativos, o cansaço dos alunos no período vespertino foi unânime entre as docentes: "Após o almoço, os alunos estão menos motivados como diz a Professora 1. A falta de infraestrutura adequada e o limitado envolvimento familiar completam este quadro, conforme a crítica da Professora 2. A análise comparativa com o ensino regular revelou diferenças marcantes. Enquanto no modelo tradicional "a rotina fragmentada dificulta a construção de vínculos" Professora 2, no integral a jornada prolongada permite "um acompanhamento personalizado" Professora 3. No entanto, como pondera a Professora 1, "a simples extensão do tempo não garante qualidade sem investimentos".

Este conjunto de evidências sugere que, embora o modelo adotado pela EMEB Silvana apresente resultados promissores, especialmente no desenvolvimento integral dos alunos e na redução de desigualdades educacionais, sua eficácia plena esbarra em desafios estruturais que demandam políticas públicas específicas e maior articulação com a comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as práticas pedagógicas, desafios e percepções das professoras da escola de tempo integral Silvana, destacando como a organização do tempo, as metodologias e a relação com os alunos influenciam o processo de ensino-aprendizagem. A partir das entrevistas realizadas, foi possível identificar que a escola combina o currículo regular no período matutino com projetos interdisciplinares no vespertino, além de oferecer suporte nutricional e acompanhamento especializado, alinhando-se aos princípios da educação integral defendidos por Gadotti (2009) e pela LDB (BRASIL, 1996).

Entre as principais contribuições desta pesquisa, destaca-se a confirmação de que o tempo estendido na escola fortalece os vínculos entre professores e alunos, permitindo um acompanhamento mais personalizado e a oferta de atividades extracurriculares que muitos estudantes não teriam acesso em outros contextos, conforme relatado pelas docentes e discutido por autores como Arroyo (1988) e Kawai (2013). No entanto, os desafios são significativos: o cansaço dos alunos no período da tarde, a dificuldade de envolvimento familiar e a falta de estrutura adequada (como profissionais especializados e espaços físicos) limitam o pleno potencial dessa modalidade de ensino.

As professoras avaliam a educação integral como uma proposta transformadora, especialmente em contextos socioeconômicos vulneráveis, onde a escola assume funções que vão além da aprendizagem formal. Contudo, ressaltam a necessidade de maior investimento em recursos humanos e materiais para superar as contradições entre a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. *Direito à escola: a gestão do trabalho pedagógico*. São Paulo: Vozes, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- GADOTTI, Moacir. Educação integral e tempo Integral. Princípios da educação integral, integrada, integradora e em tempo integral. (In) GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- KAVAI, Sandra Helena Garcia Ramaldo. *O Programa Mais Educação em Duque de Caxias/RJ: Analisando uma política de ampliação da jornada escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufRJ.br/dissertacoes2013/dissersandraramaldo.pdf>. Acesso em: 21 dez 2024.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 25 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/repr.v16i1.13926>

ⁱ Denise Adriana da Silva. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2024/Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0691686125954396>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6109-1367>

E-mail: denise.adriana@unemat.br

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PÓS- PANDEMIA EM ESCOLA PÚBLICA DE SINOP-MT ¹

LITERACY CHALLENGES POST-PANDEMIC IN PUBLIC SCHOOL IN SINOP-MT

Dijandira Costa dos Santos Matos ⁱ

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de estudo que investigou quais os desafios e estratégias adotadas no retorno das aulas presenciais pós-pandemia em turmas dos anos iniciais, enfocando estudantes que não consolidaram o processo de alfabetização e letramento. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de estudo de caso, mediante entrevistas semiestruturadas com professores de uma escola pública municipal de Sinop, no segundo semestre de 2023. Fundamentou-se teoricamente em Magda Becker Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Maria do Rosário Mortatti. Concluiu-se que o fato de a escola ser de tempo integral possibilitou que os professores desenvolvessem intervenções no contraturno em conjunto, para promover as aprendizagens que os estudantes necessitavam após a pandemia.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Desafios pós-pandemia. Escola de tempo integral.

ABSTRACT²: This article presents the results of a study that investigated the challenges and strategies adopted in the return to face-to-face classes after the pandemic in early years classes, focusing on students who have not consolidated the literacy and literacy process. A qualitative case study was carried out using semi-structured interviews with teachers from a municipal

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: desafios pós pandemia de uma escola pública dos anos iniciais de Sinop/MT”, sob a orientação do Profa. Dr. Sandra Regina Braz Ayres - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/1.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLetras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

public school in Sinop, in the second semester of 2023. It was theoretically based on Magda Becker Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky and Maria do Rosário Mortatti. It was concluded that the fact that the school is full-time made it possible for the teachers to develop interventions in the after-school hours together, to promote the learning that the students needed after the pandemic.

Keywords: Literacy. Post-pandemic challenges. Full-time school.

1 INTRODUÇÃO

É do conhecimento de todos que a pandemia da Covid-19 que ocorreu no ano de 2020 até meados de 2021, desencadeou inúmeras situações inusitadas para toda a população mundial. Na educação, houve a necessidade de adaptações nas intervenções pedagógicas, neste sentido, os estudantes que estavam em processo de consolidar a alfabetização foram diretamente afetados, tendo em vista que nesta fase necessitam de acompanhamento sistemático e contínuo por parte dos professores alfabetizadores.

Diante disto, surgiram questionamentos sobre: como se deu a aprendizagem dos estudantes, em processo de alfabetização durante a pandemia.? Quais as consequências deste processo de alfabetização após a pandemia? Quais desafios foram impostos para a escola? Quais estratégias foram adotadas para superar as dificuldades dos estudantes no processo de alfabetização e letramento?

Esse artigo teve o objetivo de: compreender quais foram as medidas usadas por uma escola, no planejamento de alfabetização na perspectiva do letramento, para recompor as defasagens de aprendizagem que os estudantes necessitavam após esse período.

Para desenvolvimento da pesquisa, a abordagem usada foi qualitativa, por meio de entrevista semiestruturadas, com quatro professores respondentes de Sinop Mato Grosso, no segundo semestre do ano 2023.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em relação a alfabetização na perspectiva do letramento, é relevante abordarmos alguns conceitos na concepção de autores. Soares (2020), diz que o trabalho para a apropriação do sistema de escrita alfabética integrado às práticas de letramento, definida como Alfabetrar. A autora considera este processo com ações distintas e ao mesmo tempo interligadas, segundo ela: “[...] alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2020, p. 47).

O que a autora propõe é que os professores alfabetizadores desenvolvam atividades relacionadas à leitura, produção de texto e à apropriação e consolidação da escrita alfabética que

possibilitem aos estudantes avançar em seus conhecimentos de forma significativa por meio dos gêneros textuais que circulam socialmente. Apesar de distintos, os processos de alfabetizar e letrar não são dissociados, portanto, é necessário alfabetizar letrando. Sendo assim, é necessário compreender o que envolve cada um desses conceitos.

A alfabetização pode ser compreendida como:

Processo da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética a das normas ortográficas: habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta e borracha...) aquisição de modos de escrever ou para ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (Soares 2020, p. 7).

Por outro lado, o letramento é definido como:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para dar apoio á memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares 2020, p. 27).

Desse modo, o momento da alfabetização se configura em um período complexo de aprendizagem, que necessita de acompanhamento sistemático e contínuo por parte dos professores. Esse processo envolve um planejamento intencional a partir dos conhecimentos e hipóteses dos estudantes, com avaliações constantes e ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento e consolidação do sistema de escrita alfabética.

Portanto, ao se propor situações de leitura e escrita em sala de aula, é necessária uma finalidade real e significativa, que atendam uma função social. Esse trabalho deve ser mediado pelos diversos gêneros textuais presentes na sociedade.

Em 2020 e meados de 2021, esse processo foi prejudicado com os impactos causados pela pandemia da COVID-19. Sobre os efeitos causados especificamente na alfabetização, a autora Mazali,

afirma que neste período “as professoras alfabetizadoras precisaram pensar técnicas de ensino específicas para favorecer a apropriação e interpretação dos recursos linguísticos primordiais a alfabetização atrelando-as aos recursos tecnológicos” (2022, p. 129).

Nas palavras da autora, durante o ensino remoto os professores alfabetizadores precisaram adaptar suas propostas pedagógicas, se aliando ao uso das tecnologias digitais, para que dessa forma pudessem desenvolver as aulas de maneira eficaz.

Por outro lado, os estudantes mudaram sua rotina, passaram a estudar em casa, por meio das aulas remotas, e contar com a ajuda dos pais ou seus responsáveis, muitas vezes sem a preparação adequada ou não dispondo de conhecimentos necessários para desempenhar tal função. Nas palavras de

Essa constatação pode ser evidenciada nas palavras de Ávila e Macedo, (2022, p. 2). quando afirmam que as “crianças que estariam iniciando seu processo de alfabetização na escola, também tiveram que se habituar a esse outro modo de aprender, no qual os familiares ou responsáveis tornaram-se peças fundamentais”.

Fica evidente que o aprendizado destes estudantes no período da pandemia da COVID-19 correu por meio de adequações de ambas as partes, haja vista, que o apoio pedagógico que podiam contar era de forma remota, *online* ou com apostilas impressas confeccionadas e distribuídas pelas escolas.

Nesse sentido, a interação entre os indivíduos é fator fundamental na construção e apropriação de conhecimentos. Para Queiroz, Sousa e Paula (2021), é a partir dessa interação entre estudante e estudante, estudante e professor que ocorre melhor aproveitamento de conhecimentos. Uma vez que juntos desenvolverão habilidades como a leitura, escrita, compreensão e produção de pequenos textos, por meio da colaboração mútua, pois esse compartilhamento os proporcionará melhor desenvoltura em suas aquisições escolares.

Em se falando de estratégia de aprendizagem que garanta a apropriação da leitura e escrita de maneira efetiva. Os autores Queiroz, Sousa e Paula falam da importância da presença do professor alfabetizador na fase alfabética, destacam que “O distanciamento do professor alfabetizador, faz com que a aprendizagem de muitas crianças se encontre “em xeque”, pois a presença pedagógica do educador qualificado, a partir dos diagnósticos e intervenções constantes, garante as estratégias necessárias ao desenvolvimento alfabético” (Queiroz, Sousa e Paula, 2021, p 7.)

Constata-se a relevância do educador na construção e aprimoramento das aprendizagens educativas, principalmente no processo de aquisição da leitura e escrita.

Como mencionado, a presença do professor é indispensável quando se refere a alfabetização, ou em outro momento de aprendizagem. Ávila e Macedo, dizem que essa interação.

[...] tornou-se inviável sem a ajuda dos adultos, uma vez que as crianças não eram alfabetizadas e nem detentoras dos dispositivos. Além disso, as aulas ocorreram de forma assíncrona, ou seja, a professora não estava com o(a) aluno(a) no momento em que ele(a) estava realizando a atividade, para ajuda-lo (la), orientá-lo (la) ou

estabelecer qualquer interação imediata, ficando a cargo das famílias exercerem esse papel. (Ávila e Macedo, 2022, p. 17).

Diante da fala dos autores, nota-se que devido ao advento da pandemia da COVID-19, foi necessário que os professores alfabetizadores buscassem estratégias pedagógicas que os auxiliassem e que atendesse a demanda dos estudantes, que não poderiam ser prejudicados. Contar com a ajuda dos pais foi um ponto super importante, mesmo diante de algumas limitações que possuíam, tiveram participação indispensável, naquele momento.

Também sobre o processo de aprendizagem alfabetização e letramento, nas palavras de Ávila e Macedo, 2022, p. 19. “[...] o processo foi comprometido em todas as disciplinas, bem como o material fornecido e as formas de interação, mas, na prática, as consequências mais intensas refletiram-se na alfabetização”. Nas palavras de Santos (2023, p. 539), “Devido a pandemia, ao retornar ou ingressar à escola, os estudantes não tiveram o desenvolvimento esperado devido a fatores sociais e/ou estruturais, além de dificuldades de ordem social, como a socialização com colegas e professores”.

Diante desta constatação, observa-se que mesmo com o esforço dos professores alfabetizadores no momento pandêmico, em algumas situações, o processo de alfabetização foi prejudicado, considerando que nessa fase, é importante o acompanhamento intensivo por parte dos professores durante as atividades e, isto não pode ocorrer devido ao isolamento social.

Deste modo, buscou-se compreender por meio deste artigo, quais os impactos causados pela pandemia, e quais foram as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores pós-pandemia para que os estudantes consolidassem o processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Com o objetivo de compreender o tema proposto nesse artigo, o método que conduziu a pesquisa foi abordagem qualitativa considerando os pressupostos de (Minayo 2001), na modalidade de estudo de caso, recorreremos as recomendações de (Ludke e André 1986), na etapa de coleta de dados, utilizou-se como técnica a entrevista semiestruturada contendo questões abertas (Bogdan; Biklen 1994).

Para tanto, foi elaborado um questionário, contendo oito perguntas semiestruturadas, foram respondidas presencialmente em entrevistas com quatro professores da rede municipal de Sinop. As respostas que obtivemos dos quatro professores foram analisadas com objetivo de compreender se ao retornar as aulas presenciais os estudantes tinham consolidado a alfabetização na perspectiva do letramento.

A pesquisa foi realizada em uma instituição que funciona de forma integral, fato mencionado pelos entrevistados como ponto positivo na construção do conhecimento dos estudantes. A pesquisa foi concluída no último semestre do ano de 2023.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta sessão do artigo traz a discussão dos dados obtidos por meio das quatro entrevistas realizadas com professores do 4º ano do ensino fundamental. Segue as perguntas para os professores nomeados de prof-1, prof-2, prof-3 e prof-4.

Como primeiro questionamento, buscamos saber dos professores como definem o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, nos anos iniciais do ensino fundamental? As respostas demonstraram os seguintes conceitos.

(01) Professora 1: Utilização de textos, é todo um contexto. Na minha sala todos os alunos estão alfabetizados, todos com o entendimento muito bom de texto, de letramento e multiletramento, utilizo textos e não palavras isoladas, tem todo um contexto de letramento que deve-se utilizar para alfabetizar, não é como antigamente, que utilizavam as cartilhas em sala de aula, a repetição, então, vejo que para alfabetizar hoje em dia não se deve usar palavras isoladas tem que ter todo o contexto de letramento, então se fosse alfabetizar utilizaria todo um contexto textual com esse aluno, cartas, bilhetes, histórias em quadrinhos, utilizaria a tecnologia pois este recurso ajuda muito na questão da alfabetização.

(02) Professora 3: Defino como o aluno que consegue interpretar o que se pede em uma atividade, podendo ser uma pergunta, seja um texto, o aluno que consegue entender o que está sendo pedido ali, esse processo é o ideal, o aluno que tem essa compreensão.

As falas dos professores(as) demonstram, o que cada um conceitua como um aluno alfabetizado na perspectiva do letramento, relatam a utilização e construção de textos por seus alunos no decorrer das aulas, que se deve haver um contexto ao introduzir um assunto na aula, para que dessa forma possam compreender melhor o que será abordado. Ressaltam o uso de alguns gêneros textuais nessa construção de conhecimento como (bilhete, cartas, histórias em quadrinhos e etc.), como recurso na aprendizagem dos estudantes.

Magda Soares, conceitua letramento como: [...] “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (2020, p.27). Ela afirma que letramento é uma capacidade adquirida, um estado permanente em que o indivíduo se encontra, que é fruto de uma ação bem desenvolvida, ele se apropriou de tal conhecimento, estando hábil a desenvolvê-lo nas práticas sociais.

A segunda pergunta aos professores foi: Se todos eles consolidaram a alfabetização na perspectiva do letramento em suas salas de aula, após a pandemia. As respostas foram as seguintes:

(03) Professora 1 :Sim, todos eles conseguem ir além, sempre questiono com eles que não é só decodificar, porque decodificar é só aprender o código, então incentivo eles ir além, sigo a perspectiva de Paulo Freire que o aluno tem que conseguir entender o sentido daquele texto.

(04) Professor 3:Sim, todos estão alfabetizados, alguns com algumas dificuldades, mas todos conseguem ler, escrever e interpretar.

(05) Professora 4: Acredito que a maioria. Fazem leitura, compreendem, fazem interpretação, são alunos que fazem questionamentos, conhece as operações de matemática, resolvem os problemas, produz textos, para mim estão alfabetizados, percebo uma pequena dificuldade em apenas uns cinco alunos, esses estão com algumas dificuldades de aprendizagem, por algum problema, um fator que está sendo verificado.

Os professores mencionam que seus alunos estão alfabetizados, conseguem desenvolver bem a leitura e escrita, não só escrevem como entendem o que estão fazendo, afirmam que em suas aulas estão sempre enfatizando que escrever não é apenas a transcrição do código, ou seja, é algo que requer um conhecimento do assunto e nesse sentido precisam ir além.

Uma das professoras entrevistadas ressalta que procura seguir a proposta pedagógica fundamentada em Paulo Freire (2010). De acordo com Kleiman (2005), o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, nascido em 1921 e falecido em 1997, se referia a alfabetização com um sentido muito próximo ao que se denomina hoje letramento, pois sua proposta permeada pela linguagem e o diálogo, se constituíam pontos de partida para pesquisa, organização e levantamento investigativo do universo vocabular e dos eixos temáticos significativos da vida dos estudantes, a partir da realidade e do contexto social onde estavam inseridos, se definia o material a ser utilizado na aprendizagem da leitura e da escrita.

No terceiro questionamento os professores responderam quais foram os impactos que a pandemia causou no processo de alfabetização destes estudantes?

(06) Professora 1: No que se refere a alfabetização não impactou muito, mas tem algo que observei, a questão da autonomia, percebo que para tudo eles são muito dependentes, as vezes pego textos ou qualquer outra atividade que envolve uma leitura, ficam perdidos, não conseguem se concentrar, então penso que nós enquanto professores temos que ajudá-los nessa construção da autonomia. Então a autonomia em fazer as atividades, porque antes da pandemia os alunos realizavam as atividades de maneira mais focada, por mais que tivéssemos lacunas, mais depois da pandemia, percebi essa dificuldade de concentração, mas no caso dos meus alunos no que se refere a alfabetização achei surpreendente, a professora deles foi muito boa, pois ficaram 1º e 2º ano estudando em casa devido a da pandemia e conseguiu alfabetizar essas crianças.

(07) Professora 4: Causou, para muitos deles causou, porque sabemos que os alunos precisam do apoio dos pais, da ajuda dos pais, isso é fundamental e muitos deles ficaram só em casa, assistindo TV, ou só brincando e os pais trabalhando, então esses estudantes deixaram ali de desenvolver. Os pais precisavam trabalhar, penso que foram poucos que tinham tempo para sentar com seus filhos para ajudar, auxiliar nas atividades, porque teve as aulas remotas, muitos deles presenciavam e as atividades retornavam para o professor do mesmo jeito, então faltou essa parte dos pais acompanhar, os que não tiveram o acompanhamento dos pais voltaram para a sala de aula com muita dificuldade, teve que começar alfabetizar do começo mesmo, porque não sabiam ler, escrever. Então teve sim um impacto muito grande na vida desses estudantes, porque na sala de aula mesmo que o aluno tenha uma dificuldade o professor está ali ensinando, explicando, cobrando, tirando as dúvidas e em casa eles não tinham a presença do professor para desenvolver melhor o seu aprendizado.

A fala da entrevistada destaca que percebeu no retorno as aulas presenciais que os estudantes têm uma certa dificuldade na autonomia e concentração, principalmente no que se refere a leitura. Nota que se tornaram mais dependentes, tendo dificuldades em se concentrar nas atividades, comparando ao momento anterior a pandemia. Destaca também o empenho da professora que esteve ministrando aula durante a pandemia para seus alunos, que desenvolveu um ótimo trabalho de alfabetização no decorrer do período das aulas remotas.

Essa professora menciona que a presença dos pais ou responsáveis no desenvolvimento dos estudantes é muito importante, durante as aulas remotas muitos ficaram sem esse apoio e, que entende ser crucial para eles ter esse acompanhamento, quando podem contar com esse auxílio em suas atividades escolares em suas residências logo se percebe, pois o rendimento escolar dentro e fora da sala de aula é notável, do contrário, não tendo esse apoio, o estudante possivelmente terá alguma dificuldade, certamente será observada pelo professor, buscando alternativa para que a supere.

Na quarta pergunta responderam quais estratégias e recursos de ensino e aprendizagem adotadas pelos professores e pela escola, para que os estudantes superassem as dificuldades?

(08) Professora 1: Por ser uma escola integral, eles tem no currículo comum seis aulas de português e cinco aulas de matemática, fora as disciplinas que envolve a linguagem, a tarde a escola propôs seis aulas de letramento de português e cinco de letramento de matemática, eles tem um reforço bem estruturado no período da tarde, então, foi essa a nossa proposta, e para os que estão em sala de manhã, que eles tem a base comum, a gente realiza muito texto, então penso que quando sabem ler e interpretar, como já estão alfabetizadas, tem que incentivá-los a desenvolver a habilidade de escrever textos para avançarem, pois quando chegarem no 6º ano ela consiga ler um texto grande e possa compreendê-lo.

(09) Professora 4: Buscar meios para resgatar o conhecimento desses alunos, na leitura, na escrita, por meios de apostilas, de vídeo, muitas atividades lúdicas, para adequar eles novamente no processo atual e também a parte dos projetos que eles participam no período vespertino com a professora de projetos,

tem jogos, informática, robótica, então além do que trabalhamos com eles de manhã a teoria, por exemplo trabalhamos com eles geometria, a tarde eles irão construir sobre esse conteúdo que foi passado de manhã, tem esse reforço bem estruturado no outro período, então tudo isto contribui muito nessa construção de conhecimento.

Como mencionado pelos professores, essa combinação de aulas bem estruturadas de Língua Portuguesa e Matemática na parte da manhã e intervenção a tarde, garante que os estudantes desenvolvam suas potencialidades, garantindo eficácia no aprendizado. O incentivo à leitura e produção de textos variados ajudam a prepará-los para que nos anos seguintes possam continuar avançando no desenvolvimento de suas habilidades.

Enfatizam que buscam por meio dos recursos que dispõem, (apostilas, vídeos e atividades lúdicas) verificar o conhecimento que os alunos possuem, de leitura e escrita, e se for constatado alguma dificuldade, eles contam com a parte de intervenção no período vespertino, a parte de construção dos projetos a partir do que estudaram na parte da manhã, sendo muito enriquecedor para a aprendizagem dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto durante a construção deste artigo, comprovou-se que os estudantes da escola investigada retornaram as aulas presenciais com poucas dificuldades referente a alfabetização na perspectiva do letramento. Segundo relatos dos professores isto se deve ao trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores com esses estudantes no período em que estiveram isolados em suas residências, durante a pandemia.

Neste sentido, afirmaram que os estudantes superaram suas expectativas nesse retorno, referente a leitura, escrita, compreensão e interpretação, “estão em um nível bom” (fala dos professores). Ressaltaram também, para que superassem algumas lacunas em sua aprendizagem, a escola, por ser integral, conta com um excelente suporte no contraturno, a parte das intervenções que são desenvolvidos pelos professores com os estudantes durante as aulas.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Ana Cláudia Ângelo; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Alfabetização na pandemia da Covid-19: Um estudo etnográfico de uma turma do primeiro ano. *Revista Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 66, p. 01-25, 2022.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

- KLEIMAN, Ângela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisas em Educação: Abordagens Qualitativas. 1986, p. 59.
- MAZALI, Sandra Lima Escobar. Ensino remoto na fase de alfabetização: desafios e possibilidades numa escola pública estadual localizada no município de Mirassol d’Oeste/MT, 164 p., 2022. Dissertação (Programa *Stricto Sensu* em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2022.
- MORTATTI, Maria do Rosário L. Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: UNESP, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Pesquisa Social: Teoria método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- QUEIROZ, Michele Gomes de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Genegleisson Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.
- SANTOS, Ilaine Maciel dos. O papel da escola e do trabalho pedagógico no processo de alfabetização: uma perspectiva pós pandemia. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 532–540, 2023. DOI: 10.30681/rep.v14i3.11973. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11973>. Acesso em: 8 maio 2025.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- SOARES, Magda. Letramento: Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte Autêntica, 2009.
- SOARES, Magda. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela oportunidade. É muito importante para o cursista poder estar em instituições educativas construindo e desenvolvendo experiências. Por meio deste programa, os estudantes de Licenciatura são incentivados a desenvolver práticas pedagógicas na educação, sendo um momento ímpar na carreira dos acadêmicos, permitindo que façam observações e relacionem teoria e prática, sendo enriquecedor para a sua formação.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 21 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13927>

ⁱ Dijandira Costa dos Santos Matos. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1044285845011195>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2134-0384>

E-mail: dijandira.matos@unemat.br

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Érica Aparecida Gomes de Queirozⁱ

RESUMO: O artigo aborda como ocorre a inclusão de crianças com autismo na educação infantil. Tem como objetivo compreender e analisar como o professor desenvolve a inclusão de crianças com autismo em sala de aula comum. Fundamenta-se teoricamente em Eugênio Cunha e Maria Teresa E. Mantoan. Como metodologia, foi utilizada a abordagem qualitativa, com estudo de caso, mediante entrevista com docentes de uma escola de educação infantil em Sinop-MT, em 2024. Os resultados evidenciam que, embora a inclusão seja prevista legal e pedagogicamente, sua efetivação ainda enfrenta entraves, a inclusão, portanto, não pode ser tratada como a mera adequação da criança ao sistema, mas exige a reformulação das práticas escolares, valorizando a singularidade do autista e promovendo um ambiente verdadeiramente equitativo.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Educação Infantil. Perspectiva dos professores.

ABSTRACT²: This article looks at how the inclusion of children with autism takes place in early childhood education. It aims to understand and analyze

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “NARRATIVAS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, sob a orientação da Profa. Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias e coorientadora Profa. Dra. Patrícia Alzira Proscêncio - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2024/2.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLetras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

how teachers develop the inclusion of children with autism in the ordinary classroom. It is theoretically based on Eugênio Cunha and Maria Teresa E. Mantoan. The methodology used was a qualitative approach, with a case study, through interviews with teachers at an early childhood education school in Sinop-MT, in 2024. The results show that, although inclusion is provided for legally and pedagogically, its implementation still faces obstacles. Inclusion, therefore, cannot be treated as a mere adaptation of the child to the system, but requires the reformulation of school practices, valuing the uniqueness of autism and promoting a truly equitable environment.

Keywords: Autism. Inclusion. Early childhood education. Teachers' perspective.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e resulta em comportamentos restritivos e repetitivos, manifestando-se desde os primeiros anos de vida (*American Psychiatric Association, 2013*). Embora haja uma crescente conscientização sobre a inclusão de crianças com TEA nas escolas e um amparo legal para atendimento especializado, os professores ainda enfrentam muitos desafios para promover a inclusão efetiva desses alunos em sala de aula.

Neste sentido, o interesse por essa temática deu-se pela necessidade de compreender como o professor desenvolve a inclusão de crianças com autismo no ambiente escolar que a prática pedagógica inclusiva exige estratégias adequadas e uma formação docente que forneça subsídios para lidar com as especificidades do TEA.

Neste artigo buscamos entender de que forma ocorre a inclusão de crianças com TEA no cenário educacional e quais as estratégias são utilizadas pelos professores.

A pesquisa foi conduzida com abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras. O estudo ocorreu em uma Escola de Educação Infantil da rede pública localizado no Jardim Jacarandás, em Sinop/MT no ano de 2024.

2 O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silva *et al.* (2012) oferecem uma perspectiva rica em detalhes acerca de o que é ser uma criança com TEA (transtorno do espectro autista) e suas especificidades. Segundo as autoras, o TEA é “um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida”. Para elas, o TEA é caracterizado por “um conjunto de sintomas que afeta as áreas da

socialização, comunicação e do comportamento”, salientando que dentre essas áreas, geralmente a mais comprometida é a interação social (Silva *et al.* 2012, p. 6).

De acordo com Khoury *et al.* (2014) o autismo pode ser apresentado de diversas maneiras, dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) apontam que uma em cada 160 crianças tem diagnóstico de TEA, podendo variar o comportamento de indivíduo para indivíduo.

Diante do exposto, ao transpor a discussão para o contexto educacional, o educador deve ter o entendimento de que o papel que ele desempenha é de suma importância no processo de inclusão de uma criança com autismo. Quando a criança entra na escola, os docentes são invadidos por um sentimento de insegurança, que pode ocorrer pelo despreparo ou o medo de lidar com uma demanda diferente do habitual. Apesar disso, como ponto primordial, é preciso refletir que o discente precisa ser incluído e não integrado ao sistema escolar. Isto posto,

A integração escolar pode ser entendida como justaposição do ensino especial ou regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas comuns. Quanto à inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2015, p. 27-28).

A autora ressalta que a inclusão rompe com o modelo integrador ao exigir a participação plena de todos os alunos, sem condições ou segregações. Nesse sentido, o docente proficiente pode abrir um grande leque de oportunidades para cada criança individualmente, pois ele está ciente de que a escola deve adaptar-se as crianças e não o contrário.

O professor tem um papel crucial na efetivação do processo de inclusão, pois é sua responsabilidade criar possibilidades de desenvolvimento para todas as crianças, adaptando sua metodologia às necessidades diversas de cada um. Por isso, é fundamental que o professor esteja continuamente atualizado. Nesse sentido, Andrade (2024, p. 1037) pontua que “[...] ao falar sobre o tema do processo de ensino-aprendizagem de criança com autismo na educação infantil, são inúmeras as condições existentes nesse processo: a dificuldade de interação, desvios qualitativos na linguagem, padrões repetitivos e cognição”.

Vale ressaltar que o educador deve desenvolver metodologias de aprendizagem para que a criança consiga se comunicar e se desenvolver. O conteúdo envolvendo o planejamento dessas metodologias deve levar em consideração seu desenvolvimento e o seu potencial, de acordo com a sua idade e seus interesses. A inclusão da criança com autismo precisa estar além da sua presença em sala de aula, deve almejar sua aprendizagem, o desenvolvimento das suas habilidades e potencialidades, superando as dificuldades. Para Bosa (2002, p. 13):

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para o nosso saber e ignorância [...] (Bosa, 2002, p. 13).

A reflexão de Bosa (2002) destaca que compreender o autismo exige uma abertura ao diferente e um olhar ético sobre o desenvolvimento humano. Lidar com o autismo é também questionar formas únicas de perceber o mundo, valorizando múltiplas maneiras de aprender, comunicar e se relacionar. A educação é uma das maiores ferramentas para o desenvolvimento de uma criança autista, pois é através dessa educação que a criança pode aprender conteúdos escolares, quanto as atividades corriqueiras do cotidiano.

2.1 Abordagens de inclusão na educação infantil

A escola, enquanto espaço formativo, e os profissionais que nela atuam, têm a responsabilidade ética de garantir condições igualitárias às crianças com deficiência. Isso implica adequar práticas pedagógicas, recursos e estruturas, de modo a enfrentar a lógica excludente ainda presente no cotidiano escolar. Trata-se de um compromisso com a equidade, que visa à construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde a diferença seja reconhecida e valorizada como elemento essencial do processo educativo. Como destaca Lopes (2025), “a inclusão escolar transforma o sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, valorizando a diversidade e a equidade”, evidenciando a necessidade de um reposicionamento da escola frente à diversidade humana como princípio fundamental de uma educação democrática e acessível a todos.

Partindo dessa premissa, em sala de aula os professores devem utilizar materiais mais concretos e visuais atendendo às dificuldades dos autistas com abstrações, as aulas precisam ter dinâmicas para promover a interação com os pares, levando em consideração que o relacionamento interpessoal é a base para a inclusão no campo social. Uma vez que,

As ações que apresentam sucessos em sistemas inclusivos mostram que é imprescindível alterações em suas práticas passando desde diminuição do número de alunos por classe, aprendizado cooperativo, elaboração de projeto pedagógico, plano individual de ensino, melhoria da formação profissional, valorização do magistério, apoios centrados na classe comum e não via suplementação, com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/ sensibilização (Capellini, 2001, p. 155).

Nesse sentido, promover a inclusão ultrapassa a simples presença física do aluno na sala de aula regular, demandando práticas pedagógicas que reconheçam suas habilidades, adaptem o ensino às suas necessidades e estimulem a colaboração entre os profissionais da educação, em busca de uma aprendizagem significativa. A partir de um olhar reflexivo sobre as potencialidades da criança, torna-se possível direcionar o ensino para suas aptidões, favorecendo seu desenvolvimento global. Além disso, o convívio com colegas da mesma faixa etária contribui para o fortalecimento das interações sociais, prevenindo o isolamento e promovendo o crescimento mútuo entre todos os envolvidos no processo educativo.

Cabe ressaltar que, de acordo com Pereira (2023, p. 1),

A rotina e a previsibilidade desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ter um ambiente seguro e previsível pode ajudá-los a se sentirem mais seguros e confortáveis, permitindo que eles se concentrem em aprender e se desenvolvam. Além disso, a rotina pode fornecer um senso de estabilidade e consistência, o que pode ser particularmente importante para crianças e adolescentes com TEA, que podem ter dificuldades em lidar com mudanças ou imprevisibilidade. Nessa perspectiva, é importante entender como a rotina pode ser usada de forma eficaz para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes.

Desta forma, a autora sinaliza a importância da rotina por constituir um elemento fundamental no trabalho pedagógico com crianças autistas, uma vez que sua interrupção pode desencadear comportamentos agitados e dificultar o retorno ao estado anterior de equilíbrio. A manutenção de uma rotina estruturada possibilita que essas crianças se organizem espacial e temporalmente, favorecendo uma evolução contínua em seu desenvolvimento. Para acompanhar esse progresso individual, é imprescindível que o educador realize avaliações constantes do currículo aplicado ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ajustando as práticas conforme as necessidades específicas de cada aluno.

Partindo do pressuposto de que diversos métodos têm sido propostos para promover uma aprendizagem significativa em crianças com autismo, é fundamental que os profissionais envolvidos em sua educação compreendam suas necessidades reais. Dessa forma, será possível selecionar e aplicar estratégias pedagógicas adequadas, garantindo a efetiva construção do conhecimento e a promoção de uma inclusão genuína.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para que esse estudo se consolidasse, foi desenvolvida uma abordagem de pesquisa qualitativa. De acordo com Chizzotti (2001, p. 52), a abordagem qualitativa fundamenta-se “em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que este dá aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta”.

Teve como método o estudo de caso. Segundo Goldenberg (2011, p. 33) “O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos”.

A pesquisa também se percebe com caráter exploratório, que segundo Piovesan (1995, p.321), “tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto em que ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é mais bem compreendido no contexto social onde ocorre”.

A coleta de dados, realizada por meio de entrevistas, ocorreu entre os meses de abril a junho de 2024 em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da rede pública de ensino, localizada no Jardim Jacarandás no município de Sinop, e contou com a participação de 2 professoras.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando questionadas as professoras acerca de suas compreensões sobre inclusão e sobre a inclusão de crianças com TEA, destaco os seguintes apontamentos:

(01) Professora 2: Primeiro temos que ter a compreensão sobre o que de fato é a inclusão, porque muitos consideram a inclusão pensada apenas em deficiências, transtornos, e não na questão da educação especial em si, a inclusão de fato vai muito além [...]. A inclusão ela vai muito além da educação especial, a educação especial é um dos tipos de inclusão dentro do processo educativo. Que exista a inclusão de fato para as crianças com TEA que serão inclusas na escola, que elas não estejam lá somente participando [...].

(02) Professora 3: Para mim, inclusão é você deixar com que o espaço seja apropriado, deixar fazer com que a aprendizagem seja adequada para aquela criança [...]. Você tirar a criança da sala de aula quando ela precisa de um tempo e depois colocar ela de novo. Então são essas mediações, e depende do suporte de cada um.

O entendimento das professoras demonstra o quanto compreendem sobre o processo de inclusão e a inclusão de crianças com TEA, em consonância com Mantoan (2004), que descreve sobre educação inclusiva:

[...] é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja redefinida a identidade do aluno. Deste modo, a educação para todos tem como objetivo desempenhar seu dever de abranger todas as crianças na escola e defender valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação (Mantoan, 2004, p. 45).

A educação inclusiva é uma concepção de ensino contemporânea que tem como finalidade a garantia dos direitos de todos à educação, onde todos tenham acesso de forma igualitária a oportunidades com base na valorização das diferenças humanas, assegurando acesso a participação e a aprendizagem de todos.

Para dar continuidade à investigação, procurou-se saber: Você tem alunos com TEA em sua turma? Caso afirmativo, eles possuem laudo? Se não houver alunos com TEA neste ano, já houve em anos anteriores?

(03) Professora 2: Esse ano não tenho crianças com laudo, mas algumas suspeitas que estão em análise.

(04) Professora 3: Esse ano eu não tenho, mas tive o ano passado, e ele recebeu o laudo no decorrer do ano.

Conforme Cunha (2013), pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Isto porque o autismo varia em grau de intensidade e de incidência dos sintomas. Tal heterogeneidade tem levado a revisão das diretrizes para o seu diagnóstico.

Destarte o exposto, para o diagnóstico do autismo, possibilita-se uma série de testes, sendo o diagnóstico prioritariamente clínico. Além de que, para um diagnóstico adequado, há que se ter uma equipe multidisciplinar experiente e informações coletadas por todos que fazem parte da rotina e convívio da criança, principalmente os familiares, os cuidadores e os professores na escola. (Loureiro, 2019, p. 4)

Ou seja, o médico deverá avaliar o desenvolvimento, as habilidades do paciente, a comunicação, dentre outros fatores. Vale salientar que cada criança autista apresenta uma dificuldade e uma habilidade diferente da outra, portanto, é necessária uma análise por uma equipe multiprofissional. Por isso a importância de uma avaliação médica assertiva, para que a criança possua laudo e tenha acesso a todos os seus direitos dentro das instituições de ensino.

Neste viés é necessário saber: Se, em cenários de crianças laudadas, o acompanhamento se faz existente?

(05) Professora 2: Sim, porém no município de Sinop, nós temos um acompanhante que não tem a formação necessária que a lei diz que deve ter, mas atualmente está bem melhor do que já foi um dia. Em alguns casos o acompanhante atende até 3 crianças por sala, dependendo qual é o nível de suporte.

(06) Professora 3: No começo do ano não, mas após receber o laudo passa a ter acompanhante.

A Lei nº 12.764/12, no seu Art. 2º, assegura que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012, Art. 2º).

Não obstante, Cunha (2014) fortalece a importância do acompanhamento especializado, quando destaca:

Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada. Tudo o que for construído no ambiente escolar deverá possuir o gene da qualidade (Cunha, 2014, p. 55).

Neste sentido têm-se a importância do acompanhamento, uma vez que age diretamente na inclusão em sala de aula, auxiliando os docentes a realizar as adaptações necessárias para obter êxito no planejamento a ser executado.

Quando questionadas sobre como desenvolvem as atividades propostas dentro da sala regular, as professoras responderam da seguinte maneira:

(07) Professora 2: Com a experiência que eu tive não precisava fazer atividades diferenciadas para eles, porque a questão cognitiva deles para o acompanhamento era perfeita. Mas quando há a necessidade são feitas atividades que estimulem outros sentidos, como livros, recortes.

(08) Professora 3: Pedagogicamente, ele desenvolvia bem as atividades, a dificuldade mesmo nele era de interação.

As respostas obtidas foram de que com as experiências recentes não foram necessárias adaptações nas atividades, mas caso seja necessário são planejadas com ênfase no desenvolvimento da criança. Na perspectiva de Garcia (2005, p. 36), a prática pedagógica docente é constituída por um

“[...] conjunto de ações, posturas e práticas didáticas do professor envolvidas no planejamento, desenvolvimento e avaliação de sua ação docente junto a seus alunos, em sala de aula”.

Contudo, por meio das adequações curriculares, é fundamental promover o desenvolvimento de competências e habilidades nas crianças, visando favorecer o processo inclusivo. Além disso, é essencial estimular nelas estratégias de aprendizagem que contribuam para o alcance de objetivos específicos.

Na sequência, foi realizada a seguinte pergunta: quais são as práticas que você utiliza para incluir as crianças com TEA na sala de aula?

(09) Professora 2: Um acompanhamento mais próximo para algumas orientações e quando necessário atividades diferentes, dependendo da necessidade de cada criança.

(10) Professora 3: Atividades diferentes para melhorar a interação com os demais, e na parte pedagógica ele teve dificuldade quando comecei a introduzir o alfabeto, devido a coordenação motora fina que não estava completamente desenvolvida, mas fui fazendo ajustes como um quadro grande para ele poder escrever por um tempo, depois ir passando para o caderno e no final do ano ele já conseguia escrever certinho nas linhas do caderno.

Observa-se que as professoras demonstram compreensão acerca da importância do trabalho inclusivo, relatando a adoção de atividades diversificadas e um acompanhamento mais próximo quando necessário, sem, contudo, deixar de valorizar a participação em atividades grupais.

Segundo Riviére (1995), para cada uma das atividades educativas há objetivos, incluindo conteúdos específicos que devem ser trabalhados com alunos com TEA. O autor afirma que o aluno com TEA é capaz de realizar as mesmas atividades educativas que os outros alunos, as quais tenham os mesmos objetivos gerais. Sendo assim, o processo inclusivo está sendo feito de forma coerente pelas professoras, diante das práticas pedagógicas aplicadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados encontrados no desenvolvimento desse estudo, destaca-se a importância da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil, ressaltando que essa inclusão vai além da simples presença em sala de aula, sendo fundamental promover a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades dessas crianças por meio de práticas pedagógicas adaptadas e diversificadas. Observou-se que o processo de inclusão nas escolas regulares ainda ocorre de forma gradual, sendo necessário superar desafios para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Posto isso, conclui-se que promover adaptações nas metodologias pedagógicas é essencial para garantir a inclusão e facilitar a adaptação das crianças no ambiente escolar. Além disso, enfatiza-se a relevância do comprometimento dos professores na adoção de práticas pedagógicas diversificadas, que favoreçam a aprendizagem e auxiliem na superação das dificuldades educacionais.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Washington, DC: American *Psychiatric Association*, 2013. Disponível em: [https://repository.poltekkeskaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20-%20DSM5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkeskaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20-%20DSM5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf). Acesso em: 6 maio 2024.
- ANDRADE, Camila Pereira Santos. A criança com tea e o seu processo de ensino-aprendizagem. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 1020–1029, 2024. DOI: 10.30681/rep.v15i3.13171. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/13171>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.; BOSA, C. A. (org.). *Autismo e educação: atuais desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.
- CAPELLINI, Vera L. M. F. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- LOUREIRO, Adriana Auzier. Transtorno do Espectro do Autismo. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5ª edição. Cortez Editora; São Paulo, 2001.
- CUNHA, E. Autismo e inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2. ed. RJ: Wak Editora, 2013.
- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 22 abril. 2025.
- KHOURY, L. P. *et al.* Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

LOPES, Pedro Borba. Educação Inclusiva: princípios, desafios e práticas. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 2797–2800, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.18025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18025>. Acesso em: 15 maio 2025.

MANTOAN, M. T. E. A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

PEREIRA, Amanda Mendes et al. A importância da rotina e da previsibilidade para a aprendizagem de crianças e adolescentes com tea, CONEDU, 9, João Pessoa, 2023. [Anais eletrônicos...]. Realize Editora: Campina Grande, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100060>. Acesso em: 15 maio 2025.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, ago. 1995.

RIVIÈRE, A. O desenvolvimento e a educação da criança autista. In: COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar, v.3. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

SILVA. A. B. B.; GAIATO. M. B; REVELES. L. T. Mundo Singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 21 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/repr.v16i1.13928>

ⁱ Érica Aparecida Gomes de Queiroz. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5513435320560363>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5171-6043>

E-mail: erica.queiroz@unemat.br

O PAPEL DA NEUROPSICOPEDAGOGIA CLÍNICA NA AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM DISLEXIA¹

THE ROLE OF CLINICAL NEUROPSYCHOPEDAGOGY IN ASSESSING LEARNING DIFFICULTIES IN CHILDREN WITH DYSLEXIA

Euclebia Paiva Souza Cavalcanteⁱ

RESUMO: Esse estudo objetiva evidenciar o papel da Neuropsicopedagogia clínica na avaliação das dificuldades de aprendizagem da criança com dislexia, contribuindo dessa forma, com a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades cognitivas em crianças com esse transtorno do neurodesenvolvimento. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, baseada numa entrevista semiestruturada com uma neuropsicopedagoga de uma clínica multidisciplinar no primeiro semestre de 2024. Para conceber esta pesquisa percorremos as análises de autores como Vitor da Fonseca, Paula C. Ferreira e Wagner F. Avelino. Os principais resultados indicaram que intervenções precoces e individualizadas são essenciais para minimizar os prejuízos associados à dislexia.

Palavras-chave: Dislexia. Avaliação. Neuropsicopedagogia clínica. Inclusão. Educação.

ABSTRACT²: This study aims to highlight the role of clinical neuropsychopedagogy in assessing the learning difficulties of children with

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O PAPEL DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COGNITIVAS DE CRIANÇAS COM DISLEXIA”, sob a orientação do Prof. Dr. Marion Machado Cunha - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2024/2.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLetras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

dyslexia, thus contributing to the learning and development of cognitive skills in children with this neurodevelopmental disorder. The methodology adopted was a qualitative approach, based on a semi-structured interview with a neuropsychopedagogue from a multidisciplinary clinical in the first semester of 2024. In order to design this research, we used the analyses of authors such as Vitor da Fonseca, Paula C. Ferreira and Wagner F. Avelino. The main results indicated that early and individualized interventions are essential to minimize the damage associated with dyslexia.

Keywords: Dyslexia. Assessment. Clinical neuropsychopedagogy. Inclusion. Education.

1 INTRODUÇÃO

Considerada a ciência da aprendizagem, a Neuropsicopedagogia fundamentada na transdisciplinaridade com outras ciências concebe que a aprendizagem resulta de experiências pedagógicas que atendam aos aspectos biológicos, psicológicos e sociais do paciente. Sob esse olhar, ante os desafios apresentados pelas dificuldades de aprendizagens de crianças com dislexia é que a Neuropsicopedagogia intervém, atentando à neurodiversidade de cada paciente.

As dificuldades de aprendizagem representam um desafio significativo, uma vez que a dislexia se caracteriza por dificuldades na leitura, na escrita ou na interpretação, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento acadêmico e social da criança disléxica. Nesse cenário, a atuação do neuropsicopedagogo clínico se torna essencial, pois este profissional é responsável por realizar avaliações que não apenas identificam as dificuldades, como também promovem a construção de habilidades fundamentais.

Nesse contexto, esse estudo se justifica pela necessidade de compreender como a Neuropsicopedagogia clínica, com seus conhecimentos transdisciplinares, pode contribuir na avaliação das dificuldades de aprendizagens dessas crianças e, assim, promover intervenções eficazes.

Desse modo, esse artigo objetiva analisar o papel da Neuropsicopedagogia no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades cognitivas de crianças com dislexia, com foco no processo de avaliação. Para este fim, recorreremos à abordagem qualitativa. Porquanto, esse estudo se delinea como uma pesquisa de campo e, ao mesmo tempo descritiva. Destarte, para a coleta de dados, teve como instrumento central a entrevista semiestruturada com uma neuropsicopedagoga clínica no primeiro semestre de 2024.

Por conseguinte, este artigo explicitará o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, a metodologia utilizada, os resultados obtidos e as discussões pertinentes e, por fim, as considerações finais que visam contribuir para o entendimento do papel da Neuropsicopedagogia na avaliação das dificuldades de aprendizagem em crianças com dislexia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Neuropsicopedagogia, como destacam Fülle e Lopes (2023), é um saber que emergiu recentemente e vem gradativamente ocupando espaços no país como uma nova ciência ao incorporar os conhecimentos da Neurociência, da Psicologia Cognitiva e da Pedagogia, instituindo como objeto de estudo a aprendizagem. Nesse sentido, surgiu do sonho de professores pesquisadores que

[...] comprovam que é possível aplicar cientificidade aos processos educativos e permitir o desenvolvimento integral do ser humano em suas potencialidades, também para aqueles que dispõem de necessidades especiais, mas a todos os outros que possuem dificuldade de aprender. E isto é possível porque, [...] o novo profissional que nasce dessa necessidade social – o Neuropsicopedagogo – preza pelos princípios de inclusão (Fülle; Lopes, 2023, p. 993).

Destarte, a atividade concreta deste profissional se coaduna com o que retrata Oliveira sobre o trabalho terapêutico do qual implica situar mediações necessárias e complexas:

Aborda o trabalho terapêutico para avaliar e intervir nos aspectos relacionados às dificuldades e aos transtornos de aprendizagem. O Neuropsicopedagogo possui os conhecimentos relacionados ao aspecto funcional do cérebro, ou seja, o processo neurológico de como ocorre a aprendizagem e da mesma forma sobre os transtornos de aprendizagem (2023, p. 17).

Ao passo que a dislexia, “caracteriza-se por um déficit na leitura, mais concretamente, por dificuldades persistentes (não transitórias) na precisão, ritmo ou fluência de leitura e na sua compreensão, podendo manifestar-se com diferentes níveis de gravidade” (Ferreira *et al.*, 2023, p. 5). Nesse contexto, diante dos obstáculos impostos pelas dificuldades de aprendizagem enfrentadas por crianças com dislexia, é que a Neuropsicopedagogia se faz presente por meio de suas intervenções “[...] e na base das suas investigações, rompe com os mistérios de *como o cérebro humano processa informação e aprende*” (Fonseca, 2014, p.2, grifo do original).

A ação neuropsicopedagógica com a criança disléxica acontece num contexto multidisciplinar, uma vez que esse transtorno específico da aprendizagem normalmente demanda a colaboração de outros profissionais. Ferreira *et al.* enfatizam uma,

[...] avaliação abrangente [que] deverá igualmente envolver profissionais de diferentes áreas. Ao nível da investigação e intervenção, o trabalho multidisciplinar, colaborativo, entre investigadores e profissionais da mesma área ou de áreas diferentes assume também uma importância crucial. Em parte, porque as crianças e os adolescentes com dislexia podem não manifestar apenas dificuldades ao nível de

leitura. Podem ocorrer perturbações ou atrasos ao nível da fala e linguagem, coordenação motora, cálculo mental, atenção e organização pessoal, se bem que estes não são, por si só, marcadores de dislexia (2023, p. 5).

Nesse sentido, Avelino observa que a Neuropsicopedagogia, intensamente conectada à Neurociência, “busca por meio do funcionamento do cérebro, os recursos para a aprendizagem, considerando os métodos didáticos e avaliativos uma interferência significativa nesse processo” (2019, p. 37). Portanto, “os profissionais não devem esperar pelo estabelecimento de um diagnóstico – que muitas vezes demora a chegar ou nunca chega – para intervir, ou seja, quando surgem dificuldades deve-se intervir de imediato” (Lourenço; Fonseca, 2023, p. 64), com vistas a promover a qualidade de vida da criança, e particularmente, o seu sucesso escolar.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa apresentada se delinea como uma pesquisa de campo. Nessa direção, propomos a abordagem qualitativa. A respeito da pesquisa qualitativa Minayo assim descreve:

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (2009, p. 21).

A pesquisa de campo teve como campo empírico uma clínica multidisciplinar que tivesse como um dos seus focos a dislexia. Assim, para a coleta de dados, utilizou-se como instrumento central a entrevista semiestruturada com uma neuropsicopedagoga, com a condição de que a profissional tivesse como uma de suas atividades a dislexia e sua integração no ambiente escolar. A escolha por essa técnica de coleta de dados se baseia na definição de Triviños (1987) quando denota que “[...] a entrevista semi-estruturada (sic) mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator” (p. 152).

Ainda para aprofundarmos o processo de apreensão do objeto, laçamos mão de observações livres das relações e dos alcances pedagógicos promovidas nas conduções terapêuticas correlacionadas à aprendizagem de crianças com dislexia. No entanto, para este recorte nos valem da entrevista semiestruturada. A nossa entrevistada, Andresa Cristina Damaceno, permitiu a utilização das informações por ela fornecidas e optou pela identificação do seu nome.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreendermos a nossa problemática e entender a prática neuropsicopedagógica em âmbito clínico, torna-se imprescindível apresentarmos primeiramente a neuropsicopedagoga Andresa Damaceno, nossa colaboradora da pesquisa. A nossa entrevistada atua em contexto clínico há quatro anos, é Mestre em Educação, com Especialização em Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia e Graduação em Educação Física e Pedagogia.

Andresa explica que há uma linha muito próxima entre uma dificuldade de aprendizagem para um transtorno de aprendizagem e que as famílias, as escolas não conseguem entender essa diferença porque uma criança com um transtorno, ela tem uma dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, a neuropsicopedagoga explicita que:

[...] um transtorno de aprendizagem, é algo que é uma dificuldade que persiste, a criança já fez reforço escolar por 1 ano, [...] a professora já faz um trabalho ali de adaptação da escola, não mudou o quadro, a gente já suspeita de um transtorno de aprendizagem, né, o transtorno de aprendizagem é algo que está dentro da criança, ele já nasceu com a criança, né, a dificuldade de aprendizagem não, ela adquiriu durante o processo e [...] que ela é superada [...]. (Entrevista Andresa).

A nossa entrevistada destaca que um transtorno de aprendizagem não é algo passageiro. Ainda que a professora já trabalhe com atividades adaptadas e mesmo que a criança já faça o reforço escolar, a dificuldade vai persistir. Nessa diferenciação, ela enfatiza ainda que a dificuldade de aprendizagem é superada porque pode surgir por problemas emocionais, de saúde, ou até por faltas constantes na escola. Já o transtorno de aprendizagem não é algo momentâneo, é biológico. A dislexia é uma das expressões mais comuns do transtorno específico da aprendizagem. Desse modo, Andresa esclarece que a dislexia “é uma questão neurobiológica, que pode ser com prejuízos na escrita, na leitura e na interpretação”. Para ela, o Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM – 5) é muito claro quando aponta que as dificuldades enfrentadas pelos disléxicos estão em uma dessas três áreas. Nesse sentido, alerta para confusões nesse entendimento.

[...] é um cuidado que a gente precisa ter né, porque ficou muito rotulado isso, tem que ser nas três áreas, na leitura e na escrita e na interpretação, e não, tem criança que lê, é mais difícil a criança que lê bem e não interpreta né, e tem criança que não lê muito bem e interpreta, então, sabe, normalmente vem junto, [...] porque não tem o nome dislexia no DSM - 5 né, então é um transtorno de aprendizagem e aí vem as classificações [...] é com prejuízo na leitura, com prejuízo na escrita ou com prejuízo na interpretação [...] então é um prejuízo em, em uma dessas áreas [...] (Entrevista Andresa).

As afirmações da neuropsicopedagoga revela o cuidado pedagógico sob um exame rigoroso sobre os processos de ensino e aprendizagem associados ao neurodesenvolvimento. Nessa medida, é preciso ter na descrição das dificuldades vivenciadas pelos disléxicos essas complicações que normalmente são em uma das três áreas, na leitura, na escrita e na interpretação.

A dislexia normalmente é identificada e diagnosticada no período escolar, especialmente nos primeiros anos quando é obrigatória a alfabetização, a partir de indícios precoces e de uma percepção cuidadosa de pais e professores (Díaz, 2011). No entanto, para Andresa, na fase da Educação Infantil a criança já apresenta alguns sinais:

[...] por exemplo, é criança que não reconhece letra, que não reconhece número, porque hoje a Educação Infantil já trabalha com a letrinha, com o número, é escrita do nome, então, a criança não reconhece, criança não consegue escrever o nome lá com 5 anos, [...] que não reconhece símbolos né, porque o número, a letra, são símbolos, aí a criança não reconhece lá o quadrado, o triângulo, retângulo é..., entende como isso já vem dando sinais..., já está sendo trabalhado lá com 4 anos, com 5 anos, com 6 anos. Poxa, não aprendeu ainda? então tem coisa errada gente, a criança lá nos 6 aninhos, ela, ela, já está no primeiro ano, então ela já tem que saber ali o alfabeto né, reconhecer o nome, escrever o nome, reconhecer o seu nominho escrito, ah, não fez isso, aí cada criança tem seu tempo..., sinais de alerta estão sendo dados e, o como, como eu entendo esses sinais de alerta, se a gente ficar nessa onda de cada criança tem seu tempo, esse prejuízo vai acumular, porque daí já daqui a pouco né, tem que ler, tem que escrever, vem coisas, vai aumentando o repertório, então já tem um prejuízo, já está num atraso né, então, por isso que eu sempre falo, o sinal de alerta tá ali, criança não aprende música, não aprende cantar musiquinha infantil, criança não consegue rimar, [...] tem criança que não aprende de jeito nenhum, é um sinal de alerta, porque [...] a rima, é um pré-requisito bem importante para a leitura, criança que não consegue nomear, nomeação automática, gato, cachorro, galinha [...], a criança se confunde, a criança se perde [...]. Então, nomeação é uma parte bem importante para o processo de leitura, é... entender né, da esquerda para a direita, entender isso, e isso vem de onde? como é que eu entendo da esquerda para a direita, meu corpo tem que entender isso primeiro, porque se não, só o cognitivo não vai chegar, meu corpo tem que brincar, tem que pular, tem que pular corda, tem que pular bambolê, tem que pular amarelinha, porque senão essa aprendizagem não vai chegar, a alfabetização não vai chegar [...]. Se a gente pegar lá, número 9, número 6, letra b minúscula, né, é... letra q minúscula é... letra p, gente, é tudo igual, a grafia assim, ela é igual, só uma a perninha para cima, é perninha para baixo, né, [...]. Então gente, tudo isso para a criança é muito complexo, porque são símbolos, a gente não nasce sabendo ler, a gente aprende a ler e a escrever, então, esse aprender passa pelo corpo primeiro (Entrevista Andresa).

Nessa explicação, a neuropsicopedagoga deixa claro alguns aspectos que podem ser observados como indicativos de dislexia, como por exemplo, a criança ter dificuldades no reconhecimento de letras, rimas, nomeação, noções de lateralidade e controle do próprio corpo. Das declarações de

Andresa, podemos depreender a importância do olhar sensível de pais e professores desde a Educação Infantil. Pois, a primeira infância, fase que consiste dos 0 aos 6 anos de idade “é um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras complexas” (NCPI, 2014, p. 3).

Nesse entendimento, o encaminhamento para avaliação neuropsicopedagógica e consequentemente uma intervenção precoce é essencial. Porquanto, nas expressões de Andresa:

[...] é isso que a Neuropsicopedagogia faz né, ela vai entender o funcionamento desse cérebro e desse ser como um todo para eu poder chegar [...] no meu objetivo. Então, para eu chegar no meu objetivo, que é a alfabetização, que é fazer a criança aprender a ler e escrever, [...] eu tenho que ter a base, essa criança tem que ter atenção, essa criança tem que ter compreensão, essa criança tem que memorizar, se não tiver esses três pontos, não chega, e aí para ele ter atenção, que que tem que fazer? tem que sentar. Uma criança muito agitada não vai sentar, consequentemente que ela não tem atenção, consequentemente ela não compreende, consequentemente ela não memoriza, afinal das contas ela não aprende, então aprender passa por essas bases. Então uma criança muito agitada, [...] é extremamente desatenta, esse aprendizado vai demorar mais para chegar, porque eu tenho que trabalhar toda a base dele, desse corpo, funções executivas primeiro, pra depois chegar no que eu quero, que é ABCD... [...] (Entrevista Andresa).

Diante do exposto, a neuropsicopedagoga revela as dificuldades enfrentadas por uma criança em processo de alfabetização com transtorno de aprendizagem. Ela salienta que essa criança não alcançará esse objetivo se antes não forem trabalhadas habilidades indispensáveis para esse conhecimento, como, as funções executivas. Dado que, as funções executivas “são *funções transversais* de qualquer tipo de aprendizagem, compreendem funções de controle e de regulação do conjunto do funcionamento mental, assumindo por analogia, as funções de um maestro numa orquestra, a orquestra da aprendizagem” (Fonseca, 2014, p. 248, grifo do original).

Em prosseguimento às explicitações sobre o diagnóstico, Andresa esclarece que para a dislexia o laudo só é definido mesmo aos 9 anos de idade, porque, nessa fase, para uma criança típica, todas as habilidades já devem estar consolidadas. Ainda seguindo as palavras de Andresa na vivência da Neuropsicopedagogia, a nossa entrevistada exemplifica esse movimento:

[...] essa criança que vai chegando ali aos 9 anos não tá lendo, aos 9 anos e meio, né, não consegue escrever, chega nos 10 anos e aí esse processo, se não for identificado, ele vai ampliando até um ponto a gente não consegue mais virar a chave com tanta facilidade, né, vai exigir outros processos dessa criança, baixa autoestima, então, o que é possível a gente fazer? logo que a gente percebe a dificuldade da criança, o ideal é encaminhar para avaliação de um profissional. Porquê? porque o profissional ele percebe um risco para um transtorno de aprendizagem. E aí a gente começa a

intervenção e, muitas vezes, se é só uma dificuldade, numa intervenção focada, a criança sai do quadro mais grave, né, agora, se é um transtorno, a gente identifica um risco para transtorno de aprendizagem, a gente vai fazer na intervenção e nas idades certas, a gente vai reavaliar. Então esse risco é possível perceber da criança lá com 5, 6 anos. Então, a gente já consegue antecipar o trabalho, [...] que aí a gente chama de uma intervenção precoce. Intervenção precoce não é aquela que eu começo lá com o bebezinho, a intervenção precoce é aquela que eu começo o quanto antes, melhor né, então a gente identifica um risco e intervém naquele risco para tentar minimizar, sabe, mesmo que seja diagnosticado um transtorno, a gente vai minimizar os prejuízos dessa criança, porque está sendo, né, a intervenção já começou o quanto antes (Entrevista Andresa).

Dessarte, para o diagnóstico de transtorno de aprendizagem, Andresa destaca sobre a função de avaliações por protocolos para identificação do transtorno:

[...] quando a família nos procura, é [...] primeiro passo é a avaliação, não tem como iniciar o processo de intervenção sem a avaliação. Para a avaliação, existem protocolos que não é um protocolo para dislexia, é um protocolo que vai identificar transtorno de aprendizagem [...]. Os protocolos, são protocolos de padrão né, ouro, baseado em ciência mesmo, a gente não pode pegar qualquer material. [...] eu utilizo o protocolo que vai me dar uma avaliação quantitativa, vai me dar ali onde a criança se encaixa, né? e cada protocolo tem uma classificação diferente, médio, médio superior, abaixo da média, normal, [...] abaixo, né da dificuldade, dificuldade, normal. Tem outros protocolos que vai dar é... grave, muito grave. Então assim, os protocolos, eles apresentam classificações diferentes e cada classificação a gente precisa saber interpretar para fazer esse juntar ao quadro clínico. Obviamente [...] que não é só o protocolo que faz parte da avaliação pra né... pro diagnóstico de um transtorno de aprendizagem, o protocolo é uma ponta da avaliação. A anamnese com a família que é bem importante de entender essa história de vida da criança. Por que que essa criança né... chegou até aqui, [...] ... essa criança teve um atraso de fala, se a criança teve um atraso motor, essa criança teve alguma questão nutricional, essa criança é... teve algum atraso ali no desenvolvimento geral dela, né, possivelmente aconteceu isso. [...] então anamnese, os protocolos de acordo com a faixa etária, a observação escolar ou a entrevista com o professor, né, o professor também preenche alguns materiais, então a gente precisa entender como está na escola. Então aí entende como está na família, como está na escola e como é aqui em clínica. E, uma que é uma avaliação qualitativa que a gente chama que ela é tão importante quanto a quantitativa. [...] então a gente utiliza protocolo, faz aqui a avaliação quantitativa, a gente precisa de uma classificação dessa criança, utiliza avaliação qualitativa, que são esses pontos que eu levantei e, essa observação da criança também em clínica com os pares, com crianças da mesma idade, também é importante, né, pra gente ver como é que ela se relaciona, como é que ela se relaciona diante de uma dificuldade de um jogo. Ou como ela constrói um jogo na cabecinha dela, porque às vezes jogar com adulto é diferente para criança. Então jogar [...], de criança para criança da mesma

idade ali, ela se coloca mais, é... no ambiente dela, ela fica mais à vontade, ela fica mais tranquila e toda a avaliação ela começa com o primeiro passo, que é criar vínculo com a criança [...] (Entrevista Andresa).

Com base nessas informações, vêm o primeiro contato com a criança, momento de conhecer e criar vínculos. A esse respeito ela enfatiza:

[...] então a criança tem que gostar de você, tem que gostar de ir ao seu espaço né, para depois você iniciar o processo de avaliação. [...] A criança se sente respeitada aqui no espaço né, você vai dar, dar voz a essa criança, ela vai poder falar o que ela está sentindo, como é na escola, como está... então, o respeito, trabalhar de uma forma respeitosa, entendendo, porque eu não posso forçar, [...] porque quando eu quero que a criança vá para um passo maior que ela pode dá, é aí onde geram os traumas, onde geram os, os problemas ali né, de vínculo, [...] nós que temos que ter a mão ali do entendimento, a compreensão. Então, se eu sei como funciona esse cérebro, que é o trabalho da Neuropsicopedagogia, eu consigo entender muita coisa para respeitar o processo evolutivo da criança (Entrevista Andresa).

Seguidamente, a conversa coma a escola e a entrevista com o professor. Porquanto, “o professor ocupa um papel destacado tanto para o encaminhamento diagnóstico da dislexia, como para a compreensão das dificuldades e orientação de seus estudantes” (Camargo; Geniole, 2018, p. 144). Posteriormente, a neuropsicopedagoga começa a utilizar os protocolos com a criança. Nesse aspecto, o art. 66º do Código de Ética da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) ressalta:

§ 2º O Neuropsicopedagogo deverá utilizar protocolos de avaliação e intervenção que contemplem fundamentos básicos sobre a aprendizagem e desenvolvimento como funções executivas, atenção, linguagem, raciocínio lógico-matemático e desenvolvimento neuro-motor [...] (2021, p. 13).

Em continuidade, Andresa explica que durante o processo de investigação já ocorre o trabalho multidisciplinar:

[...] quando a criança não consegue é... entender o que ele está ouvindo aí a gente também suspeita do PAC, do Processamento Auditivo Central. Então, a gente também tem que fazer uma investigação, será que essa a criança ouve? primeiro ponto, será que essa criança enxerga? então também é importante isso, porque às vezes a criança não aprendeu a ler porque ela não enxerga bem, então olha o quanto é... a gente tem que ter esse feeling aí. [...]. A gente tem que analisar questões fisiológicas primeiro dessa criança também, junto ali, paralelo né, e pedir para a família é... levar no “oftalmo” [...]. (Entrevista Andresa).

As explicações da neuropsicopedagoga revela uma conduta atenta no sentido de perceber qualquer interferência fisiológica que implique no desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, exames que requerem profissionais como fonoaudiólogos e oftalmologistas são também realizados com a finalidade de detectar ou descartar outras alterações que fujam do funcionamento normal do corpo humano.

Essas informações nos apontam que para se chegar ao diagnóstico de transtorno de aprendizagem há processos que precisam ser seguidos, que vão desde protocolos padronizados de acordo com a idade, a diálogos para anamnese com a família com a finalidade de se entender o histórico de vida da criança, o contato com o professor para compreensão do desenvolvimento escolar e a observação na própria clínica. A entrevistada refere aos combinados de ações para capturar o sujeito, o transtorno, suas relações, seu movimento entre estar e ser no processo de suas relações e organização da vida. Percebe-se assim, uma avaliação essencial e criteriosa atentando-se às “condições fisiológicas, sociais, neuroanatômicas, cognitivas e emocionais” (Avelino, 2019, p. 41), objetivando assim, o diagnóstico assertivo da criança avaliada.

Andresa sublinha a intervenção precoce para minimizar os riscos, centrando-se nas pistas comportamentais, dos graus e intensidades de dificuldades, dos movimentos associados às demandas e as respostas da criança. Nessa perspectiva, se recomenda que, o quanto antes ser identificado um transtorno de aprendizagem, maior será a eficácia da intervenção. Nesse pensamento, os neuropsicopedagogos “podem proporcionar uma visão multidisciplinar no processo de aprendizagem e educação, o que pode antecipar as intervenções precocemente, uma vez que o laudo ou diagnóstico chega tardio, dificultando o auxílio com os disléxicos” (Santos; Silva, 2021, p. 7).

Em sequência, o Relatório de Avaliação Neuropsicopedagógica, que consiste no juntar de todas as informações observadas no decorrer da investigação, inclusive com pareceres de outros profissionais como, Psicólogos e Fonoaudiólogos. Logo após, a devolutiva para a família e encaminhamento para o médico neuropediatra ou psiquiatra infantil, como dito pela própria Andresa, no Brasil, quem fecha o diagnóstico é o médico. Portanto, o caminho descrito pela neuropsicopedagoga revela um percurso fundamentado e refletido, por vezes dolorido, tanto para a família, quanto para a criança. No entanto, visando minimizar essas angústias é que “[...] a intervenção em tempo útil constitui um fator de bom prognóstico, quer para o sucesso escolar, quer para o desenvolvimento socioemocional do aluno” (Lourenço; Fonseca, 2023, p. 63).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o papel da Neuropsicopedagogia clínica na avaliação das dificuldades de aprendizagem em crianças com dislexia, constatou-se que esse processo avaliativo é realizado ao longo de várias sessões. O objetivo principal é compreender como a criança aprende, organiza-se e desenvolve-se, considerando suas realidades subjetivas e objetivas, seguindo protocolos específicos e

padronizados. Essa abordagem visa identificar as dificuldades de aprendizagem e orientar os encaminhamentos necessários para o suporte adequado ao paciente.

Este estudo permitiu compreender a atuação da Neuropsicopedagogia em contexto clínico, evidenciando que suas intervenções criam condições favoráveis para que a criança com dislexia evolua, potencializando suas habilidades e favorecendo seu desenvolvimento integral. Previamente ao diagnóstico formal, a intervenção precoce revela-se fundamental para minimizar os prejuízos associados à dislexia, promovendo uma intervenção mais eficaz e o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento desde os primeiros sinais.

A preocupação com as neurodiversidades, especialmente no que tange ao transtorno específico de aprendizagem, posiciona a Neuropsicopedagogia como uma área de grande relevância no cenário educacional contemporâneo. Assim, a pesquisa reforça a importância de uma abordagem inclusiva, alinhada às legislações que garantem a educação especial, reconhecendo-a como indispensável para o processo de aprendizagem de crianças disléxicas, abrangendo todos os aspectos de seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- AVELINO, Wagner Feitosa. A Neuropsicopedagogia no cotidiano escolar da Educação Básica. *Revista Educação em Foco*, ed. nº 11, 2019. p. 33-44. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/06/003_A-NEUROPSICOPEDAGOGIA-NO-COTIDIANO-ESCOLAR-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.
- CAMARGO, Edson Antonio Ortiz de; GENIOLE, Débora Carla Meira da Silva. Neuroeducação, Dislexia e Dificuldades de Aprendizagem. *Revista de Pós-graduação Multidisciplinar*, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 143-152, feb. 2018. Disponível em: <https://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/698>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- DÍAZ, Félix. O processo de aprendizagem e seus transtornos. Salvador: EDUFBA, 2011. 396 p. il. Disponível em: <https://repositório.ufba.br/handle/ri/5190>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- FERREIRA, Paula Cristina *et.al.* Múltiplos Olhares sobre a DIS.lexia. Lisboa: Papa-Léguas, 2023.
- FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, [s.l.], v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002. Acesso em: 14 mar. 2023.
- FÜLLE, Angelita; LOPES, Lígia Serrano. Histórico da Neuropsicopedagogia no Brasil: origens, conquistas e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8324/3261>. Acesso em 20 jun. 2024.
- LOURENÇO, Mariana; FONSECA, Marta. Ansiedade e autoconceito em crianças e adolescentes com e sem dislexia. In: FERREIRA, Paula Cristina *et al.* Múltiplos Olhares sobre a DIS.lexia. Lisboa: Papa-Letras, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da pesquisa social. In. DESLANDES Suely Ferreira, GOMES Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÚCLEO, Ciência pela Infância. (2014). Estudo nº I: O impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2018/07/O-IMPACTO-DO-DESENVOLVIMENTO-NA-PRIMEIRA-INFANCIA-SOBRE-A-APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, Andriele Bittencourt. Da Aprendizagem à Neuroaprendizagem: uma abordagem reflexiva sobre a Aprendizagem Humana. Maringá: Viseu, 2023.

SANTOS, Rosení Alves dos; SILVA, Fredson Pereira da. As contribuições da neuropsicopedagogia na arte de aprender e de ensinar com ênfase em dislexia. Research, Society and Development, [s.l], v. 10, n. 11, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19445>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA (SBNPp). Resolução 05/2021. Disponível em: www.sbnpp.com.br. Acesso em: 11 mar. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

AGRADECIMENTOS

Expresso meu agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - ALFABETIZAÇÃO). A vivência prática na escola, aliada à troca de saberes com profissionais experientes enriqueceu minha formação, promovendo meu amadurecimento como futura docente na Educação Básica.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 18 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13975>

ⁱ Euclebia Paiva Souza Cavalcante. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2531247538925668>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2448-3320>

E-mail: euclebia.paiva@unemat.br

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E LETRAMENTO: caminhos para a alfabetização ¹

PHONOLOGICAL AWARENESS AND LITERACY: paths to literacy

Fernanda de Lima Fernandes Ferreira ⁱ

RESUMO: Este trabalho analisa o desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização, destacando sua relevância no aprendizado de leitura e escrita de alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. O referencial teórico inclui autores como Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Artur Gomes de Moraes. A pesquisa qualitativa, mediante estudo de caso, realizada em 2024 por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de uma escola municipal de Sinop, revelou que a consciência fonológica é essencial no processo de alfabetização. Os professores enfatizaram a necessidade de trabalhar essa habilidade de forma contínua, contextualizada e integrada às práticas de leitura e escrita.

Palavras-chave: Educação. Consciência fonológica. Alfabetização e letramento. Ensino fundamental.

ABSTRACT²: This paper analyzes the development of phonological awareness in literacy, highlighting its relevance in the learning of reading and writing for students in the first and second years of elementary school. The theoretical framework includes authors such as Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Artur Gomes de Moraes. The qualitative research,

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso “O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO”, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Braz Ayres - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/1.

² Resumo traduzido por Prof. Jenai Ferreira de Souza – Graduado em Letras – UNEMAT – Campus Sinop.

E-mail: jenai.souza@senaimt.edu.br

through a case study, carried out in 2024 through semi-structured interviews with teachers from a municipal school in Sinop, revealed that phonological awareness is essential in the literacy process. The teachers emphasized the need to work on this skill in a continuous, contextualized and integrated way with reading and writing practices.

Keywords: Education. Phonological awareness. Literacy. Elementary school.

1 INTRODUÇÃO

A consciência fonológica desempenha um papel essencial no processo de alfabetização, atuando como base para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Ela facilita a compreensão da relação entre os sons da fala e os símbolos escritos, sendo, portanto, fundamental para o aprendizado inicial da leitura e escrita. A alfabetização representa uma etapa fundamental no desenvolvimento educacional da criança, por ser o ponto principal de partida de sua trajetória formal no aprendizado da leitura e escrita.

Para algumas crianças, o processo de ler e escrever pode ser um desafio, de forma que há crianças que avançam mais rapidamente que outras e, em algumas situações, a criança pode regredir a fase anterior de escrita.

Estudos na área da educação demonstram que o desenvolvimento da consciência fonológica está fortemente ligado ao desempenho na alfabetização nos anos iniciais. Crianças com maior domínio dessa habilidade costumam aprender a ler e escrever com mais facilidade e independência.

Para tanto, este trabalho teve por objetivo identificar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização nos anos iniciais.

A investigação se baseou em uma abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, com a devida autorização de todos os participantes. Foram entrevistados três (03) professores do 1º e 2º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de Sinop, Mato Grosso, no ano de 2024.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A história da educação brasileira revela a dura realidade de que muitas de nossas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas, apontando que a escola não tem cumprido sua tarefa de garantir o direito à alfabetização de todos os estudantes. Sabemos que muitos foram os fatores que contribuíram para que isso acontecesse. Primeiro, porque o acesso à escola não era garantido a todos, depois, mesmo com a democratização do direito ao acesso, a escola não conseguiu cumprir sua função social de ensinar efetivamente todos os seus estudantes a ler e a escrever, consolidando uma cultura escolar de repetência que atribuía aos próprios estudantes a responsabilidade pelo seu próprio fracasso.

Segundo Albuquerque (2012), até o início da década de 1980, as práticas de alfabetização eram baseadas nos métodos sintéticos e analíticos, amplamente utilizadas em escolas públicas brasileiras. Esses métodos, considerados tradicionais, se baseavam em um conceito de que a alfabetização é um processo de repetição de sílabas por meio de textos artificiais, com a função de auxiliar na memorização das famílias silábicas.

A partir da década de 1980, emerge um novo paradigma no campo da alfabetização, com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), com a teoria da Psicogênese da Língua Escrita. A alfabetização passou a ser compreendida como um processo mais complexo, buscou-se entender como as crianças aprendem e como devem ser alfabetizadas.

Um grande salto ocorre quando as crianças começam a compreender que a escrita tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, se constituindo uma etapa de transição: em alguns momentos, colocando-se mais de uma letra para cada sílaba e, em outros, retomando-se a escrita silábica (silábico-alfabética); por fim, chegando-se a uma correspondência alfabética, na qual é representada a relação fonema-grafema, apresentando ainda muitos erros ortográficos (hipótese alfabética).

Outra mudança ocorreu no início de 1990, onde o conceito de alfabetização passou a ser vinculado ao conceito de letramento. De acordo com Soares, “o termo *letramento* é a tradução da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...]” (2020, p.17). A autora define letramento como sendo “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (2020, p. 18).

Sendo assim, a autora define as diferenças entre alfabetização e letramento da seguinte maneira: alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis. O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2020, p. 47).

Conforme Soares (2020), a criança, quando se apropria do sistema de escrita alfabética, aprende que a palavra falada é composta por uma sequência de sons e que cada som pode ser isolado. Igualmente, descobre que cada som da palavra é representado por um desenho próprio, sendo elas, as letras. São por meios desses dois conhecimentos, que a criança compreende que as letras representam sons e não o que elas significam.

Ao abordarmos o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica na apropriação do sistema de escrita alfabética, como Morais e Leite afirmam, “assumimos uma série de pressupostos defendidos pela teoria da psicogênese da escrita” (2005, p. 75), que são:

- I) que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre como a escrita nota a língua falada, II) que aquelas hipóteses evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita não é tomada como uma representação do falado (hipótese pré-silábica) a uma etapa em que ela representa a fala por correspondência silábica (hipótese silábica), chegando, por fim, a uma correspondência alfabética, e III) que o SEA não é um código, de modo que seu aprendizado não se reduz a uma identificação

de fonemas e memorização das letras que os notam na escrita (Morais; Leite 2005, p. 72).

De acordo com os autores, o desenvolvimento da consciência fonológica aliada a teoria da psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1984) pode contribuir para que os estudantes evoluam de um nível de escrita para outro, visto que a consciência fonológica envolve um conjunto de habilidades que permitem a reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras.

Consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras (Morais; Leite 2005, p. 73).

Ou seja, quando uma pessoa exerce uma reflexão consciente sobre a linguagem oral ou escrita, podendo envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, ela está exercendo uma atividade metalinguística. Quando faz essa reflexão sobre os segmentos das palavras, está se colocando em ação a consciência fonológica (Morais; Leite, 2005).

É preciso ressaltar que o seu desenvolvimento acontece gradualmente durante o processo de alfabetização, fortalecido por atividades que aprimoram seus níveis. Nesse sentido, conforme Rodrigues (2024, p. 346), “[...] o processo de alfabetizar precisa de um planejamento de acordo com as necessidades dos alunos dentro de uma sala de aula, pois cada um tem suas particularidades”. Desse modo, para que ocorra o desenvolvimento envolvendo os níveis de consciência fonológica, são necessárias estratégias e atividades sistemáticas e intencionais que envolvam as habilidades relacionadas à consciência fonológica, como rima, aliteração, consciência de palavra, consciência de sílaba e consciência de fonemas, fazem com que a criança consiga identificar, refletir e manipular os sons da fala.

Portanto, o desenvolvimento da consciência fonológica é um componente essencial para a alfabetização na perspectiva do letramento, mas deve ser tratado como parte de um processo mais amplo, que considera os aspectos sociais, cognitivos e culturais do aprendizado. Dessa forma, a criança pode não apenas dominar o código alfabético, mas também utilizar a leitura e a escrita como ferramentas de interação e transformação do mundo.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Como metodologia adotou-se uma abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, fundamentada em uma pesquisa de campo para coleta, análise e discussão dos dados. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de Sinop/MT, no ano de 2024, e contou com a participação de três professores.

A modalidade escolhida foi o estudo de caso, pois permite uma interpretação do contexto em que situa a investigação. Para “compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas a situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas” (Ludke; André, 1986, p.18).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção, analisam-se os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de investigar como os professores trabalham o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização e letramento das crianças. Os participantes foram identificados como Prof-1, Prof-2 e Prof-3. Todas as entrevistas foram registradas por meio de gravação, e posteriormente transcritas e analisadas.

Nesse contexto, durante a entrevista com os professores entrevistados, foi realizada a seguinte pergunta: O que compreendem por consciência fonológica? E obtivemos as seguintes respostas:

(01) Prof-1: Eu compreendo que a consciência fonológica é uma habilidade que os alunos têm que ter em reconhecer os sons e os sons das falas, sílabas, fonemas e é uma habilidade que ela é crucial para o desenvolvimento da leitura escrita de uma criança.

(02) Prof-2: A habilidade de reconhecer e manipular o som da fala, incluindo então a capacidade de identificar as rimas, contar sílabas, separar palavras em fonemas, manipular esses sons. Então basicamente seria isso, a habilidade de reconhecer e manipular o som da fala. Então, esse estudante, que é o que nós estamos dizendo, ele vai... Como que ele vai compreender isso? Ele vai ser capaz de identificar que há uma diferença entre a palavra pato, bato, e que essa diferença está, inclusive, em uma única letra.

(03) Prof-3: Eu entendo que a consciência fonológica é a compreensão sobre os sons, né? Muitas vezes das sílabas que as crianças... Que a gente tem em sala de aula. Então, a consciência fonológica pra mim, né? Por algumas leituras que eu tenho, é mais ou menos isso. A criação dos sons, a junção dos fonemas, a produção que a junção desses fonemas tem, a produção desse som que elas fazem.

Os professores, ao serem questionados sobre o conceito de consciência fonológica, expressaram compreensões semelhantes em essência, ainda que com diferentes níveis de detalhamento e ênfase. Em comum, todos reconheceram que essa habilidade está relacionada à percepção e manipulação dos sons da fala, o que essencial para o desenvolvimento da leitura e escrita na infância.

Prof-1, compreende a consciência fonológica como capacidade de reconhecer e relacionar sons da fala, como sílabas e fonemas, a processos fundamentais alfabetização e do letramento. Essa habilidade atua de forma integrada, permitindo que o estudante desenvolva a interpretação e a produção textual com base no domínio do sistema alfabético.

Dessas concepções, é salutar situar sobre a capacidade de refletir sobre esse processo, conforme aponta Soares: “Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina consciência fonológica” (2020, p. 44). A autora destaca que a consciência fonológica é uma habilidade fundamental para o processo de alfabetização porque permite que a criança relacione os sons da fala com a escrita, assim de fato evoluindo na leitura e na escrita das palavras.

Para os professores a respeito da formação continuada, todos os participantes possuem pós-graduação na área de Alfabetização e Letramento, evidenciando um investimento direcionado à melhoria das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, aspectos essenciais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em resumo, embora apresentem diferenças quanto à idade, formação complementar e vínculo empregatício, os participantes compartilham de uma base sólida de formação e ampla experiência docente, o que os capacita plenamente para atuar em contextos educacionais voltados à alfabetização.

Seguindo a entrevistas, indagamos os professores sobre qual a importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização e como a consciência fonológica poderia contribuir no processo de alfabetização na perspectiva do letramento. As respostas obtidas foram as seguintes:

(04) Prof-1: Gostaria apenas de ressaltar que a importância continua no desenvolvimento da consciência fonológica não apenas nos anos iniciais, mas ao longo de todo o processo de escolarização de um aluno. E tendo em vista que a consciência fonológica não é uma habilidade que se é dominada, uma única vez e é esquecida. Ela deve ser cotidianamente reforçada e aprimorar ao longo do decorrer do ano letivo para que os alunos cheguem lá no segundo, terceiro, quarto ano já sabendo ler, interpretar, identificar sons.

(05) Prof-2: Eu acredito que ela ajuda as crianças a entender que as palavras são compostas por sons e que podem ser segmentados e manipulados através dessa consciência. Então, ela vai contribuir para a criança, o estudante, ele vai ter uma maneira, ele vai ter uma facilitação no aprendizado, a compreensão, a fluência na leitura e vai permitir, então, esse estudante pode desenvolver tanto a habilidade quanto reflexivo sobre a linguagem tornando ele então leitores e escritores um pouco mais de facilidade tanto competente quanto confiantes.

(06) Prof-3: Eu gosto muito de letramento, né? Magda Soares, ela vem com tudo pra cima da gente, principalmente na obra alfalettrar. [...] No caso da escola em que eu trabalho, muitas não vêm de creche, muitas não tiveram acesso à educação infantil. Então, elas vêm de casa para escola. Então, eu costumo dizer assim, que o meu trabalho com elas é uma ponte em que eu vou fazer essa ligação do que elas sabem para a perspectiva do que nós queremos que é alfabetizar. Mas eu não posso pensar

em alfabetizar essa criança sem levar em consideração tudo o que ela já sabe, porque ela sabe muitas coisas. [...]

Os professores ressaltam que a consciência fonológica é uma habilidade fundamental, cuja aquisição não ocorre de forma imediata, mais sim por meio de um processo contínuo que exige reforço constante.

Destacam que essa competência é essencial para que, ao avançarem os níveis de alfabetização, as crianças sejam capazes de ler e interpretar textos com autonomia

Conforme relato de um dos professores entrevistados, evidencia uma prática pedagógica alinhada à perspectiva do letramento, conforme defendido pela autora Magda Soares, principalmente sua obra *Alfabetrar* (2020). O educador demonstra compreender a alfabetização não como um processo meramente mecânico, mas como uma construção que parte do universo cultural e das experiências prévias das crianças. A fala do professor reforça a importância do respeito às bagagens culturais dos alunos, valorizando os saberes que trazem de casa como ponto de partida para a alfabetização. Além disso, enfatizam que consciência fonológica contribui significativamente para que os alunos compreendam que as palavras são formadas por sons que podem ser segmentados e manipulados, facilitando, assim a aprendizagem da leitura e promovendo uma melhor compreensão no processo de alfabetização.

Uma prática pedagógica que se associa as bagagens culturais representa o que Soares ressaltava como um movimento relacional do processo de construção entre o conceito de escrita e a experiência com língua no contexto sociocultural e familiar: “A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar” (2020, p. 51). A autora afirma que a criança inicia seu processo de construção do conceito de escrita ainda antes de sua entrada na escola, que por meio das experiências vividas em seu ambiente familiar e sociocultural. Mas é no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética.

Portanto, a partir das falas analisadas, observa-se uma valorização da consciência fonológica como base importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao mesmo tempo, percebe-se um compromisso com uma abordagem alfabetizadora que considera o letramento como um processo que respeita e integra a realidade social dos educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que o desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental para o processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Fica claro que essa habilidade não se desenvolve de forma espontânea, mas sim, por meio de práticas pedagógicas intencionais, sistemáticas e contextualizadas, que favoreçam a reflexão sobre os sons da fala e sua relação com a escrita.

Os relatos dos professores entrevistados reforçam que a consciência fonológica precisa ser trabalhada de maneira contínua, desde os anos iniciais, pois contribui diretamente para a apropriação do sistema alfabético e para a formação de leitores e escritores autônomos e críticos. Além disso, destacam que esse processo deve respeitar as experiências prévias das crianças, valorizando seus saberes e inserindo-as em práticas sociais de leitura e escrita.

Constata-se, portanto, que a articulação entre consciência fonológica e letramento é essencial para uma alfabetização significativa, capaz de atender às demandas da sociedade atual. Também se evidencia a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores, a fim de que estejam preparados para desenvolver práticas que integrem o trabalho com os aspectos fonológicos da linguagem às práticas de leitura, escrita e produção de textos no cotidiano escolar.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para fortalecer a reflexão sobre as práticas alfabetizadoras e incentive a adoção de metodologias que considerem tanto o desenvolvimento da consciência fonológica quanto a inserção dos alunos no universo letrado, favorecendo, assim, uma aprendizagem mais efetiva, significativa e socialmente contextualizada.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. MORAIS, Artur Gomes de. O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. São Paulo: Autêntica Editora, 2019.
- RODRIGUES, Marly Paiva. Alfabetização e letramento em sua prática dentro da sala de aula. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 340–348, 2024. DOI: 10.30681/rep.v15i2.12617. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/12617>. Acesso em: 8 abr. 2025.
- SOARES, Magda. Toda criança pode aprender a ler e a escrever. – 1. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: contexto, 2020. 352 p.: il.

AGRADECIMENTOS

De forma especial, expresso minha gratidão ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que proporcionou vivências significativas no ambiente escolar, contribuindo de maneira fundamental para minha formação profissional, ampliando meus conhecimentos teóricos e práticos, e fortalecendo minha compreensão sobre a importância da atuação docente comprometida com uma educação de qualidade.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 23 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rebs.v16i1.13929>

ⁱ Fernanda de Lima Fernandes Ferreira. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7910504303092818>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3082-3540>

E-mail: fernanda.lima1@unemat.br

OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA¹

THE CHALLENGES OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN BASIC EDUCATION IN THE READING AND WRITING PROCESS

Gabryela Obadowski da Silvaⁱ

RESUMO: O presente artigo aborda como são trabalhadas as tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento do 2º ano no ensino fundamental em escolas públicas. Objetivou-se explorar os alcances pedagógicos, os desafios enfrentados e as concepções dos educadores. Fundamentou-se teoricamente em Paulo Freire, Moacir Gadotti, Vani Kenski, Angela Kleiman, Ana Elisa Ribeiro, Magda Soares. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de um levantamento mediante entrevistas semiestruturadas via aplicativo *WhatsApp*, feita com docentes de escolas de rede pública do município de Sinop-MT, no ano de 2024. Identificou-se que os alcances pedagógicos e as ações que envolvem as tecnologias digitais oferecem uma variedade de recursos visuais e auditivos.

Palavras-chave: Educação básica. Recursos pedagógicos. Tecnologias digitais. Alfabetização e letramento.

ABSTRACT²: This article looks at how digital technologies are used in the literacy and literacy process in the second year of elementary school in public schools. The aim was to explore the pedagogical achievements, the challenges faced and the conceptions of educators. The theoretical basis was Paulo

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFALETRAR: práticas para a leitura e a escrita na educação básica”, sob a orientação do Prof. Me. Francisco José Gomes Pereira - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2024/2.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLetras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

Freire, Moacir Gadotti, Vani Kenski, Angela Kleiman, Ana Elisa Ribeiro and Magda Soares. Qualitative research was carried out by means of a survey using semi-structured interviews via the WhatsApp application, conducted with teachers from public schools in the municipality of Sinop-MT, in 2024. It was found that the pedagogical scope and actions involving digital technologies offer a variety of visual and auditory resources.

Keywords: Basic education. Pedagogical resources. Digital technologies. Literacy.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a educação escolarizada tem acompanhado o desenvolvimento tecnológico na formação escolar dos estudantes. Nos últimos 20 anos, a Tecnologia Digital (TD) tem sido uma ferramenta essencial para os profissionais da educação, como um instrumento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O uso das tecnologias digitais tornou-se um instrumento inevitável no período da Pandemia do Covid-19, em 2020. De modo inesperado, todas as áreas profissionais buscaram se adaptar às atividades remotas. A área educativa, por sua vez, também se adequou à realidade vivida no período da pandemia.

Dessa forma, surge a necessidade de explorar os alcances das tecnologias digitais no processo da alfabetização e do letramento na educação básica,

A metodologia da pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, mediante entrevistas semiestruturadas via *WhatsApp*, realizadas com docentes em escolas públicas do município de Sinop-MT, no ano de 2024.

O estudo baseou-se teoricamente em Paulo Freire, Moacir Gadotti, Vani Kenski, Angela Kleiman, Ana Elisa Ribeiro, Magda Soares.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, abordamos as tecnologias digitais como ferramenta pedagógica nas fases de alfabetização e letramento, sua facilitação na aprendizagem do sistema de escrita alfabético e nas práticas de leitura e escrita. A educação escolar ganha espaço cada vez mais quanto ao uso das tecnologias digitais nos ambientes escolares. Dessa forma, as instituições de ensino acompanham esse processo formativo na qualificação dos estudantes. Kenski (2007, p. 22) explica que “o conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. Gadotti (2005, p. 16) explica que:

As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem de lá acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar, fora a informação disponível nas redes de computadores interligados, serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos.

Assim, essa expansão conceitual permite dialogar com as tecnologias no processo de aquisição alfabética e letramento, as quais tramitam na vida cotidiana, para além do ambiente escolar. Utilizar as tecnologias digitais como instrumento nas práticas de leitura e escrita, na aquisição do sistema de escrita alfabético é fundamental a compreensão conceitual de alfabetização e de letramento, a fim de construir intervenções pedagógicas, de acordo com a vivência dos/as estudantes, sobretudo com viés inclusivo.

De acordo com Korbes (2024, p. 1038), “[...] quando bem integradas ao currículo, as tecnologias podem melhorar a qualidade do ensino, adaptando-se às necessidades dos alunos. No entanto, é necessário equilibrar o uso das ferramentas digitais com os objetivos educacionais”. Nesse sentido, para Freire (1995), as tecnologias digitais poderiam expandir a capacidade crítica e criativa dos/as estudantes. A visão freiriana precisa alcançar a formação dos profissionais da educação, a fim de que esta seja instrumentalizada nas escolas, como disse Kenski (2012), o uso das tecnologias digitais na alfabetização pode se tornar em práticas formativas que desencadeiam outras pedagogias para as novas gerações.

Na alfabetização de estudantes faz necessário o uso contínuo dos letramentos, ou seja, conhecimentos já constituídos pelos/as estudantes no percurso da vida cotidiana. Soares (2004, p. 7) ressalta que o “[...] letramento, no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. Para Kleiman (2005, p. 11), diz que “o letramento não é alfabetização, mas a inclui”. De acordo com as autoras, as dimensões das controvérsias da compreensão dos termos alfabetização e letramento existem no Brasil. Portanto, são indissociáveis nas práticas educativas escritas e ledoras. Soares (2004, p. 90), ressalta:

Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, e é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Embora escrever e ler se igualam em alguns aspectos e se distinguem em outros não são consideradas aprendizagens independentes, elas são desenvolvidas simultaneamente. Deste modo, a autora descreve a inter-relação entre eles da seguinte forma

Reconheceu-se, assim, que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfalettrar. (Soares, 2021, p. 11-12)

Alfabetização é um sistema de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, da aquisição do alfabeto, enquanto letramento, foca o uso social da leitura e/ou da escrita no mundo social. Por exemplo, uma pessoa letrada não significa necessariamente que tenha domínio do sistema de escrita alfabético, mas ela faz uso dos letramentos (conhecimentos-saberes) que a vida lhe ensinou para interagir socialmente no mundo.

Entendemos que os alunos devem ser reconhecidos, enquanto sujeitos pensantes e ativos no processo de aprendizagem, que questionam e buscam as respostas para suas inquietações, de forma ampla e neste caso, especialmente, no ciclo de alfabetização. Assim, para alfabetizar na perspectiva do letramento, é necessário ensinar o sistema de escrita alfabético e as habilidades de leitura/escrita, onde a realização desse trabalho com o uso das tecnologias digitais, dá-se por meio de diversas estratégias, atendendo às diferentes realidades e níveis de cognição em que os alunos se encontram. (Aureliano e Queiroz, 2023, p. 8).

A citação acima aborda uma visão sobre uma maneira de ensinar onde o aluno participa ativamente, e não apenas recebe informações, reconhecendo-o como um sujeito ativo e pensante. Ao enfatizar o ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento, a ideia é que o aprendizado não se limite à decodificação de letras, mas inclua a compreensão crítica e reflexiva da linguagem.

O uso de tecnologias digitais nesse contexto aparece como uma ferramenta para enriquecer o processo, oferecendo múltiplas estratégias que podem ser ajustadas às diversas realidades e capacidades cognitivas dos estudantes, além de ser um processo mais dinâmico e engajador. Dessa forma, esse processo que abrange a alfabetização favorece no desenvolvimento de habilidades importantes, como o letramento pleno, sendo essencial para o mundo contemporâneo.

3 METODOLOGIA

O estudo fez uso da pesquisa qualitativa. Dessa forma, as categorias de análises são frutos das interpretações das entrevistas. O instrumento de coleta de dados foi entrevista semiestruturada com

professoras do 2º ano do ensino fundamental, que atuaram ou atuam em sala de aula. Essas técnicas refletem gradualmente a visão inserida em um determinado contexto social. As entrevistas ocorreram via o aplicativo *WhatsApp*, pois foi o meio mais viável na coleta de dados devido ao tempo das participantes. Foi encaminhado doze perguntas por áudio em sequência, as respostas. De imediato, ocorreram algumas rejeições das participantes ou demora na resposta da entrevista. No entanto, outras responderam favoravelmente. Neste caso, o uso da tecnologia contribui nessa coleta.

Diante disso, destacamos algumas vantagens encontradas: a economia de tempo, tendo um processo de pesquisa mais rápido e a amplitude, podendo alcançar um grande número de pessoas. Por fim, pelo fato de ser online as respostas são mais honestas e abertas dos participantes, gerando menos risco por influência de opiniões e garantindo a qualidade das respostas para a pesquisa. Na pesquisa não utilizaremos a identificação das participantes, mas identificamos por P01, P02, P03 e P04.

Para a realização desta pesquisa foram entrevistadas quatro professoras de faixa etária de 38 e 54 anos, conforme quadro a seguir.

PROFESSORAS	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO	IDADE
P01	Formada em licenciatura em pedagogia (2014) e letras (2018) - UNEMAT. Especialização em alfabetização e letramento. Atualmente mestrando em educação inclusiva pelo PROFEI. Campus universitário de Sinop.	9 anos	42 anos
P02	Licenciatura em pedagogia pela UPE - Universidade de Pernambuco, cursando pós-graduação em alfabetização e letramento pela Unicesumar.	1 ano e 6 meses	38 anos
P03	Formação em pedagogia. Especialização em educação infantil, alfabetização e gestão escolar e mestrado em educação.	25 anos	54 anos
P04	Formação em pedagogia (2012) – UNEMAT. Especialização em educação especial e metodologia de ensino superior.	12 anos	43 anos

4 TECNOLOGIAS: PERPECTIVAS POSITIVAS E DESAFIOS ENFRENTADOS

Este tópico apresenta e examina as questões levantadas sobre os usos das tecnologias digitais pelas professoras nas aprendizagens dos estudantes do 2º ano, referentes a leitura e a escrita. Nesse contexto é questionado qual a tecnologia utilizada e como é feito seu uso na aquisição para o sistema de escrita alfabético da leitura e da escrita, de qual maneira elas auxiliam as professoras em sala de aula.

(01) Professora 1: Eu trabalho muito com sequência didática. Tudo ao final de uma sequência didática eu proporciono jogos com os alunos, de acordo com essa sequência didática que elaborei. Eu costumo

fazer atividades interativas usando o *Word Well*. Então, basicamente todas as propostas usando as tecnologias são como instrumento de ensino. Até mesmo quando a gente coloca um vídeo, a gente coloca com o objetivo do ensino para com esse vídeo.

(02) Professora 2: [...] vídeos musicais das vogais, alfabeto, onomatopeias e jogos educativos. Já utilizei a tecnologia, nos momentos de atividades que envolvem as crianças no laboratório de informática, na mesa tecnológica, que é uma mesinha que a gente utiliza para fazer atividades de jogos, essas atividades de gamificação que a gente utiliza nos processos de alfabetização.

(03) Professora 3: Aquisição da leitura e da escrita, a gente trabalha muito com a questão da consciência fonológica, então o uso das tecnologias poderia contribuir nesses momentos para a criança perceber os sons e a escrita se fazendo presente ao ligante do processo.

(04) Professora 4: Sobre a questão da alfabetização, eu acabo utilizando muito a lousa digital, porque daí eu trabalho muito a leitura, a leitura e a questão da escrita, a interpretação, e eu percebi que faz com que eles aprendam mais fácil essa junção das sílabas, essa formação de palavras, essa interação da interpretação, de saber ler a frase e conseguir interpretar o que ela está querendo dizer, como repetir. Isso torna-se uma atividade mais atrativa, então eu acabo utilizando muito mais a lousa digital. Fora também que sempre quando possível, na metodologia, na programação, [...] do planejamento, eu coloco, para eles estarem trabalhando com os *chromebooks*, os jogos, aqueles joguinhos interativos de montagem com o nome, de completa sílaba, que deu a perceber que ajuda muito. Muito no processo de leitura e escrita.

Sobre o aplicativo *Wordwall* utilizado pela professora 1 na realização de atividades matemáticas, este permite a criação de jogos pelos professores, onde pode ser atendido no desenvolvimento de habilidades diversas de modo interativo, facilitando a aprendizagem, tornando-a mais dinâmica e atrativa. A estratégia educacional utilizada auxilia no processo de ensino em sala de aula, porém ela reitera que o uso das tecnologias para além do ambiente escolar pode ser prejudicial aos estudantes pela falta de regras e limites.

Já a professora 2 menciona diversos recursos por meio dos quais integra as tecnologias digitais ao trabalho pedagógico com as crianças. Para Ribeiro (2014), os estudantes já exercem o letramento digital no mundo nos dias atuais, utilizá-las nas escolas para aquisição do alfaletar significa incluir esses sujeitos ao mundo digital com criticidade as ferramentas de aprendizagem.

Segundo Moraes (1995), para a consciência de fonemas são necessários exercícios sobre a estrutura da escrita alfabética, no intuito de familiarizar a criança com o mapeamento que a escrita faz dos sons da fala. Deste modo, a professora 3 aponta que o uso das tecnologias digitais pode atuar como um recurso facilitador nesse processo, contribuindo para que a criança perceba, de forma mais concreta, a relação entre os sons da fala e a representação escrita.

Por fim, a professora 4 utiliza a lousa digital para instrumentalizar a escrita por meio de musicalização. Ela trabalhou o gênero textual cordel para o ensino da leitura e escrita. A musicalização utilizada pela professora para o ensino da escrita ao cordel permitiu uma abordagem mais lúdica e participativa. Dessa forma, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica e a ampliação do vocabulário dos alunos.

Com a facilidade que a era digital nos proporcionou, muitos jogos podem ser encontrados com o objetivo de realizar exercícios interativos, chamando atenção dos alunos e ao mesmo tempo trabalhando as correspondências entre o som das palavras e figuras que as representam. Além de despertar o interesse dos alunos, esses recursos promovem uma aprendizagem mais ativa, estimulando a autonomia e o engajamento das crianças no processo de alfabetização.

Para Aureliano e Queiroz (2023) alfabetizar na perspectiva do letramento, é fundamental ensinar o sistema de escrita alfabético e desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Esse processo, quando realizado com o apoio das tecnologias digitais atende às diferentes realidades e níveis de cognição dos estudantes.

Estamos vivenciando uma era digital caracterizada por avanços tecnológicos rápidos, ao passo que no campo educacional, as transformações ocorrem de maneira mais gradual. Nesse contexto, propõe-se a análise das percepções de cada professora sobre o uso das tecnologias no ambiente escolar.

(01) Professora 1: [...] A sociedade mudou. As coisas se transformaram. Mas nós, na educação, continuamos com lápis, caderno e giz. [...]. Como as tecnologias podem ajudar? [...] ter acesso às tecnologias, porque por mais que tenhamos um laboratório de informática, [...] uma vez a semana, [...] uma lousa digital, nós não temos, [...] um *tablet* por aluno, nós não temos um estudo digitalizado de fato. Então, eu penso que poderia sim contribuir e ajudar, uma vez que os bilhetes hoje em dia são escritos de forma diferente. Você não deixa um bilhete na geladeira dizendo que você vai ao mercado, você simplesmente manda uma mensagem no *WhatsApp*, uma mensagem de texto. [...]. Porém, a escola está longe de acontecer isso. Nós continuamos cobrando dos nossos alunos que façam letra cursiva, mesmo que a letra cursiva não vá ser entregue em nenhuma pesquisa, sem nenhuma avaliação, em nenhum vestibular, em nenhuma prova. Mas eu continuo, digamos assim, não eu, e sim escola, continuo cobrando que o aluno tenha uma letra cursiva perfeita. Então entra um paradigma muito grande, que é uma transformação de uma escola, uma transformação do modo de ver a escola. Então nessa questão, eu penso que ajuda na questão de entrar no mundo da criança, de acompanhar a transformação que a sociedade vem apresentando como um todo.

(02) Professora 2: O maior desafio está no fato de muitas famílias serem pouco presentes no processo de aprendizagem do aluno e permitir que as crianças tenham acesso a conteúdo supérfluos. Consequentemente, as crianças estarão com a atenção voltada para esses conteúdos e darão pouca importância aos conteúdos educativos. Outro desafio está nas escolas que não possuem uma infraestrutura adequada e a falta de capacitação adequada para que a tecnologia seja utilizada de forma eficaz.

(03) Professora 3: Sabemos que os recursos tecnológicos podem ser adicionados às nossas aulas convencionais para melhorar a aprendizagem. Então, nós podemos usar alguns jogos, alguns vídeos de animações, até mesmo as redes sociais. [...]. Eles precisam ir aos poucos [...] sendo acrescentados aos materiais que a gente já utiliza, os cadernos, materiais impressos. Eles precisam, então, dividir esse espaço com esses materiais. [...]. Então, uma vez que eles estão aí, nós precisamos ampliar essas possibilidades de aquisição desses recursos para tornar essas aulas um pouco mais interessantes.

(04) Professora 4: [...] os pais, [...] tem que ter esse cuidado desde muito cedo de qual conteúdo, do que que é que está aquela criança vendo, principalmente os nossos alunos que ainda estão ali no começo, no processo de leitura e aprendizagem. De os pais começarem a saber como usar essas tecnologias com um ponto positivo. Não somente usar para distrair eles ou então para que eles fiquem quietos, [...] que daí faz com que isso se torna negativo pra eles [...].

A professora 01 evidencia o quanto a escola é demorada para adotar aperfeiçoamentos e mudanças tecnológicas no ambiente escolar, exemplificando as mudanças no uso tecnológico sobre o gênero textual, o bilhete, que é feito pela escrita à mão, enquanto no dia a dia dos estudantes é mais comum o uso de mensagens pelos aparelhos celulares via aplicativo.

Por sua vez, a observação feita pela professora 2 destaca os desafios encontrados no cenário educacional atual. A falta de presença familiar no processo de aprendizagem e a exposição dos estudantes a conteúdos não educativos acarreta na perda do foco nas atividades escolares e na desvalorização do aprendizado. Essa situação nos leva a refletir sobre a importância de uma parceria mais forte entre a escola e a família, onde os responsáveis compreendam seu papel na mediação entre o aprendizado formal e o consumo de conteúdos externos, especialmente quando nos encontramos em um ambiente digital rico em distrações.

Ela também aponta a falta de uma infraestrutura adequada nas escolas e a necessidade de uma formação para os profissionais da educação, de modo que contribua para o uso eficaz das tecnologias em sala. Nessa perspectiva, Kenski (2012) discute sobre a incorporação das tecnologias digitais que podem dar origem a práticas formativas capazes de desencadear novas metodologias de ensino voltadas para as novas gerações. Portanto é fundamental capacitar os professores para integrarem essas tecnologias de forma pedagógica.

Em relação à professora 4, é enfatizada a importância de os pais saberem utilizar as tecnologias como algo positivo para o desenvolvimento das crianças, especialmente no início do processo de alfabetização. Ela destaca a necessidade de garantir que o conteúdo acessado pelas crianças seja adequado e benéfico ao seu desenvolvimento, em vez de ser usado apenas como uma ferramenta de distração, para isso os pais devem ter essa responsabilidade.

Gadotti (2005) reitera que as novas tecnologias criaram novos espaços de conhecimento, estando presentes além dos espaços educativos possibilidades de educação a distância, respondendo

assim às novas demandas de conhecimento. As organizações da sociedade também estão se fortalecendo como um espaço onde se compartilham e renovam conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os aspectos discutidos nesta pesquisa, a análise das práticas docentes apresentadas revela que as tecnologias digitais quando integradas de forma planejada e significativa ao cotidiano escolar, contribuem amplamente para o processo de alfabetização dos estudantes. Ferramentas como lousas digitais, jogos educativos, vídeos e aplicativos interativos, como o *Wordwall*, tornam o aprendizado mais dinâmico, atrativo e alinhado com o universo digital que se já faz parte da vida dos estudantes. Tais recursos favorecem especialmente o desenvolvimento da consciência fonológica, a ampliação do vocabulário e o engajamento dos alunos com a leitura e a escrita.

Contudo, apesar dos avanços observados, ainda há desafios significativos que precisam ser superados para que o uso dessas tecnologias na educação seja verdadeiramente eficaz e equitativo. Entre eles, pode se destacar a escassez de equipamentos adequados e a falta de formação continuada para os professores no uso pedagógico das tecnologias. Além disso, é fundamental envolver as famílias nesse processo, conscientizando-as sobre a importância de mediar o acesso das crianças ao mundo digital, para que o uso da tecnologia não seja apenas frequente, mas também formativo.

Para que esses obstáculos sejam superados, é necessário um investimento contínuo por parte das políticas públicas em três frentes: infraestrutura tecnológica nas escolas, formação docente especializada e parceria com as famílias. Somente assim será possível construir para um ambiente educacional que acompanha as transformações sociais e prepara os estudantes para uma inserção crítica e consciente no mundo digital. A escola, portanto, precisa tornar-se um espaço de inovação, onde o tradicional e o tecnológico caminhem juntos em prol de uma alfabetização mais significativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, e39080, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-469820230001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 out. 2024.
- FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/CBGBLHVb9WDXmy83HghDhpB/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Curitiba-PR: Ed. Positivo, 2005.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Angela B. É preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasil: Ministério da Educação, 2005. Disponível em:

<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

KORBES, Daniela Ketlin. Tecnologias digitais na alfabetização e letramento do ensino fundamental. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 1030–1039, 2024. DOI: 10.30681/rep.v15i3.13172. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/13172>. Acesso em: 2 mar. 2025.

MORAIS, J. A arte de ler. São Paulo, SP: Unesp, 1995.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. p.317-318. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale. Acesso em: 11 nov. 2023.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. São Paulo: Contextos, 2004.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 23 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13930>

ⁱ Gabryela Obadowski da Silva. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1910242084898943>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9734-9411>

E-mail: gabryela.obadowski@unemat.br

AS HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
o retorno ao caminho da emancipação¹

THE LIFE STORIES OF STUDENTS IN YOUTH AND ADULT
EDUCATION:

a return to the path of emancipation

Jheimy Luiza Lucas Oliboniⁱ

RESUMO: Este estudo analisa as trajetórias de vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos e sua transição da educação básica ao ensino superior. Realizou-se pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com três discentes da modalidade e três graduandas de Pedagogia, da Universidade do Estado de Mato Grosso, em Sinop, nos segundos semestres de 2023 e 2024. Fundamentado em Paulo Freire e Sérgio Haddad, revelou o poder da educação, a necessidade da participação ativa do estudante e de um processo crítico, dialógico e reflexivo que leve à sua emancipação. A modalidade possibilita o ingresso no ensino superior, reconstrução da cidadania e mobilidade social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Emancipação. Histórias de vida.

ABSTRACT²: This study analyzes the life trajectories of students and their transition from basic education to higher education to higher education. Qualitative research was carried out using semi-structured semi-structured

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “AS HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a vida entre passagens na escola e no ensino superior”, sob a orientação do Prof. Dr. Alceu Zoia - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2024/2.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLEtras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br.

interviews with three students and three Pedagogy undergraduates from the of the State University of Mato Grosso, in Sinop, in the second semesters of 2023 and 2024. semesters of 2023 and 2024. Based on Paulo Freire and Sérgio Haddad, it revealed the power of education, the need for active student participation and a critical, dialogic and reflective process that leads to their emancipation. A modality makes it possible to enter higher education, rebuild citizenship and social mobility.

Keywords: Youth and Adult Education. Emancipation. Life stories.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica ofertada àqueles que não concluíram o ensino fundamental e médio, na idade considerada adequada. Estando interligada com a execução das metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), trata-se do intermeio para a educação contínua dos brasileiros ou a recuperação do ensino ‘negado’. A escolarização básica desses indivíduos por meio da EJA possibilita que eles retornem a cultura letrada e alcancem transformações pessoais e sociais, abrindo caminho para seguirem no processo de formação profissional. Contudo, apenas a conclusão da modalidade não é suficiente para impulsionar a busca pelo ensino superior, especialmente para aqueles que já enfrentaram desafios durante a trajetória escolar.

Nesse sentido, o objeto dessa pesquisa parte de um apego emocional as histórias familiares, as quais retrataram como a educação básica, e a falta dela, impacta as relações sociais, experiências de vida e diversos outros aspectos das vivências humanas. Portanto, para compreender os motivos do retorno ao processo de escolarização e darmos voz aos sujeitos da modalidade EJA, baseamos nosso recorte na análise realizada na referida pesquisa sobre o papel emancipatório da educação a partir das expectativas e experiências de vida mobilizadoras para que estudantes da educação de jovens e adultos vislumbrem o ensino superior.

Para realizarmos nosso estudo, utilizamos metodologia qualitativa de entrevista semiestruturada, realizadas nos segundos semestres dos anos de 2023 e 2024, partindo das histórias de vidas de três discentes dos anos finais da educação básica de jovens e adultos e três discentes do ensino superior entre o 1º e 8º semestre do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, campus de Sinop, período noturno, egressos da EJA.

Apresentamos no texto primeiramente seu repertório teórico, discutindo o processo histórico da inclusão da EJA na Educação Básica, evidenciando como o sistema educacional ainda pode reproduzir desigualdades sociais. Em sequência descrevemos como se deu a coleta de dados a partir das entrevistas, bem como seus resultados, caracterizando seus participantes e evidenciando as respostas que contribuíram para delimitarmos suas realidades socioeconômicas. Ao final abordamos a análise desses dados com base em Paulo Freire.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Di Pierro e Haddad, a educação escolar brasileira passou por diversas mudanças e momentos históricos para que então englobasse a Educação de Jovens e Adultos como parte da educação básica: “No Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu em 1988 uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais” (Di Pierro; Haddad, 2015, p.198 - 199).

Contudo, esse avanço não eliminou os desafios relacionados à inclusão e à permanência das classes subalternas no sistema educacional, como afirma Haddad: “A educação escolar ofertada pelo Estado acabou por se constituir em elemento fundamental no interesse de preservação da ordem capitalista, através da hierarquização, ideologização, exclusão, formação e seleção de mão de obra necessária à reprodução social; [...]” (1991, p. 15).

Atualmente, a escola representa o ambiente em que se é evidenciado os direitos de educação para todos e a aprendizagem ao longo da vida garantidos pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor, no Art.37, que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2018).

Nesse contexto, torna-se uma instituição que oferece mais que apenas conhecimentos formais. Abarca em sua atuação todos os elementos do cotidiano social, viabiliza a ressignificação de identidade e a definição dos primeiros e principais objetivos de vida, estabelecendo um papel crucial na vida dos estudantes, principalmente de jovens e adultos que a partir dela terão novas visões e possibilidades sociais, podendo assim recuperar o sentido de democracia e cidadania.

A conquista do direito à escolarização ainda não traz aos jovens e adultos a garantia de permanência, visto que a sociedade capitalista brasileira condiciona o cidadão ao ingresso precoce no mercado de trabalho. Emerge-se então da inserção ao mercado de trabalho o vislumbre da ascensão social a partir da construção insuficiente do conhecimento prático da função exercida. Vê-se, nessa ascensão, para aqueles que estiveram majoritariamente subalternos durante a vida escolar, a liberdade de aquisição, representação, opinião e presença diante da sociedade.

Em sua maioria, os estudantes da EJA se distanciaram dos estudos por dificuldade de acesso, necessidade de assumir o cuidado familiar ou funções domésticas e/ou o cansaço de ter que conciliar trabalho e estudos, sendo que, conforme afirma Vendramini (2017, p. 2157), “[...] na medida em que a idade avança, há diminuição do tempo de dedicação aos estudos e aumento do tempo de trabalho até que este passa a ocupar todo o tempo da jornada diária dos jovens”.

No sentido de avaliar essa evasão mencionada por Vendramini (2017), as autoras Sanceverino, Pauli e Barboza produzem a conclusão de que:

[...] para esses “saídos” ou excluídos cedo da escola, o trabalho roubou, não apenas o tempo de aprendizado, mas também da infância ou da adolescência [...] Sendo assim, é necessário romper com a escola dual, de qualidade, para os segmentos mais abastados e por outro lado precarizada para a maioria da população que exclui do conhecimento os expropriados economicamente. É imprescindível realizar uma prática consciente da estrutura da sociedade que colabore, de forma efetiva, para dissociar a ideia de pobreza como resultante de baixa escolarização [...] (2019, p. 116).

O perfil desses estudantes carrega consigo marcas de suas histórias, cicatrizes de um percurso repleto de dificuldades que influenciam diretamente seu retorno ao ambiente escolar e o meio pelo qual se efetiva.

[...] trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social. A cor da pele, as marcas das dificuldades da vida, a maturidade de quem foi obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho caracterizam o grupo social do curso noturno de maneira diferenciada aos bem-nascidos dos cursos regulares diurnos (Haddad, 1997, p.156).

Nesse sentido, de acordo com e Bampi (2014, p. 40), “[...] o aluno da EJA acredita que a escola contribui para que se sinta liberto, pois sem ‘o estudo’, ele se sente preso, submisso aos entraves de uma sociedade em que não oportuniza a esses sujeitos o direito de ter vez e voz”. Portanto, faz-se necessário considerar esse espaço educacional como local que ultrapassa a aquisição de conhecimentos formais pois, formulam-se nele a ressignificação de identidade desse alunado.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa, utilizando o método de histórias de vida. Para isso, no segundo semestre de 2023, conduzimos entrevistas semiestruturadas com três estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop, matriculadas entre o 1º e o 8º semestre no período noturno, todas egressas da EJA. Em sequência, no segundo semestre de 2024, entrevistamos três estudantes dos anos finais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que cursavam o segundo seguimento para concluir do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, em instituição pública de Sinop, no período noturno.

Apoiando-nos na análise crítica das metodologias qualitativas proposta por Martins (2004), entendemos que essas abordagens se mostram mais adequadas ao nosso objeto de estudo, dada sua complexidade e riqueza em histórias, experiências, diversidades e especificidades. Esses elementos contribuem significativamente para uma compreensão mais ampla da realidade vivenciada por indivíduos que, em geral, compartilham uma posição socioeconômica semelhante.

Utilizar os depoimentos como base analítica implica abrir-se a contextos individuais multifacetados, suscetíveis a diferentes interpretações. Nesse sentido, nosso principal papel enquanto entrevistadores é captar e compreender as informações que nos permitam conhecer e correlacionar essas histórias com os objetivos da pesquisa no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

A partir dessas narrativas, emergem suas principais necessidades e reflexões sobre a escolarização oferecida pelo Estado, especialmente no que se refere à qualidade, equidade em relação ao ensino regular e à visibilidade de seus direitos educacionais. Por meio de suas histórias também evidenciam sua participação ativa no desenvolvimento econômico e social, considerando que, em sua maioria, são estudantes que também trabalham.

4 RESULTADOS

A pesquisa foi iniciada com as entrevistas das três graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia, logo após o término de suas aulas diárias. O objetivo dessas entrevistas foi compreender suas trajetórias educacionais, possibilitando a análise do percurso entre a EJA e o ensino superior, correlacionando-as com as vivências e expectativas dos discentes entrevistados na educação básica.

A primeira a colaborar foi Leticia que estava finalizando o oitavo semestre da licenciatura. Ela é formada em direito e atua em horário comercial como secretária em um escritório de advocacia, tanto na recepção quanto em processos, pois já possui a carteira da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Sua trajetória escolar foi pausada em 1979 quando fazia a quarta série, devido à desvalorização da escolarização feminina, a necessidade de mão de obra no sítio da família e a dificuldade de acesso. Seu objetivo inicial era retornar para o ambiente escolar aos 18 anos quando saiu de casa, no entanto foi trabalhar e só pôde retornar aos 36 anos, depois de casada e com um filho recém-nascido, por incentivo do seu esposo e de uma amiga professora.

A segunda entrevistada, Paula, estava em fase de conclusão das disciplinas remanescentes, sem semestre específico. Trabalha em horário comercial como auxiliar administrativo. Estudou no ensino regular até o sexto ano, mas por seu esposo ser transferido de cidade constantemente pelo trabalho, não conseguiu concluir. Posteriormente, ao ingressar em um trabalho como babá, precisou retornar aos estudos para que pudesse ler os horários de remédios e compreender receitas para preparar a comida da criança. Outro impulso foi sua vontade de continuar adquirindo conhecimento e sua compreensão de que a conclusão da educação básica é essencial para qualquer projeção de futuro, principalmente no mercado de trabalho.

A terceira graduanda entrevistada foi Juliana, que está concluindo algumas disciplinas remanescentes, sem semestre específico. Além do estudo, desempenha a função de estagiária na cidade de Sorriso, onde reside, como acompanhante de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na instituição de ensino que ele frequenta. Para que possa realizar suas atividades profissionais, pessoais e estudantis, ela optou por trabalhar meio período. Seu percurso na EJA iniciou quando decidiu concluir os estudos ingressando novamente na oitava série, a qual não concluiu no ensino regular por ter uma carga horária excessiva no trabalho.

Com a mesma abordagem, entrevistamos três discentes de uma instituição estadual de ensino público da educação básica, com a mediação da coordenadora pedagógica da instituição, que fez a apresentação inicial da pesquisa e convidou os estudantes a colaborarem, ressaltando que a participação era voluntária, mas de grande relevância. Apresentamos a proposta do estudo, explicando suas características, objetivos e justificativa e os conduzimos para gravação de suas considerações.

O primeiro entrevistado da EJA, Sérgio, é estudante e profissional de serviços gerais, tem 26 anos, é pai solteiro de três filhos de 4, 7 e 10 anos, retornou aos estudos no 1º ano do ensino médio com incentivo da sua mãe, para que possa buscar uma graduação ou curso profissionalizante para aumentar a renda. Para isso, vislumbra cursar em instituição privada, presencialmente. A pausa em sua escolarização ocorreu por ter se casado e tido um filho, aos 16 anos, o que acarretou a necessidade de trabalhar.

A segunda participante, Vanessa, tem 18 anos, é casada e trabalha como doméstica. Interrompeu os estudos no ensino regular devido à necessidade de trabalhar e retornou à escola por meio da EJA, que possibilita aulas no período noturno, acompanhada de seu esposo. Ingressou novamente no segundo ano do ensino médio, com o apoio de sua mãe e avó. A discente pretende cursar o ensino superior, Direito ou Agronomia, em instituição privada presencialmente, contando com o apoio financeiro do seu esposo, adequando as demais atividades pessoais conforme a carga horária do curso que ingressar, visto que a prioridade para ela é a formação acadêmica.

O último dessa modalidade foi o discente Carlos, que é frentista, em regime de pessoa com deficiência (PCD), com carga horária alternada — um dia de trabalho seguido por um dia de folga —, o que facilita a frequência às aulas noturnas e a realização de atividades escolares no período diurno. Retomou sua trajetória escolar, pausada pelo trabalho, no 5º ano do ensino fundamental na modalidade EJA, pois, para que continuasse a receber o benefício do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), precisava concluir a educação básica. Pretende cursar até o ensino superior, em engenharia (agrícola ou civil), em instituição privada no período noturno, utilizando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como meio de acesso.

Para os participantes o ensino fornecido pela instituição na modalidade EJA é de boa qualidade, mas ainda não se faz suficiente para obter aprovação em vestibulares. Para Sérgio e Vanessa, essa realidade se deve majoritariamente pelo interesse, pois alguns colegas estão no ambiente escolar por imposição familiar, e à própria realidade socioeconômica do público, majoritariamente composto por trabalhadores com diversas responsabilidades, o que dificulta a dedicação e foco integral aos estudos. Em contraponto, Carlos afirma que é justamente pela configuração da modalidade, flexível a realidade, com conclusão de mais de uma série em cada ano e a possibilidade de estudo noturno, que se torna palpável o desejo de concluir a educação básica para esse público, visto que ele mesmo só retornou à escola por essa praticidade.

4.1 Discussão

Esses dados da pesquisa serão analisados com base em conceitos de Paulo Freire (1987). Entendemos que, apesar da análise crítica implícita nas falas a respeito da educação e configuração socioeconômica atual, os estudantes ainda não chegaram à consciência plena de suas posições de ‘oprimidos’ ou ainda não acharam meios para expressarem suas compreensões concretas.

A educação é uma ferramenta poderosa para a emancipação social e possivelmente econômica dos estudantes que a buscam. Ao tratarmos dos estudantes da EJA, espera-se que ao retornar para o ambiente educacional possam adquirir conhecimentos que os qualifiquem profissionalmente, favorecendo a busca por melhores oportunidades, maiores remunerações e consequentemente melhora da qualidade de vida. Os estudantes dessa modalidade são, em sua maioria, oriundos de contextos de desigualdades:

[...] trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social. A cor da pele, as marcas das dificuldades da vida, a maturidade de quem foi obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho caracterizam o grupo social do curso noturno de maneira diferenciada aos bem-nascidos dos cursos regulares diurnos (Haddad, 1997, p.156).

A evasão escolar, tratada por Vendramini (2017) e também discutida por Sanceverino, Pauli e Barboza (2019), se unem ao citado acima para mostrar como o trabalho precoce roubou da juventude pobre não apenas o tempo escolar, mas também a infância e a possibilidade de uma formação integral. Sendo assim, o retorno, conclusão e ampliação dos estudos significa uma ruptura do aprisionamento a esse lugar de pobreza, crítica e aquisitiva.

É evidenciado em suas falas e experiências que a conclusão da educação básica representa para esses indivíduos possibilidade de salto para posições valorizadas socialmente, tanto em cargos trabalhistas, quanto em imagem intelectual.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987, p. 20) descreve que esse processo se refere a “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”.

Desse modo, a proposta de libertação não se restringe as transformações das condições materiais, envolve em si a mudança das relações sociais, educacionais e culturais, alcançada quando os estudantes dessa modalidade passam a agir e pensar criticamente sobre a realidade que está inserido, tomando assim, conhecimento das estruturas e instrumentos utilizados pelo sistema e opressores para aliená-lo.

Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar

soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (Freire, 1981, p.16).

Aí está a indissociabilidade da libertação com a transformação das relações de opressão (poder) que possam desnaturalizar as desigualdades sociais e econômicas impostas como responsabilidade única e exclusiva dos indivíduos afetados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as trajetórias de vida dos estudantes da EJA e o percurso de transição das graduandas do curso de Pedagogia, egressas dessa modalidade, traçamos uma compreensão significativa acerca das potencialidades e dos desafios enfrentados no processo educativo. Observam-se as limitações impostas tanto pelo sistema de ensino quanto pelas condições socioeconômicas, bem como a ação emancipatória da escolarização.

Os dados levantados pela pesquisa revelam que as experiências que motivam o abandono e, posteriormente, o retorno à escola são múltiplas, específicas de cada contexto socioeconômico. Constata-se que a maioria dos estudantes da EJA pertence à classe trabalhadora, cujos desafios decorrem, em grande parte, da necessidade de garantir o sustento familiar.

A permanência no processo de escolarização, o retorno à escola e o engajamento dos estudantes são igualmente impactados por essa necessidade. As expectativas em relação à educação básica e à conquista do ensino superior revelam-se influenciadas pela consciência da possibilidade de superação da alienação, o que, por sua vez, abre caminho à mobilidade social e à restauração do papel social e cidadão de cada indivíduo. Assim, evidencia-se que o conhecimento constitui um instrumento essencial para transformações em âmbito pessoal e profissional, promovendo o desenvolvimento de habilidades escolares e competências sociais.

É nesse caminho que a emancipação se concretiza, valorizando e fomentando a participação ativa dos estudantes.

A partir da dinâmica de mudança, que se move e é movida pelo meio social dos educandos, identificamos que o retorno ao ambiente escolar desperta o desejo de continuidade dos estudos, inclusive ao ensino superior.

Essa cultura acadêmica se instaura a partir da movimentação de consciência que desejamos influenciar. É por meio dela e para que ela se mantenha contínua que trabalhamos dando voz a essas individualidades, que caracterizam a modalidade EJA. Compreendemos que esses sujeitos – enquanto sociais, pais, mães, filhos(as), trabalhadores(as) – mobilizam debates que culminam em ações transformadoras no cenário da educação brasileira. Essas ações confrontam estigmas históricos relacionados à idade adequada para escolarização e aos momentos oportunos para ingressar na graduação ou mudar sua atuação profissional, aspectos que motivam os entrevistados a buscar o ensino superior.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Diário Oficial da União, Brasília, 6 de março de 2018; 197º da Independência e 130º da República.
- DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- DUTRA, Aline Maria Trugillo Valério; BAMPI, Aumeri Carlos. Constituição do sujeito político e epistemológico: trajetória de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 32-42, 2014. DOI: 10.30681/rep.v5i2.9557. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9557>. Acesso em: 13 mar. 2025.
- FREIRE, P. Educação e mudança. 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Mudan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- HADDAD, S. Estado e Educação de Adultos 1964 – 1985. 1991. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1991. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000733481>. Acesso em: 14 maio 2025.
- HADDAD, S. Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, Miguel G. Da escola carente à escola possível. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/#>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- SANCEVERINO, A. R.; PAULI, G. R. G.; BARBOZA, V. M. Gênero e educação de pessoas jovens e adultas na rede estadual de ensino de Erechim/RS/BR: o que os indicadores de pesquisa revelam?. Revista da Faculdade de Educação, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 103-119, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4318>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- VENDRAMINI, C. R.; MARCASSA, L. P.; TITTON, M.; CONDE, S. F. Escola, trabalho e perspectiva de futuro de jovens estudantes. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2155-2176, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8839/6948>. Acesso em: 14 nov. 2023.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 23 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13931>

ⁱ Jheimy Luiza Lucas Oliboni. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7007454435032952>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3726-2450>

E-mail: jheimy.oliboni@unemat.br

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:

um olhar dos professores sobre a educação em período de
pandemia

DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES:

teachers' views on education during the pandemic

Kemily Santos Cardoso ¹

RESUMO: O presente artigo traz como enfoque o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação em período da pandemia da COVID-19, analisando quais as dificuldades enfrentadas pelos professores. Fundamenta-se em Antônio Carlos Gil, Raquel Sanches, Maria Carmen Ricoy e Maria João Couto. Realizou-se pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, por meio de questionários direcionados a professores da rede pública de educação, alunos e responsáveis por esses estudantes no primeiro semestre de 2024. Os resultados indicam as dificuldades enfrentadas por professores, alunos e responsáveis no período de pandemia e como ocorreu a adaptação do ensino presencial para o ensino remoto. Conclui-se que, nesse período, foi essencial o uso de novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para que a educação não estancasse.

Palavras-chave: Educação. Covid-19. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Pandemia. Sociedade.

ABSTRACT¹: The following article focuses on the use of Digital Information and Communication Technologies in education during the COVID-19 pandemic, analyzing the difficulties faced by teachers. The main authors

¹ Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLetras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

approached for the development of the research were Antônio Carlos Gil, Raquel Sanches, Maria Carmen Ricoy and Maria João Couto. The data was collected using a qualitative approach through field research, using questionnaires addressed to public school teachers, students and those responsible for these students in the first semester of 2024. The results indicate the difficulties faced by teachers, students and guardians during the pandemic and how this adaptation from face-to-face teaching to remote teaching went. It is concluded that the use of new Digital Information and Communication Technologies was essential during this period so that education did not stagnate.

Keywords: Education. Covid-19. Digital Information and Communication Technologies. Pandemic. Society.

1 INTRODUÇÃO

Devido a pandemia da covid -19 que se alastrou durante longos dois anos exigindo o distanciamento e a paralização temporária da educação, o presente artigo discorre sobre como os professores do ensino fundamental II, lidaram com as aulas nesse período. O interesse da pesquisa se deve a necessidade de entender como se deu a educação nesse período e quais as dificuldades encontradas pelas escolas e professores para dar continuidade ao ensino.

Com a necessidade do distanciamento social durante o período de pandemia houve a demanda de expandir os horizontes da educação utilizando assim recursos tecnológicos também sendo necessário que a comunidade escolar, alunos e professores se adequassem a essa nova metodologia das aulas remotas.

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa sendo um estudo de caso possibilitando a análise do contexto vivenciado, tendo como técnica entrevistas direcionadas a professores que estavam em período de docência durante a pandemia visando entender como deu-se as aulas remotas nesse momento, a pesquisa foi feita na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani no primeiro semestre de 2024.

Os principais autores citados para o melhor desenvolvimento da pesquisa foram: Rita de Cassia Marques, Denise Nafit Pimenta, Anny Jackeline Torres Silveira, Maria Aparecida Pereira Viana, José Armando Valente, Karolina Maria Araújo Cordeiro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A pandemia do coronavírus (SARS-COV-2) teve início em dezembro de 2019 com a aparição de diversos casos de uma nova pneumonia viral em Wuhan na china, em pouco tempo o vírus

começou a se espalhar dando início assim a pandemia da COVID-19 como ficou conhecida. Como apresenta Marques, Pimenta e Silveira (2020 p.226):

Inicialmente, a pneumonia de causa desconhecida foi relatada pela primeira vez à OMS em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado pela OMS uma PHEIC em janeiro de 2020. Em 11 de fevereiro de 2020, a OMS anunciou um nome para a nova doença de Coronavírus ou COVID-19.

Durante esse período de pandemia foi criado os decretos de distanciamento social sendo assim necessário que as escolas fechassem suas portas por um período, para que o ensino continuasse ouve a necessidade da implantação de novas metodologias de ensino sendo assim o ensino EAD uma opção para que a educação continuasse.

Durante esse período que durou uma média de dois anos o primeiro recurso utilizado pelas escolas foram a criação de grupos de whatsapp, vídeo aulas, aulas remotas e apostilas para serem retiradas nas escolas.

As famílias também tiveram que se adaptar à nova realidade, além de cuidar da casa, trabalho remoto (Home office), precisam acompanhar e auxiliar nas atividades prescritas pelos educadores. Algumas famílias estão tendo dificuldades para acompanhar seus filhos, pois muitos continuam trabalhando e não tem experiência em ensinar (CORDEIRO, s.d., p.03).

Esse período representou um marco de grande aprendizado principalmente em relação ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no ambiente escolar e a integração de novas metodologias ativas para o desenvolvimento das aulas, sendo um desafio para professores gestores explorar essas ferramentas e plataformas digitais.

Trabalhar com as novas tecnologias não significa apenas preparar-se para um novo trabalho docente, mas para uma nova cultura que integra um processo de comunicação, de interação, interdependência e que amplia capacidade de as pessoas se conectarem com outras e, ao mesmo tempo, se constituírem e agirem como parte de um todo altamente habilitado e interdependente. (VIANA, 2004, p. 37)

Conforme Viana é necessário se preparar em relação ao uso das tecnologias e integrá-las a educação pois o mundo atualmente está fortemente relacionado a tecnologia e torna-se de suma importância que os professores integrem ao contexto escolar essa nova realidade.

A formação continuada para professores e a aquisição de novas metodologias de ensino que integrem as tecnologias adquiriram um papel ainda mais importante no período pós-pandemia,

surgindo a necessidade de capacitar os educadores a utilizarem essas novas tecnologias de maneira eficaz e inovadora.

Ao sentir-se mais familiarizado com as questões técnicas, o professor pode dedicar-se à exploração da informática em atividades pedagógicas mais sofisticadas. Ele poderá integrar conteúdos disciplinares, desenvolver projetos utilizando os recursos das tecnologias digitais e saber desafiar os alunos para que, a partir do projeto que cada um desenvolve, seja possível atingir os objetivos pedagógicos que ele determinou em seu planejamento. (VALENTE 2005, p. 32)

Atualmente pode-se observar o quanto as escolas já se adaptaram a esse contexto entendendo a importância do uso das tecnologias, um exemplo a ser citado são os jogos educativos na educação infantil que principalmente após o período de pandemia estão sendo mais utilizados como recursos nas aulas de informática, sendo uma metodologia maleável e de grande resultados, como apresenta Moran 2023, "os jogos digitais estarão cada vez mais presentes nesta geração, como atividades essenciais de aprendizagem. São jogos colaborativos, individuais, de competição, de estratégia, estimulantes e com etapas e habilidades bem definidas".

O uso das tecnologias em período pós pandemia torna-se de suma importância principalmente na formação continuada de professores pois hoje as crianças têm uma ampla gama de conhecimentos tecnológicos fazendo-se necessário que o professor se integre e tenha conhecimento destas novas tecnologias.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi de caráter qualitativo realizada de por meio de entrevistas que segundo Ribeiro (2008 p.141) é:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Tendo por objetivo de compreender de uma forma mais ampla como foi vivenciado o período da pandemia nas escolas, sendo realizadas entrevistas a pais, professores e alunos. Tendo como um de seus focos principais compreender e analisar as experiências relacionadas ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto durante o período de pandemia da covid – 19.

As entrevistas foram realizadas na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, localizada na cidade de Sinop/Mato Grosso, onde foram entrevistados quatro alunos do terceiro ano do ensino médio que passaram pelo período da pandemia da COVID – 19 quando estavam cursando o ensino fundamental II (8º ano e 9º ano), seus responsáveis e docentes que trabalharam em escolas públicas durante o ensino remoto.

4 RESULTADOS

As entrevistas foram realizadas na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani no município de Sinop. A primeira pergunta tem o intuito de entender por meio das respostas apresentadas pelos professores como foi adaptar-se ao ensino remoto durante o período da pandemia da COVID-19.

(01) Prof. 01: O primeiro desafio era que nós da educação, não tínhamos acesso às novas tecnologias que existiam, aos programas, às formas de fazer. Então, o primeiro momento foi muito desafiador e de aprendizado, nós enquanto professor, não tínhamos acesso a essas plataformas. Foi em um momento de adaptação e dificuldade até chegar a um consenso de qual seria o melhor para produzir as nossas aulas remotas.

(02) Prof. 02: O conhecimento hoje é democrático, a gente tem acesso a várias plataformas, mas o mais difícil é trazer esses alunos para esse tipo de ensino, onde ele teria que fazer um estudo em casa e nós faríamos as explicações, os feedbacks ou as análises de forma não presencial, foi um dos principais desafios. A maior dificuldade era os alunos participarem das aulas.

(03) Prof. 03: Foi em relação ao material, hoje existe apostila, antigamente não existia nós tínhamos que formular o material. Uma dificuldade era chamar a atenção do aluno através das aulas online.

Observando as falas dos sujeitos PROF 01 e PROF 03 pode-se analisar que foi um momento de muita dificuldade e adaptação do ensino para chegar a um contexto de como gerir a educação nesse momento pandêmico e as dificuldades de utilização das plataformas digitais, e como ressalta o PROF 02 também existiu a dificuldade em relação ao foco dos alunos, onde grande parte destes não se sentiam motivados a participar das aulas remotas. A pergunta a seguir procura analisar quais as principais plataformas que foram utilizadas para o desenvolvimento das aulas nesse período.

(04) Prof. 01: Durante o período de pandemia foi o Zoom, que é da Microsoft. Inclusive o governo do estado do Mato Grosso fez uma parceria com a Microsoft para nos ofertar esse programa onde a gente estava desenvolvendo as aulas remotas e outros programas auxiliares que a gente usou durante o

processo de aprendizado e foi muito desafiador porque a gente não tinha essa prática de dar aula online.

(05) Prof. 02: A gente utilizou muito da internet e das apostilas, o Estado forneceu apostilas para os alunos, isso foi uma coisa bacana e as plataformas. Além dos vídeos, então alguns professores tinham uma facilidade com o uso das tecnologias, conseguiu gravar, usar vídeos, até uma plataforma do Google para poder mediar esses esforços para chegar ao conhecimento e fazer com que os alunos realizassem as atividades.

(06) Prof. 03: As ferramentas utilizadas foram o Google Meet e o drive que a escola já utilizava para armazenar documentos então era uma forma de separar as pastas dos alunos e de gerar conteúdo para os alunos fazerem atividade em casa.

Os sujeitos de pesquisa PROF 01 e PROF 03 apresentam as ferramentas mais utilizadas na pandemia foram sendo estas o zoom e o Google Meet através da parceria que o Governo do Estado e a empresa da Microsoft concretizaram. E por meio de apostila como cita o PROF 02 que o governo forneceu para os alunos, estas eram retiradas na escola e após a finalização eram entregues novamente a escola. A terceira pergunta procura analisar como foi o suporte oferecido pelo Governo se ele foi suficiente para acolher os professores nas demandas necessárias das aulas remotas.

(07) Prof. 01: O suporte deles era também de aprendizado, porque eles também não passaram por isso, quem estava à frente das escolas também não tinha passado por isso. Então foi um momento de aprendizado, o suporte foi melhorando durante o processo, porque foi como aprender a dar aula de novo. E a escola deu suporte, só que ele foi crescendo conforme o tempo foi passando durante o processo, ele foi aumentando.

(08) Prof. 02: O suporte foi bacana, eles ofereceram um cashback para compra de notebook para quem não tinha e ofereceu internet para esses professores. A questão é que muitos alunos não tinham internet também então tinha a dificuldade de os alunos ter acesso a internet. Quando veio a apostila ficou um pouco mais fácil. Esses alunos faziam atividade ou acabavam fazendo atividade de forma direta e retornavam essas atividades prontas.

(09) Prof. 03: O suporte da escola foi mais ou menos porque a maioria do material nós tínhamos que refazer tirando dos livros e logo após o período da pandemia que no caso se estendeu por um longo tempo a escola começou a disponibilizar material só que já era um pouco tarde, porque a maioria a gente já tinha feito através de documentos PDFs relacionado a apostila que a gente já tinha ou através de livros. Logo após teve uma ajuda de custo de internet pelo fato de estar trabalhando em casa e depois o governo também liberou o auxílio para a compra de notebook.

Segundo os sujeitos PROF 01, PROF 02 e PROF 03 o suporte inicialmente teve alguns pontos a serem melhorados pois, era uma realidade que ainda não tinha sido vivenciada tanto pelo governo quanto pelos professores, a ajuda foi de qualidade principalmente em verbas para compras dos computadores pois esse era o primordial instrumento a ser utilizado para o desenvolvimento das aulas. A pergunta a seguir pretende entender como era o processo da avaliação dos alunos mediante as aulas para aquisição de notas bimestrais.

(10) Prof. 01: O processo de avaliação, ele ocorreu no primeiro momento através da participação dos alunos nas aulas, só que dentro desse processo, teve a participação, avaliação sobre quem desenvolvia as atividades, avaliação dos alunos que vinham buscar as atividades na escola. Então foram vários acontecimentos para chegar a essa avaliação dos alunos, mas no primeiro momento o aluno era avaliado pela participação nas aulas remotas.

(11) Prof. 02: Para quem tinha a apostila foi fácil. Para mim, na educação física, acabou sendo quase que impossível a gente avaliar, principalmente dentro da disciplina de educação física, porque ela é mais prática. Muitos dos conteúdos a gente teve que se desdobrar, criar conteúdo e apresentar, foram feitos questionários e trabalhos.

(12) Prof. 03: Foi relacionada à tecnologia que foi o uso de aplicativos e apostilas logo após a gente retornou também os alunos que estavam finalizando o ensino médio foi proposto atividades em apostilas para poder recuperar nota e poder passar.

Em relação aos processos de avaliações os sujeitos PROF 01 e PROF 03 apontam que a participação foi a principal forma de avaliação além do desenvolvimento das atividades da apostila que foi disponibilizada pelo governo. Já na concepção do PROF 02 da disciplina de educação física onde é trabalhado muito mais a prática do que a teoria foi mais difícil o desenvolvimento das aulas e a avaliação dos alunos. A última pergunta para os professores sob o ensino em período de pandemia visa analisar as perspectivas futuras do uso das tecnologias na educação em período pós-pandemia.

(13) Prof. 01: A pandemia trouxe várias ferramentas que nós, professores, podemos e pegamos como exemplos para desenvolver e melhorar aquilo que já tínhamos. Então, a pandemia veio, era um momento que ninguém poderia ter ali a socialização, então, as ferramentas que foram apresentadas durante a pandemia, o professor hoje, ele as pega e incorpora, não tem como você dar uma aula para o aluno, aquela aula tradicional que era antigamente, então é necessário conciliar entre o novo e o que já foi passado.

(14) Prof. 02: Eu tenho péssimas perspectivas de ensino à distância, a gente tem a defasagem dos alunos que durante esses dois anos praticamente tiveram pouco estudo e tiveram esse distanciamento das escolas e estudos durante a pandemia. Então, a gente vai ficar com essa defasagem, para corrigir essa defasagem vai levar uma geração completa aproximadamente de 12 a 16 anos, para regularizar, mas foi uma experiência. A gente tem agora a experiência de que, caso aconteça algo parecido, a gente possa ter ferramentas e aplicativos e já ter uma ideia de como trabalhar, com referência ao ensino, mesmo a distância.

(15) Prof. 03: Foi baixa porque os alunos não tinham muito interesse muitos também que observei do ensino médio começou a trabalhar pela falta de oportunidades e de poder aprender e para ajudar os pais em casa porque querendo ou não muitos infelizmente não tinham um sustento bom, então os filhos acabaram procurando uma forma de ajudar em casa e com o trabalho eles não tinham tempo para estudar.

Os sujeitos PROF 02 e PROF 03 apontam perspectivas negativas em relação ao uso das tecnologias na educação e apontam o aumento da evasão escolar nesse período, trazendo como um dos motivos da evasão escolar as situações socioeconômicas das famílias devido ao distanciamento social e dispensa de funcionários que ocorreram durante o período pandêmico. Partindo para o sujeito PROF 01 em sua análise o período de pandemia tornou-se um momento de muito aprendizado e apresenta a necessidade de novas metodologias ativas para educação partindo do ponto da integração da tecnologia nas aulas.

A partir das respostas dos sujeitos de pesquisa pode-se observar que o período de pandemia da COVID-19 foi para ambas as partes um processo difícil e de muito aprendizado principalmente em relação as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e manter a educação nesse período foi muito desafiador para os professores e a gestão escolar. Também não esquecendo de que foi um período inesperado que atingiu em grande escala a população fazendo-se necessário adaptar o ensino em todo o país para não deixar os estudantes sem condições adequadas para a continuidade de seus estudos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 trouxe desafios inesperados para a educação, necessitando de adaptações significativas por parte de professores, alunos e famílias. Apresentando que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) foi de suma importância para garantir a continuidade do processo de ensino, mesmo em um cenário de distanciamento social. Contudo, a transição para o ensino remoto revelou desigualdades e dificuldades estruturais, como o acesso limitado a dispositivos tecnológicos, além da falta de preparação inicial dos docentes para lidar com as tecnologias.

Os resultados apontaram que, apesar dos desafios, o período foi um marco de aprendizado e inovação para as comunidades escolares apresentando a importância dos professores se adaptarem às novas metodologias e de integrar as tecnologias em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- CORDEIRO, Karolina Maria Araújo. O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, s.d. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/unopar/pedagogia/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-a-utilizacao-da-tecnologia-como-ferramenta-de-ensino/18728649>. Acesso em 6 nov. 2024.
- MORAN, José Manoel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manoel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediações pedagógicas. 13.ed. São Paulo: Papirus 2013.
- MARQUES, Rita de Cassia; PIMENTA, Denise Nafit; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres. A pandemia de covid-19: interseções e desafios para a história da saúde e do tempo presente. Coleção história do tempo presente: Volume III. Disponível em: <https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/3858/1/VOL-III-Historia-do-Tempo-Presente.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.
- RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 4, p.129-148, maio/2008.
- VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo de ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; MORAN, José Manuel (orgs). Integração das Tecnologias na Educação. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2005.
- VIANA, Maria Aparecida Pereira. A internet na educação: novas formas de aprender, necessidades, e competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). Tendência na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação. Maceió: UFAL, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1349/1/Tendências%20na%20utilização%20das%20tecnologias%20da%20informação%20e%20comunicação%20na%20educação.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2024.

Recebido em: 10 de julho de 2025.

Aprovado em: 19 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rebs.v16i1.13179>

ⁱ Kemily Santos Cardoso. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2024/2. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2067022397834753>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0420-5278>

E-mail: kemily.santos@unemat.br

DAS RELAÇÕES SOCIOAFETIVAS AO ENSINO- APRENDIZAGEM¹

FROM SOCIO-AFFECTIVE RELATIONSHIPS TO TEACHING AND LEARNING

Luana Fernanda de Azevedoⁱ

RESUMO: Este estudo investiga a influência das relações socioafetivas no desenvolvimento e aprendizagem de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil, com base nas teorias de Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky. A pesquisa qualitativa, realizada no segundo semestre de 2024 em uma escola municipal de Sinop, utilizou observações e entrevistas com educadores para analisar o impacto das interações afetivas no ambiente escolar. Os resultados destacam a importância do professor como mediador dessas relações, evidenciando que a afetividade fortalece o desenvolvimento cognitivo e emocional. Além disso, identificam-se estratégias pedagógicas que potencializam essas interações, promovendo um ensino mais acolhedor e eficaz.

Palavras-chave: Afetividade. Desenvolvimento infantil. Educação Infantil.

ABSTRACT²: This study investigates the influence of socio-affective relationships on the development and learning of children aged 4 to 5 in Early Childhood Education, based on the theories of Henri Wallon, Jean Piaget and Lev Vygotsky. The qualitative research, carried out in the second semester of 2024 in a municipal school in Sinop, used observations and interviews with

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “AS RELAÇÕES SOCIOAFETIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SINOP”, sob a orientação do Prof. Me. Adil Antonio Alves de Oliveira - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2024/2.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLetras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

educators to analyze the impact of affective interactions in the school environment. The results highlight the importance of the teacher as a mediator of these relationships, showing that affectivity strengthens cognitive and emotional development. In addition, pedagogical strategies are identified that enhance these interactions, promoting more welcoming and effective teaching.

Keywords: Affectivity. Child development. Early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

A afetividade ocupa lugar central nos debates sobre o processo educacional, sendo reconhecida como um fator essencial no desenvolvimento integral da criança. Na Educação Infantil, etapa fundamental da formação humana, as relações socioafetivas constituem a base para a construção de vínculos, o desenvolvimento da autonomia, da linguagem e das capacidades cognitivas e emocionais. Nesse sentido, a maneira como as crianças se relacionam com seus colegas, professores e demais membros da comunidade escolar interfere diretamente em seu processo de aprendizagem.

Este artigo tem como foco analisar a influência das relações socioafetivas no processo de aprendizagem de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil, tendo como campo de pesquisa uma escola municipal localizada no município de Sinop, Mato Grosso. A escolha dessa faixa etária e desse ambiente específico visa delimitar o objeto de estudo e aprofundar a compreensão sobre como as interações afetivas ocorrem no cotidiano escolar e impactam o desenvolvimento infantil.

A contextualização desse tema se justifica diante dos desafios enfrentados nas práticas pedagógicas, especialmente em ambientes onde a afetividade nem sempre é considerada parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Muitos estudos apontam que, quando bem mediadas, as relações afetivas promovem um ambiente acolhedor, fortalecem o vínculo entre professor e aluno e estimulam o interesse pela aprendizagem. Assim, compreender essas dinâmicas torna-se fundamental para aprimorar a atuação docente e as estratégias pedagógicas voltadas à infância.

A justificativa para a realização deste estudo baseia-se na relevância de se discutir o papel da afetividade na educação, das contribuições teóricas de Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky. Esses autores compreendem o desenvolvimento infantil como resultado da interação entre aspectos emocionais, sociais e cognitivos, e reconhecem a importância do ambiente escolar como espaço de mediação dessas relações.

A pesquisa foi realizada com a colaboração de educadoras da rede municipal de ensino de Sinop, que atuam diretamente com turmas da Educação Infantil. As observações e entrevistas realizadas respeitaram todos os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, incluindo o consentimento informado das participantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A relação entre professor e aluno é um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na Educação Infantil, onde a afetividade assume um papel fundamental. A criança pequena aprende em um ambiente em que se sente segura, acolhida e respeitada, e é nesse espaço de vínculo que o desenvolvimento acontece de forma mais significativa.

Segundo Wallon (2007, p. 122) que “[...] é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante”. Isso evidencia a necessidade das crianças de expressar e receber afeto nos variados contextos que frequentam, o desenvolvimento infantil ocorre por meio da alternância entre os aspectos afetivos e cognitivos. Para o autor, a afetividade é a base inicial do desenvolvimento, e as emoções atuam como motor para a formação do pensamento. Assim, o professor precisa compreender que sua presença afetiva influencia diretamente o comportamento e o desempenho da criança.

Lev Vygotsky (1998) também destaca a importância das interações sociais na construção do conhecimento. Ele defende que a aprendizagem ocorre a partir da mediação de um adulto mais experiente, sendo a afetividade um fator que torna essa mediação mais eficaz. Quando a criança estabelece um vínculo com o professor, ela se sente motivada e confiante para enfrentar os desafios da aprendizagem.

Piaget (1975) complementa esse entendimento ao afirmar que o afeto e a cognição caminham juntos no desenvolvimento da inteligência. Ele explica que não há aprendizagem sem motivação, e esta nasce da afetividade. O interesse da criança pelos conteúdos escolares está diretamente relacionado à maneira como ela se sente em relação ao ambiente e às pessoas com quem convive.

Além desses autores clássicos, Chalita (2004) reforça que a educação deve ser pautada pelo afeto, pelo cuidado e pela escuta. O autor afirma que o professor, ao demonstrar sensibilidade e atenção às emoções das crianças, torna-se uma referência positiva e fortalece a autoestima dos alunos.

Conforme Chalita (2004, p. 153), “o professor é a referência, o modelo, é o exemplo a ser seguido e, exatamente por causa disso, o pouco que fizer afetuosamente, uma palavra, um gesto, será muito para o aluno com problemas”. A inclinação para se conectar mais com algumas crianças é reconhecida, mas deve ser gerida com equidade.

Galvão (2008), ao estudar a teoria de Wallon, ressalta que a construção do conhecimento passa, necessariamente, pela vivência de vínculos afetivos. Um ambiente escolar afetivo favorece a expressão de sentimentos, a socialização e o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, percebe-se que a afetividade é indissociável da prática docente, e que a relação entre professor e aluno precisa ser construída com empatia, respeito e escuta ativa. Essa conexão é essencial para que o processo educativo seja não apenas instrucional, mas também formativo, considerando a criança em sua totalidade.

2.1 A RELAÇÃO SOCIOAFETIVA ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a relação entre professor e aluno vai muito além da transmissão de conhecimentos: trata-se de um vínculo construído por meio do afeto, da escuta, da confiança e da empatia. Essa relação é essencial para a criação de um ambiente seguro e acolhedor, que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

Autores como Wallon (2007), Piaget (1975) e Vygotsky (1998) defendem a dissociabilidade entre os processos afetivos e cognitivos no desenvolvimento infantil. Para Wallon, a afetividade é o primeiro canal de comunicação da criança com o mundo e influencia diretamente sua capacidade de aprender. Piaget destaca que a motivação para aprender nasce do interesse, o qual está intimamente ligado aos vínculos emocionais. Já Vygotsky ressalta que a aprendizagem se dá por meio das interações sociais, e que o professor, como mediador, precisa estabelecer uma relação de confiança com o aluno.

No cotidiano escolar, o professor torna-se uma figura de referência, especialmente quando se mostra disponível, atencioso e sensível às necessidades emocionais das crianças. Conforme Batista (2021, p. 81), “A relação de afeto entre as crianças torna possível o desenvolvimento integral, em que, ao interagir com o meio, ela faz menção de ocorridos da sociedade, e através da imaginação utilizam a brincadeira para reproduzir esses ocorridos”. Um professor que acolhe, escuta e orienta de forma respeitosa contribui para a construção da autoestima dos alunos, além de favorecer a autonomia, a cooperação e o interesse pelas atividades escolares (Chalita, 2004; Galvão, 2008).

As teorias de Wallon e Vygotsky têm como base o caráter sociocultural da aprendizagem, destacando o papel das relações sociais nas construções dos sujeitos. Wallon (1978) “afirmou que a primeira relação do ser humano ao nascer é com o ambiente social, ou seja, com as pessoas ao seu redor”. As primeiras manifestações de uma criança têm o propósito de estabelecer uma comunicação com os outros, sendo fundamental para satisfazer suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento social e emocional.

2.2 Percepções docentes sobre a relação professor-aluno: um olhar a partir da prática

Os dados coletados por meio das entrevistas com duas professoras da rede pública de Educação Infantil de Sinop – MT revelaram a consciência e valorização que elas têm da dimensão afetiva em sala de aula. Ambas destacaram que a afetividade está presente em todos os momentos da prática pedagógica e é um fator determinante para o desenvolvimento das crianças.

A professora A relatou que a afetividade influencia diretamente na segurança emocional e no engajamento dos alunos. Para ela, “quando a criança se sente valorizada e acolhida, ela participa mais, se comunica melhor e demonstra maior interesse em aprender”. Já a professora B enfatizou a importância da confiança no vínculo entre professor e aluno, afirmando que “a afetividade permite que a criança se sinta segura para se expressar e se desenvolver”.

Ambas as participantes reforçaram que o vínculo afetivo favorece não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional das crianças. Elas também relataram que a escola oferece apoio institucional por meio de formações pedagógicas e espaços de escuta, embora reconheçam a necessidade de mais ações voltadas especificamente ao trabalho com a afetividade.

Essas percepções confirmam a relevância de uma prática pedagógica que integra razão e emoção, considerando que o aprender está profundamente conectado ao sentir. A construção de uma relação afetiva entre professor e aluno é, portanto, não apenas desejável, mas necessária para uma educação infantil de qualidade.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa que fundamenta este artigo possui abordagem qualitativa, com caráter descritivo, buscando compreender a percepção de professoras da Educação Infantil sobre a importância das relações socioafetivas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na interação entre professor e aluno.

Trata-se de uma pesquisa de campo, realizada no segundo semestre de 2024, em uma escola pública municipal do município de Sinop – MT. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com duas professoras que atuam com turmas de crianças de 4 a 5 anos. As perguntas foram elaboradas com o objetivo de explorar como essas profissionais compreendem e vivenciam a afetividade em sala de aula, e de que forma essa dimensão impacta o desenvolvimento das crianças.

A escolha desse público se deu em razão da vivência direta das docentes com as crianças em idade de Educação Infantil, sendo elas protagonistas na mediação das relações afetivas no ambiente escolar. A análise dos dados foi orientada por referenciais teóricos que tratam da afetividade no contexto educacional, como Wallon, Vygotsky, Piaget e Chalita, que subsidiam a compreensão sobre o papel das emoções e vínculos na construção do conhecimento.

O presente artigo apresenta um recorte específico da pesquisa original, voltado exclusivamente para a análise das respostas das professoras, com foco na relação socioafetiva entre docente e criança.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Educação Infantil no município de Sinop/MT, com crianças de 4 a 5 anos, e teve como foco analisar como a relação afetiva entre professor e aluno influencia o processo de ensino e aprendizagem. Participaram da investigação duas professoras com ampla experiência na área: uma com 24 anos de atuação e outra com 15 anos, ambas com formação em nível de pós-graduação.

Durante as entrevistas, as docentes evidenciaram que o vínculo afetivo estabelecido com os alunos é essencial para a construção do conhecimento. A professora A destacou que a afetividade é o ponto de partida para o desenvolvimento intelectual, ao afirmar:

(01) Professora A: A afetividade influencia na inteligência, sem ela não há como a criança se motivar e se desenvolver intelectualmente.

A professora B complementou essa ideia ao enfatizar a segurança emocional proporcionada pela relação com o professor:

(02) Professora B: A partir do momento que essa criança tem essa confiança por meio do processo afetivo, ela vai participar com mais ênfase em tudo que for promovido dentro do espaço escolar.

Essas falas demonstram a importância do vínculo emocional como base para a aprendizagem, conforme defendem Wallon (2007) e Vygotsky (1998), ao reconhecerem que cognição e afetividade são dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. A criança aprende mais e melhor quando se sente acolhida, segura e valorizada.

Outro ponto relevante emergiu quando as professoras relataram como suas próprias emoções afetam a dinâmica da sala de aula. A professora B afirmou que, mesmo sem verbalizar suas emoções, as crianças percebem variações de humor:

(03) Professora B: Não vamos descontinuar na criança, mas ela percebe que você não está bem. Elas são muito observadoras.

Essa percepção reforça o papel do professor como referência emocional, como já alertava Chalita (2004), ao afirmar que uma palavra ou gesto afetivo pode ter grande impacto na vida de uma criança, principalmente aquelas em situação de vulnerabilidade emocional.

Dessa forma, é essencial entender que a educação não se resume a simplesmente depositar informações ou transmitir conhecimento acumulado. Como afirma Chalita (2004), a educação é, acima de tudo, um ato de afeto que se realiza plenamente por meio do amor. Por isso, nos ambientes educativos, especialmente nas escolas, deve prevalecer um olhar afetivo e amoroso, que valorize o ser humano em sua totalidade.

Nesse sentido:

Quando os pais escolhem para o filho uma escola que apenas o prepare para o vestibular, desconhecem que há coisas mais importantes, como a formação da pessoa,

do equilíbrio, do preparo para o mercado de trabalho, sim, mas antes e principalmente para a vida em todos os seus aspectos. De nada adianta ser o aluno mais bem colocado na melhor faculdade se não lhe foi inculcida a maturidade para enfrentar os problemas concretos. Se não houver o desenvolvimento da habilidade social e emocional, tudo de mais importante para o jovem se reduzirá a uma busca estéril por boas colocações, por meio de uma insana competitividade (Chalita, 2004, p. 58).

Contudo, é importante que os educadores compreendam que ser afetuoso não significa ser permissivo. Demonstrar amor e afeto não implica ignorar erros ou deixar de corrigi-los. Pelo contrário, envolve corrigir com sensibilidade, mostrando à criança onde errou e orientando-a para que possa melhorar no futuro. Essa abordagem respeitosa e carinhosa contribui para o desenvolvimento integral do aluno, promovendo aprendizado e crescimento pessoal.

Além disso, as docentes relataram que o vínculo afetivo contribui para o fortalecimento da autoestima, a construção da autonomia, a socialização e a resolução de conflitos. As atividades socioafetivas, segundo ambas, promovem empatia, respeito mútuo e cooperação entre os alunos. Esses dados estão alinhados com as reflexões de Saltini (1997), que aponta a afetividade como fonte de motivação e desenvolvimento da inteligência.

Apesar dos avanços observados, as entrevistadas ressaltaram a carência de formações continuadas específicas sobre o trabalho com a afetividade na prática pedagógica. Reconhecem, no entanto, que a escola oferece estrutura adequada, apoio institucional e abertura para a promoção de relações mais humanas e acolhedoras no ambiente escolar.

Com base nos dados coletados e no diálogo com o referencial teórico, é possível afirmar que a relação professor-aluno, quando permeada por afeto, constitui-se como elemento central no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, sendo mediadora não apenas da aprendizagem, mas também da formação emocional e social dos pequenos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender de que forma a afetividade influencia a relação entre professor e aluno na Educação Infantil, a partir da experiência em uma escola pública do município de Sinop-MT. A análise das entrevistas e observações realizadas evidenciou que os vínculos afetivos estabelecidos no contexto escolar são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, constituindo a base de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e humanizado. A confiança mútua, o respeito, a escuta sensível e o acolhimento se mostraram elementos centrais nessa relação.

Durante a realização da pesquisa, algumas dificuldades foram enfrentadas, especialmente relacionadas à delimitação do foco do estudo. Inicialmente, o projeto previa uma análise mais ampla sobre as relações socioafetivas no ambiente escolar; no entanto, ao longo da coleta e da análise dos

dados, percebeu-se que a relação direta entre professor e aluno era o aspecto mais recorrente, sensível e relevante nas falas das docentes entrevistadas. Por esse motivo, optou-se por um recorte mais específico, concentrando a análise nesse eixo central, o que representou uma importante mudança de rota metodológica.

A experiência proporcionou um amadurecimento pessoal e acadêmico, destacando a importância de considerar o educador como ser emocional que, ao reconhecer e lidar com seus próprios sentimentos, pode influenciar de maneira positiva o ambiente escolar. A afetividade, nesse contexto, não se limita a gestos de carinho, mas envolve atitudes de empatia, respeito e valorização do aluno como sujeito ativo no processo educativo.

Para futuras pesquisas, sugere-se investigar como os processos formativos iniciais e continuados dos professores contemplam a dimensão afetiva da prática pedagógica. Além disso, seria enriquecedor incluir a perspectiva das crianças, por meio de metodologias adequadas à sua faixa etária, para compreender como elas percebem e vivenciam o vínculo com seus professores. Essas abordagens podem contribuir para uma compreensão mais abrangente e profunda do papel da afetividade na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, G. C. Mediações socioafetivas e cognitivas construídos por professores e alunos na educação infantil. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 73–82, 2021. DOI: 10.30681/rep.v12i1.10338. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10338>. Acesso em: 5 abr. 2025.
- CHALITA, G. Educação: a solução está no afeto. 15. ed. São Paulo: Gente, 2004.
- GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- PIAGET, J. A construção do real na criança. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
- WALLON, H. Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- WALLON, H. A evolução Psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela força e determinação que me sustentaram durante esta jornada desafiadora. Sua presença constante foi uma fonte de grande apoio.

Também expresso minha profunda gratidão ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que teve um papel transformador em minha trajetória acadêmica e formativa. Participar deste programa foi uma oportunidade única de aprendizado, que me permitiu vivenciar de perto a realidade escolar, compreender os desafios da prática docente e reafirmar minha escolha pela

educação. Através do PIBID, tive contato com profissionais inspiradores, espaços de reflexão e experiências que marcaram profundamente meu desenvolvimento como futura professora. Agradeço a todos os coordenadores, supervisores e colegas que compartilharam comigo esse caminho, contribuindo com orientações, apoio e ensinamentos valiosos.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 23 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rebs.v16i1.13933>

ⁱ Luana Fernanda de Azevedo. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6436647877263645>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9680-4561>

E-mail: luana.fernada@unemat.br

CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
EM ESCOLA DA REDE PÚBLICA:
análise de práticas pedagógicas¹

CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN A PUBLIC
SCHOOL:
an analysis of teaching practices

Rosana da Silva Alencarⁱ

RESUMO: Este artigo teve como objetivo averiguar, a partir da experiência de professoras, como as aulas são preparadas para serem acessíveis para todos os alunos, quais as dificuldades da inclusão no âmbito escolar e quais práticas pedagógicas podem ser consideradas necessariamente inclusivas e mediadoras para crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Infantil. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, com pesquisa de campo na escola Tarcísio do Amaral, município de Sinop, em 2024, por meio de questionário aplicado a professores da escola. Fundamentou-se teoricamente em Zilma Oliveira, Eloísa Rocha, entre outros. Conclui-se que o aluno com TEA possui potencial para desenvolver suas habilidades, desde que o processo de ensino-aprendizagem seja conduzido de forma assertiva e colaborativa, envolvendo a escola, a família e a comunidade.

Palavras-chave: Ensino. Inclusão. Práticas pedagógicas. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT²: The aim of this article was to investigate, from the experience of teachers, how lessons are prepared to be accessible to all students, what the

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SINOP/MT, sob a orientação do Profa. Dra. Edneuzza Alves Trugillo - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2024/1.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alcício, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLetras – UNEMAT).

difficulties of inclusion are in the school environment and what pedagogical practices can necessarily be considered inclusive and mediating for children with autism spectrum disorder (ASD) in Early Childhood Education. A qualitative study was carried out, with field research at the Tarcisio do Amaral school, in the municipality of Sinop, in 2024, using a questionnaire applied to the school's teachers. It was theoretically based on Zilma Oliveira, Eloísa Rocha, among others. The conclusion is that students with ASD have the potential to develop their skills, provided that the teaching-learning process is conducted in an assertive and collaborative manner, involving the school, family and community.

Keywords: Teaching. Inclusion. Practices pedagogical. Autistic Spectrum Disorder.

1 INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, contudo, ainda há uma carência significativa de pesquisas que abordem de forma concreta e aprofundada as práticas pedagógicas voltadas especificamente para esse público, sobretudo na educação infantil. A inclusão desde os primeiros anos de escolarização é essencial para promover o desenvolvimento global da criança com TEA, contribuindo para sua qualidade de vida e favorecendo a construção de comportamentos funcionais por meio da interação com crianças neurotípicas.

O objetivo deste artigo é averiguar, a partir da experiência de professoras, como as aulas são preparadas para serem acessíveis para todos os alunos, quais as dificuldades da inclusão no âmbito escolar e quais práticas pedagógicas podem ser consideradas necessariamente inclusivas e mediadoras para crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Infantil.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, por meio de pesquisa de campo na escola Tarcisio do Amaral, município de Sinop, MT no ano de 2024, a técnica utilizada foi o questionário destinado a professores atuantes da escola. A pesquisa foi fundamentada teoricamente em Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Eloísa Maia Rocha entre outros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Dias (2023, p. 404), “[...] a Educação Inclusiva trouxe consigo um conjunto de legislações específicas que para além das normas e descrições jurídicas, impactou o comportamento dos cidadãos ao expandir os territórios simbólicos de grupos populacionais mais vulneráveis”. Nesse sentido, A educação inclusiva no Brasil é amparada por uma série de diretrizes legais e normativas

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

que asseguram o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, inclusive aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a educação deve ocorrer em igualdade de condições, com garantias de acessibilidade e suporte adequado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça esse princípio ao defender a matrícula de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, promovendo a valorização da diversidade como parte da missão pedagógica da escola pública.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também evidencia o compromisso com a inclusão, propondo uma formação integral que respeita as singularidades dos estudantes. A BNCC determina que a aprendizagem deve ser significativa e contextualizada, incluindo a adaptação de estratégias e recursos pedagógicos que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem.

Essas diretrizes são essenciais para entender o marco legal e os princípios da inclusão nas escolas públicas.

As práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil devem ser pautadas no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na promoção de experiências significativas para todas as crianças. Segundo Rocha (2010), a inclusão na primeira infância demanda a construção de um ambiente acolhedor e estimulante, no qual cada criança possa desenvolver-se no seu próprio ritmo, com apoio e estratégias que respeitem suas singularidades. “A inclusão na educação infantil exige que os professores estejam preparados para trabalhar com as diferenças, considerando as especificidades de cada criança e valorizando suas capacidades” (Rocha, 2010, p. 67).

A autora destaca que a prática inclusiva na Educação Infantil depende da preparação do professor para reconhecer e valorizar as capacidades de cada criança, respeitando suas especificidades e limitações. Isso implica em formação continuada, intencionalidade pedagógica e compromisso com a equidade desde os primeiros anos escolares.

Além disso, Oliveira (2012) enfatiza que o papel do professor na Educação Infantil é o de mediador atento às necessidades específicas de cada criança, utilizando-se de recursos como brinquedos adaptados, linguagem acessível e atividades sensoriais que favoreçam o desenvolvimento integral. Tais práticas favorecem não só o aprendizado acadêmico, mas também a construção da identidade, da autonomia e das relações sociais desde os primeiros anos. A autora traz uma importante reflexão sobre o papel do educador na Educação Infantil, destacando que a prática pedagógica deve estar centrada na criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. Em uma perspectiva inclusiva, a autora defende que o planejamento das atividades deve considerar as diferenças individuais desde o início, e não como uma adaptação posterior. Isso significa promover uma organização do ambiente e das propostas didáticas que contemplem diferentes formas de participação, expressão e desenvolvimento.

Segundo Oliveira (2012), “A escuta atenta do professor, suas intervenções e a organização do ambiente são condições essenciais para que a criança explore, descubra e produza sentidos sobre o mundo” (Oliveira, 2012, p. 45).

A escuta atenta do professor e a organização do ambiente pedagógico são essenciais para possibilitar que todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, se desenvolvam por meio de

experiências ricas e significativas. Isso reforça a importância de uma atuação docente que vá além do ensino de conteúdos, assumindo o papel de mediador sensível às necessidades e potencialidades de cada criança, por isso para que esse trabalho aconteça é importante que o mediador tenha a devida preparação.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa. Os dados foram levantados na escola EMEI Tarcila do Amaral por meio de questionários entregues a três professoras e a uma gestora da instituição, em 2023.

O objetivo deste artigo é averiguar, a partir da experiência de professoras, como as aulas são preparadas para serem acessíveis para todos os alunos, quais as dificuldades da inclusão no âmbito escolar e quais práticas pedagógicas podem ser consideradas necessariamente inclusivas e mediadoras para crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Infantil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na intenção de trazer os dados da pesquisa, foram descritas algumas respostas dos participantes do estudo.

Questionou-se as professoras se as aulas são preparadas para serem acessíveis para todos os alunos e de que maneira isso acontece.

(01) Professora A: Sim, há uma acessibilidade para que a criança possa de fato ser inclusa. Realizamos atividades onde todas possam participar. Não sendo impedida ou excluída das atividades propostas. No entanto as crianças com TEA, precisam ser acompanhadas dentro das suas necessidades.

(02) Professora B: Da minha turma não houve a necessidade. Eles realizam as atividades propostas sem necessidade de adaptação.

(03) Professora C: O planejamento tem que ser elaborado de forma que contemplem todas as crianças. Independente de qual transtorno ou dificuldade de aprendizagem ela tenha.

As três professoras reconhecem a importância da acessibilidade no ensino, mas apresentam visões diferentes sobre sua aplicação prática. A Professora A enfatiza a inclusão ativa e a necessidade de apoio individualizado para alunos com TEA. A Professora B, por outro lado, aponta que não precisou adaptar suas práticas, o que pode indicar um grupo homogêneo ou, eventualmente, uma

percepção limitada das necessidades invisíveis de alguns alunos. Já a Professora C adota uma perspectiva mais preventiva e inclusiva, destacando que o planejamento deve ser universal, prevendo a diversidade desde o início e não apenas reagindo às dificuldades quando surgem.

Essas respostas mostram a importância de uma formação continuada sobre inclusão, para que todos os docentes possam pensar suas práticas considerando a variedade de formas de aprender, mesmo quando as dificuldades não são imediatamente visíveis. Nesse sentido, o autor Rodrigues (2006) afirma que:

[...] a educação inclusiva exige planejamento flexível e a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis para todos, não apenas para alunos com deficiências identificadas. O autor destaca que não se trata de adaptar o aluno à escola, mas de adaptar a escola ao aluno, respeitando seus ritmos, estilos e necessidades.

Rodrigues defende que a inclusão não é apenas uma adaptação para alguns alunos, mas uma mudança na maneira como a escola se organiza para atender à diversidade de todos.

Na sequência, questionei sobre o seguinte ponto: Na sua opinião, quais as dificuldades da inclusão no âmbito escolar.

(04) Professora A: A maior dificuldade no âmbito escolar é a falta de apoio da gestão, a falta de conhecimento de como lidar com as crianças com TEA e o quantitativo elevado de alunos pra sala.

(05) Professora B: Falta de profissionais/ auxiliares capacitados.

(06) Professora C: Uma das dificuldades é de número de formação continuada, a dificuldade das famílias em fornecer terapias e medicações necessárias.

(07) Coordenadora: A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista nas escolas é sempre um desafio, as principais dificuldades são: dificuldade de socialização, comportamento desafiador, envolvimento da família entre outros.

A análise das respostas fornecidas pelas professoras e a coordenadora revela diferentes enfoques sobre os desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas. As docentes tendem a enfatizar as dificuldades relacionadas à estrutura institucional e às condições de trabalho, enquanto a coordenadora adota uma perspectiva mais abrangente, considerando tanto aspectos individuais do aluno quanto a participação familiar.

As professoras apontam, de forma recorrente, a insuficiência de apoio institucional, a carência de formação continuada específica e a ausência de profissionais auxiliares capacitados como entraves significativos à prática inclusiva. A professora A destaca a falta de suporte da gestão escolar e o excesso de alunos por sala, o que compromete a atenção individualizada necessária para atender estudantes com TEA. Já a professora B reforça a escassez de profissionais especializados como obstáculo à efetivação da inclusão. A professora C, por sua vez, salienta a necessidade de formação continuada e menciona também as dificuldades enfrentadas pelas famílias em garantir o acesso a terapias e medicações adequadas.

Em contrapartida, a coordenadora reconhece que a inclusão do aluno com TEA é um desafio constante e aponta como principais dificuldades as questões relacionadas ao próprio estudante, como a dificuldade de socialização, os comportamentos desafiadores e a limitada participação familiar. Sua fala evidencia uma abordagem mais voltada à gestão do processo de inclusão e aos fatores psicossociais que envolvem o aluno.

Dessa forma, observa-se que as professoras apresentam uma visão centrada nas limitações operacionais e na necessidade de maior suporte por parte da escola, enquanto a coordenadora traz uma perspectiva mais ampla, contemplando também aspectos do desenvolvimento e da convivência do aluno com TEA. Ambas as visões são complementares e ressaltam a complexidade da inclusão, que demanda tanto investimento em formação e estrutura quanto o fortalecimento do vínculo entre escola, aluno e família. Para tanto, Carvalho (2005, p. 71), aponta que:

A inclusão escolar de alunos com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista, exige o envolvimento ativo da família, pois ela é parte fundamental do processo educativo. A escola precisa estabelecer uma relação de parceria, ouvindo, acolhendo e orientando os familiares, de modo que se sintam corresponsáveis pelo desenvolvimento da criança.

A escola tem um papel essencial no processo educacional e social de uma criança com TEA, mas a colaboração dos pais é fundamental para esse processo, a participação ativa da família potencializa significativamente os resultados.

A criança se beneficia quando há coerência nas estratégias de ensino, comunicação e comportamento entre os dois ambientes, pois há uma continuidade. É importante o compartilhamento de informações, pois podem fornecer dados importantes sobre suas necessidades, preferências e gatilhos.

Em seguida, questionei também: Quais as práticas pedagógicas podem ser consideradas necessariamente inclusivas e mediadoras para crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Infantil.

(08) Professora A: Oferecer um suporte para que elas alcancem em seu potencial. O trabalho de AVD, O suporte visual, atividades de integração, bem como o trabalho individualizado quando necessário.

Outra questão importante é auxiliar a criança no desenvolvimento da independência e autonomia para que de fato sintam-se pertencente ao grupo.

(09) Professora B: Adaptações de materiais, formações que contemplem profissionais especializados, e investimento do governo em políticas públicas para que as crianças tenham todos os atendimentos para um desenvolvimento escolar de inclusão efetivo.

(10) Coordenadora: A inclusão é um processo contínuo que requer comprometimento de toda a comunidade escolar. Implementando práticas conforme a individualidade de cada aluno, podem criar um ambiente mais inclusivo e acessível para todos permitindo que cada um desenvolva o seu potencial.

As práticas pedagógicas inclusivas voltadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil são abordadas de forma diversa pelas educadoras entrevistadas, refletindo diferentes níveis de compreensão e atuação no processo de inclusão escolar.

As falas analisadas revelam diferentes níveis de compreensão e enfoque sobre as práticas inclusivas na Educação Infantil. Enquanto a Professora A apresenta uma abordagem prática e centrada no desenvolvimento da criança com TEA, a Professora B traz à tona a necessidade de condições estruturais e de políticas públicas para a efetivação da inclusão. Já a coordenadora busca integrar essas duas dimensões – pedagógica e institucional – enfatizando o caráter contínuo do processo inclusivo e a corresponsabilidade da comunidade escolar.

Essa diversidade de olhares evidencia a complexidade do processo de inclusão e a importância de ações articuladas entre prática docente, formação profissional e gestão escolar. A construção de ambientes inclusivos demanda tanto sensibilidade no trato com as singularidades das crianças quanto um compromisso institucional com políticas e práticas efetivas de inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar como o acompanhamento pedagógico e as atividades são realizadas com crianças com Transtorno do Espectro Autista, de que forma essas atividades são oferecidas no ensino infantil e se a escola recebe um suporte da família.

Compreendeu-se que o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) possui potencial para desenvolver suas habilidades, desde que o processo de ensino-aprendizagem seja conduzido de forma assertiva e colaborativa, envolvendo a escola, a família e a comunidade.

Observou-se também a importância da formação continuada dos profissionais da educação acerca do TEA, uma vez que a capacitação adequada é fundamental para promover o bom desempenho escolar desses estudantes.

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). Brasília: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CONSELHO PLENO (CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2017.
- CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão: a educação do aluno com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano. Percursos da escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) e as trilhas da educação inclusiva. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 392–407, 2023. DOI: 10.30681/rep.v14i2.10796. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10796>. Acesso em: 4 maio 2025.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.
- ROCHA, Eloísa Maia. Educação infantil e inclusão: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2010.
- RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de participar do programa Residência Pedagógica que foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica Ana Cristina de Sena, da cidade de Sinop/MT que atende de 1º a 5º ano. Essa experiência me proporcionou um conhecimento enriquecedor e contribuiu muito para a minha formação, pois eu comecei a observar detalhes que eu ainda não havia observado, cada evolução do aluno foi uma conquista e através das orientações dadas pela professora, eu, como futura pedagoga, consegui aperfeiçoar meu conhecimento. São ações necessárias promovidas pelo programa no intuito de induzir o aperfeiçoamento da nossa formação prática, oportunizando-nos a imersão em escola de educação básica, com a experiência em sala de aula. E com a convivência com profissionais mais experientes e já formados, terei melhores condições de compreender o papel do professor no dia a dia.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 23 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13934>

ⁱ Rosana da Silva Alencar. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6358028564006296>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4830-4791>

E-mail: rosana.alencar@unemat.br

IMPACTOS DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA:

um estudo de caso com estudantes do 4º e 5º ano do ensino
fundamental em Sinop/MT¹

IMPACTS OF THE PANDEMIC ON THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING:

a case study with 4th and 5th grade elementary school students in
Sinop/MT

Scheila Castro Germanoⁱ

RESUMO: O artigo investiga os impactos da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento da leitura e escrita de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Sinop/MT. Tem como objetivo compreender as lacunas no processo de alfabetização durante o ensino remoto. A pesquisa, de abordagem qualitativa e estudo de caso, foi realizada no primeiro semestre do ano de 2024, por meio de entrevistas com professores da escola. Fundamentou-se com os aportes teóricos de Dermeval Saviani e Magda Soares. Os resultados indicam que estratégias como projetos de leitura, uso de tecnologias digitais e atividades personalizadas contribuíram para minimizar os impactos da pandemia e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

Palavras-chave: Pandemia. COVID-19. Desenvolvimento da leitura e da escrita. Ensino remoto. Alfabetização.

ABSTRACT²: The article investigates the impacts of the COVID-19 pandemic on the reading and writing development of 4th and 5th grade

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA: desempenho atual e perspectivas para o processo de aprendizagem”, sob a orientação do Profa. Dra. Sandra Regina Braz Ayres - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2024/2.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alcício, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLetras – UNEMAT).

students at a public school in Sinop/MT. It aims to understand the gaps in the literacy process during remote education. The research, with a qualitative approach and a case study, was carried out in the first semester of 2024, through interviews with teachers at the school. It was based on the theoretical contributions of Dermeval Saviani and Magda Soares. The results indicate that strategies such as reading projects, the use of digital technologies and personalized activities have helped to minimize the impacts of the pandemic and improve student learning.

Keywords: Pandemic. COVID-19. Reading and writing development. Remote teaching. Literacy.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, ocorrida entre 2020 e 2021, provocou uma interrupção significativa no sistema educacional, afetando o processo de ensino e aprendizagem. Com o fechamento das escolas e a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), estudantes, professores e instituições enfrentaram desafios imprevistos, exigindo rápida adaptação às novas condições. Esse cenário foi ainda mais impactante para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente os do 4º e 5º ano, que estavam em fase de alfabetização e letramento, processo que tem a interação afetiva e o acompanhamento pedagógico como componentes fundamentais desse processo.

Buscamos entender, portanto, os impactos da pandemia no desenvolvimento da leitura e escrita de alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Sinop, Mato Grosso. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, com estudo de caso e coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professores.

Procuramos identificar as lacunas no processo de alfabetização causadas pela pandemia, analisando o nível de competência dos alunos, as dificuldades enfrentadas por aqueles que começaram a alfabetização nesse período, as ações da escola para superar as defasagens na aprendizagem e as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores para apoiar os estudantes.

Contribuindo para o progresso na alfabetização e o direito das crianças ao desenvolvimento pleno das suas habilidades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A pandemia da COVID-19 impôs diversos desafios e promoveu transformações profundas no sistema educacional brasileiro. Em março de 2020, como medida de contenção do vírus, as aulas presenciais foram interrompidas, afetando mais de 1,5 bilhão de estudantes em todo o mundo (UNESCO, 2020). No Brasil, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer nº 5/2020, que ofereceu orientações sobre a reorganização do calendário escolar e o uso de atividades não presenciais (Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 1).

Diante desse cenário, as escolas precisaram adaptar-se de forma emergencial ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), recorrendo a plataformas virtuais, apostilas e aplicativos como o WhatsApp, a fim de manter o vínculo pedagógico com os estudantes. Essa transição impactou significativamente as formas de ensinar e aprender. O próprio Parecer nº 5/2020 já alertava para os potenciais desafios decorrentes da nova realidade educacional, destacando:

- dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
- retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e,
- abandono e aumento da evasão escolar (Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 3).

Conforme exposto, torna-se imprescindível considerar as vulnerabilidades e desigualdades estruturais historicamente presentes na sociedade brasileira, as quais se intensificaram com a pandemia, especialmente no campo educacional. Nesse contexto, Pretto, Bonilla e Sena (2020) afirmam:

Em um país com uma enorme desigualdade social, como o Brasil, é necessário especificar que essa casa, para as classes média e alta, se constitui numa edificação com diversos cômodos, que permite arranjos para o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas; já para as classes populares, a casa é, muitas vezes, um único cômodo, onde convivem muitas pessoas, de pequenos a idosos, o que torna praticamente impossível permanecer nesse espaço o dia todo, ou desenvolver qualquer tipo de atividade que exija o mínimo de concentração e dedicação, como são geralmente aquelas ligadas à experiência educacional. (Pretto, Bonilla, Sena, 2020, p. 2-3).

Os autores evidenciam como as condições materiais e o espaço doméstico influenciam diretamente a experiência educacional durante o ensino remoto, ampliando as desigualdades sociais já existentes. Essa realidade torna-se ainda mais clara ao analisarmos as disparidades em níveis de proficiência e taxas de alfabetização, fortemente relacionadas a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), embora a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais tenha atingido 93% em 2022, as desigualdades permanecem marcantes. As taxas de analfabetismo entre pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais que o dobro da verificada entre brancos (4,3%). No caso da população indígena, o índice é ainda mais alarmante, alcançando 16,1% (UFF, 2024).

Nesse sentido, embora os desafios tenham sido significativos, a escola foi levada a se reestruturar, tanto em seus projetos como em suas propostas pedagógicas, com o objetivo de formar estudantes que se tornem:

[...] aprendizes autônomos, críticos, bem-informados, cooperativos, colaborativos e que saibam usufruir plenamente, com segurança e com responsabilidade, das oportunidades que lhes são oferecidas nos ambientes digitais. No contexto contemporâneo de novas linguagens, queremos também que eles sejam bons leitores. (Coscarelli, 2018, p. 33-34).

Conclui-se, desse modo, que a pandemia exigiu uma rápida e complexa adaptação do sistema educacional, escancarando desigualdades já existentes e evidenciando as fragilidades estruturais da educação pública no Brasil. O acesso desigual à internet e a dispositivos digitais, aliado à falta de preparação pedagógica para o ensino remoto, impactou de maneira mais intensa os estudantes em situação de vulnerabilidade social. Nesse cenário, o papel do professor alfabetizador tornou-se ainda mais desafiador, exigindo o domínio de ferramentas digitais e também sensibilidade para lidar com as distintas realidades dos estudantes, ressignificando estratégias didáticas e priorizando o desenvolvimento da leitura e escrita em contextos adversos. Conforme Silva (2023, p. 529), “[...] as crianças pós-pandemia chegam à escola após um longo período distante da rotina escolar, apresentando muitas dificuldades. Uma das mais relevantes, é falta de noção de localização, ou seja, a criança não consegue se localizar temporalmente, não consegue se organizar.” Para tanto, mais do que garantir a continuidade das atividades escolares, foi necessário repensar a prática pedagógica para assegurar que a alfabetização acontecesse de forma significativa, mesmo em meio às limitações impostas pelo isolamento e pela precariedade do ensino remoto.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A investigação desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa, que segundo Engel e Tolfo (2009, p. 31), nesse caso “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o

aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” A realização de uma pesquisa qualitativa exige um estudo abrangente de seu objeto pois este deve considerar o contexto em que está inserido e as características da sociedade a que pertence.

Nesse sentido, na pesquisa qualitativa as informações reunidas são de ordem subjetiva, e devido a esse caráter subjetivo se faz necessário a realização de um trabalho de campo, que conforme Fonseca (2002, p.14), “caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa [...]”.

Deste modo, optou-se pela modalidade estudo de caso para explorar em profundidade a problemática, uma vez que:

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (Goldenberg, 2011, p. 33).

Esta investigação foi desenvolvida com quatro (04) professores de 4º e 5º ano, denominados Prof 1, Prof 2, Prof 3 e Prof 4, a fim de preservar suas identidades. Esses professores foram convidados a participar deste estudo por meio de um termo de livre consentimento. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com perguntas semiestruturadas, cujas respostas foram analisadas segundo os teóricos, Dermeval Saviani e Magda Soares.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementado de forma repentina devido ao distanciamento social, sem a devida preparação. Saviani (2020, p. 5) destaca que, para ser eficaz, o ensino remoto exigiria acesso a dispositivos, internet e habilidades digitais mínimas por parte dos estudantes. O estudo analisou os entraves que dificultaram sua efetiva implementação, incluindo fatores sociais e a ausência de envolvimento familiar, o excesso de trabalho e o cansaço dos pais contribuíram para a negligência na educação dos filhos.

Em contraste a isso, Magda Soares observa:

Um efeito muito positivo que o ensino a distância pode ter é criar uma maior aproximação entre escolas e famílias: os pais compreendem melhor o processo de aprendizagem de seus filhos; embora sem formação para isso, entendem com mais clareza qual é a função do professor e da escola; talvez desenvolvam o hábito de acompanhar mais de perto o desenvolvimento de seu filho. Ao mesmo tempo, certamente passam a valorizar mais a escola e os professores (Lobo, 2020, n.p.).

Tal contexto reforça a relevância do questionamento acerca de: Quais estratégias foram adotadas para mitigar os impactos da pandemia na alfabetização dos alunos?

(01) Professora 1: Fizemos uma apostila fantástica, as aulas eram gravadas e enviadas via WhatsApp [...]. Retomamos conteúdos básicos da alfabetização passo-a-passo para não haver queima de etapas. [...].

(02) Professora 2: Utilizou-se de estratégias diversificadas para contribuir no desenvolvimento da aprendizagem [...], ofertou-se os estudos de forma remota, confecção de material didático e apostilas, produção de vídeos e a plataforma WhatsApp.

(03) Professora 3: Nós desenvolvemos atividades diferenciadas, atividades impressas, sequência lógica [...]. Desenvolvi um trabalho como se fosse uma apostila [...]. Os pais, no caso, preferiam fazer isso ao entregar o telefone celular [...]. Eles preferiam pegar essas atividades, levar pra casa, e fazer com as crianças [...] teve uma devolutiva positiva.

Pode-se notar que as respostas foram semelhantes, sendo a principal estratégia adotada a utilização de apostilas elaboradas pelas professoras junto à coordenação, com base na BNCC. A Prof 3 observou que as famílias, por vezes, preferiam essa estratégia às aulas online, e afirmou que “[...] teve uma devolutiva positiva.”, o que traz otimismo diante das dificuldades. A Prof 1 destacou a importância da retomada dos conteúdos básicos da alfabetização “passo-a-passo”. Dado que,

Neste contexto de pandemia, que nos obriga a separar as crianças de seus professores e a descaracterizar o *lôcus* da aprendizagem – não mais a escola, mas o lar – o professor tem de se esforçar para se manter presente por meio de um ensino a distância que possa dar alguma continuidade à aprendizagem a partir de onde o processo foi interrompido, sempre levando em consideração que a criança está em ambiente totalmente diferente do ambiente escolar, e frequentemente inadequado para a realização de atividades escolares (Lobo, 2020, n. p.).

Logo, a estratégia utilizada pela Prof 1 corresponde com o que a autora afirma ser necessário para uma prática pedagógica eficaz no contexto pandêmico. Contudo, conforme afirmado pela autora, com a mudança do *lôcus* da aprendizagem, todo o contexto das interações foi transformado. O ambiente digital emergiu como o novo espaço de aprendizagem, o que levantou preocupações no contexto da alfabetização e letramento, dado que:

Na educação básica a etapa mais delicada e preocupante para utilizar as ferramentas digitais é no processo de alfabetização e letramento, pois essa etapa tem como uma de suas bases a necessidade de continuidade das experiências em torno da interação, troca de experiências, afetividade, do lúdico e do desenvolvimento social, emocional da criança buscando propiciar um contexto adequado para a ampliação do processo de letramento (Bastos, 2021, p.02).

Dessa forma, constata-se que o processo de alfabetização e letramento das crianças pode ter sido significativamente comprometido. Para aprofundar a análise, foi questionado sobre o desempenho atual dos alunos que passaram pela alfabetização durante a pandemia, visando identificar possíveis defasagens. As entrevistadas relataram:

(04) Professora 1: Sim, com certeza houve a defasagem de muitos [...]. Hoje posso dizer que recebemos as turmas bem diferentes dos anos anteriores, observa-se que houve um grande avanço no processo de aprendizagem na modalidade presencial.

(05) Professora 2: A pandemia trouxe desafios para a alfabetização, houve defasagens sim, [...] mas não perdas irreparáveis. Atualmente podemos observar além da defasagem na aprendizagem, a carência na socialização das crianças e problemas concernentes a aspectos psicológicos. É onde não sabem ler, não sabem escrever, muitos estão sendo alfabetizados no quinto ano.

(06) Professora 3: Então, essas crianças do quinto ano, dá para ver que que desenvolveram algumas coisas. [...] Num contexto geral, estou no quinto ano, os quintos anos esse ano, estão melhor que os quintos anos do ano passado. Então deu pra ver que fluiu alguma coisa. Lógico que as crianças tem dificuldade, houve sim impacto no ensino aprendizagem dessas crianças.

As professoras entrevistadas relataram defasagens na alfabetização, no letramento, na socialização e em aspectos psicológicos. Apesar das limitações do ensino remoto, esse foi o meio possível para garantir a continuidade do desenvolvimento escolar dos estudantes. Magda Soares afirma (2020):

O sistema alfabético de escrita é um artefato cultural complexo que a humanidade levou milhares de anos para inventar, a criança precisa, de certa forma, “reinventá-lo”, e isso acontece ao longo de seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. O alfabetizador precisa conhecer bem o sistema de representação de fonemas em grafemas, acompanhar as possibilidades das crianças de compreender esse sistema complexo e bastante abstrato respeitando seu progressivo desenvolvimento cognitivo e linguístico, para assim poder orientar o processo de aprendizagem das crianças. A interação entre criança e alfabetizador é essencial nessa orientação, e a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa. (Lobo, 2020, n. p.).

Segundo a autora, a atuação do professor alfabetizador é essencial no processo de alfabetização e letramento. Contudo, no contexto do ensino remoto, muitos docentes se viram distantes de seus alunos, impossibilitados de realizar um acompanhamento efetivo devido à falta de recursos tecnológicos, apoio familiar e fatores sociais e culturais. Diante desses desafios, os estudantes foram prejudicados em sua trajetória escolar. A Professora 1 observa de forma contundente: “[...] hoje posso dizer que recebemos as turmas bem diferentes dos anos anteriores [...]”.

Em conformidade com o exposto, buscou-se elucidar quais estratégias os professores estão empregando para identificar e remediar lacunas na alfabetização causadas pela pandemia. As respostas dos entrevistados indicaram excelentes estratégias, como:

(07) Professora 2: Adoção de um olhar mais especializado na criação de atividades e ações que contemplem o desenvolvimento progressivo destes alunos e que levem em consideração suas habilidades leitoras. A utilização de metodologias ativas de aprendizagem, assim como trabalhar o desenvolvimento de competências socioemocionais.

(08) Professora 3: Nós estamos aplicando algumas atividades diferenciadas. [...] Trabalho informática. [...] Então para desenvolver a leitura, trabalho primeiro com a concentração. [...] e depois nós conversamos sobre o que eles leram.

Diversas estratégias foram adotadas para reparar os prejuízos causados pela pandemia. Cruz, Coelho e Ferreira (2021, p. 03) destacam que “A docência é uma profissão permeada por desafios e exigências. Os/as professores/as são constantemente convocados a construir novos conhecimentos, saberes e competências para se adaptarem às mudanças sociais, tecnológicas, científicas, culturais, entre outras”.

Nesse cenário, a Prof. 4 emprega estratégias como o projeto de leitura compartilhada. Essa prática, segundo Zanuatti et al. (2021, p.02), é eficaz para desenvolver linguagem oral, leitura, escrita e funções executivas, ao estimular a participação ativa dos estudantes. A professora também utiliza a sala de informática, explorando o perfil digital dos alunos e promovendo habilidades de leitura e raciocínio lógico. Lobo (2020) observa que a pandemia impulsionou o uso de tecnologias, tornando-as instrumentos de desenvolvimento docente, como evidenciado nas práticas da Prof. 4.

Por sua vez, a Prof. 2 foca na recomposição da aprendizagem por meio de metodologias ativas, respeitando o ritmo do desenvolvimento leitor e incentivando o protagonismo estudantil. Morán (2015) afirma que essas metodologias tornam o aprendizado mais eficaz. A docente também trabalha competências socioemocionais, consideradas essenciais no contexto pós-pandêmico. Nesse sentido, Chabot e Chabot (2008, p.131) afirmam: “um dos papéis do educador emocionalmente inteligente consiste em estimular as competências emocionais de seus alunos. [...]. O professor deve, pois, utilizar meios que permitam ao aluno sentir as coisas que aprende.”

O estudo evidenciou que as estratégias adotadas pelos docentes representaram respostas criativas e eficazes aos desafios educacionais gerados pela pandemia. O uso da tecnologia, a implementação de projetos de leitura e a aplicação de metodologias ativas refletem o empenho dos professores em superar as lacunas de aprendizagem. Como apontam Cruz, Coelho e Ferreira (2021), esses esforços destacam a relevância da flexibilidade e da inovação, levando em conta as necessidades específicas dos estudantes no processo de recomposição da aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo identificou que a pandemia de COVID-19 causou prejuízos consideráveis na alfabetização de estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, gerando lacunas no processo de aprendizagem.

No cenário pós-pandêmico, os professores adotaram estratégias como projetos de leitura, uso de tecnologias, atividades de interpretação de texto e adaptação pedagógica conforme o desenvolvimento individual dos alunos.

A pesquisa atingiu seus objetivos ao analisar o nível de leitura e escrita de estudantes do 4º e 5º ano de uma escola pública de Sinop/MT, destacando as ações para enfrentar essas defasagens. Conclui-se que metodologias adaptativas e o comprometimento dos educadores são essenciais para a recuperação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Taxa de alfabetização chega a 93% da população brasileira, revela IBGE. Agência Brasil, 17 maio 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-05/taxa-de-alfabetizacao-chega-93-da-populacao-brasileira-revela-ibge>. Acesso em: 15 maio 2025.
- BASTOS, J. M. C. Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. Educação Básica em Foco, [S.L.], v. 2, n. 4, p. 1-6, jan./mar. 2021. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/Alfabetizacao_e_letramento_desafios_e_possibilidades_BASTOS-J-M-C.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.
- BRASIL. Parecer nº5/2020, de 28 de abril de 2020. Institui a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=supervi%5C%5Cu00e3o. Acesso em: 12 maio 2025.
- CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. Pedagogia emocional: sentir para aprender. Trad. de Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá, 2008.
- COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.], v. 1, n. 8, 2019. DOI: 10.47249/rba.2018.v1.293. Disponível em:

<https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>. Acesso em: 12 maio 2025.

CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. Debates em Educação, vol. 13, n. 31, jan./abr. Maceió/AL 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em: 01 maio. 2025.

ENGEL, Tatiana; TOLFO, Denise. Métodos de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

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

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

LOBO, Emy. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Artigos & Tendências Futura Educação, Entrevista Magda Soares, 08 set. 2020. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/professores/noticia/como-fica-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-pandemia> Acesso em: 01 abr. 2025.

PRETTO, N. De L.; BONILLA, M. H. S.; SENA; I. P. F. de S. (Orgs). Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do autor, 2020.

SILVA, Geane Pereira da. Impactos da pandemia Covid-19 na alfabetização. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 522–531, 2023. DOI: 10.30681/rep.v14i3.11972. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11972>. Acesso em: 7 mar. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020a. Coalizão Global de Educação. Disponível em <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 22 abr. 2025.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 21 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13935>

ⁱ Scheila Castro Germano. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop. Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3954284526211444>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4653-4234>

E-mail: scheila.germano@unemat.br

EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO AO ABUSO SEXUAL INFANTIL¹

EDUCATION AND PREVENTION OF CHILD SEXUAL ABUSE

Suelem Nogueira da Silvaⁱ

RESUMO: Este estudo analisa como a escola e o conselho tutelar agem nas denúncias e na prevenção dos abusos sexuais infantis. A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de um estudo de campo, em 2024, na cidade de Sinop, mediante entrevistas com uma coordenadora, uma professora do ensino fundamental e duas conselheiras tutelares. Fundamentou-se teoricamente em Luísa Habigzang, Silvia Koller, Michele Ramos, entre outros. Os resultados revelam a falta de preparo de professores e instituições para tratar da educação sexual. Conclui-se que a ausência de educação sexual compromete a compreensão dos direitos e da proteção de crianças e adolescentes, dificultando prevenção e enfrentamento ao abuso sexual infantil no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação escolar. Abuso sexual. Conselho tutelar.

ABSTRACT²: This study analyzes how schools and child protection agencies act in reporting and preventing child sexual abuse. The qualitative research was conducted through a field study in 2024 in the city of Sinop, through interviews with a coordinator, an elementary school teacher, and two child protection officers. The theoretical basis was Luísa Habigzang, Silvia Koller, Michele Ramos, among others. The results reveal the lack of preparation of teachers and institutions to deal with sexual education. It is concluded that the lack of sexual education compromises the understanding of the rights and

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO AO ABUSO SEXUAL INFANTIL”, sob a orientação da Professora Dra. Ivone Jesus Alexandre. Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/1.

² Resumo traduzido por Jenai Ferreira de Souza – Graduado em Letras – UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop.

protection of children and adolescents, making it difficult to prevent and address child sexual abuse in the school environment.

Keywords: Scholar education. Child sexual abuse. Child protection agencies.

1 INTRODUÇÃO

Crianças que são vítimas de abusos sexuais carregam sentimentos profundos, como medo, culpa e ansiedade, que irão resultar em um sentimento de fracasso, devido sua falta de autoconfiança em si próprias e nas pessoas que estão ao seu redor. As escolas, juntamente com os professores, desempenham um papel importante na prevenção do abuso sexual infantil.

Os professores com formação capacitada para lidar com temas voltados à sexualidade de uma maneira teórica e afetuosa serão capazes de notar e auxiliar essas crianças de forma que contribuam na prevenção, ou até mesmo com a denúncia, se estiverem passando por essa situação. Nesse cenário, é de suma importância a atuação do conselho tutelar nas denúncias e prevenção ao combate ao abuso sexual infantil.

O interesse por esse tema surgiu da relevância da proteção infantil e da necessidade de garantir que crianças que sofreram ou sofrem esse tipo de violência recebam o atendimento necessário. Dentro da Universidade, pude reconhecer a escola como um espaço essencial para a identificação e o encaminhamento necessário dessas vítimas.

O presente artigo objetivou analisar como a escola e o conselho tutelar agem nas denúncias e na prevenção dos abusos sexuais.

A coleta de dados foi realizada mediante uma abordagem qualitativa, e as técnicas utilizadas foram entrevistas semiestruturadas com uma Coordenadora e uma professora do ensino fundamental de duas instituições de ensino distintas, e com duas conselheiras tutelares, na cidade de Sinop, Mato Grosso, em 2024.

O texto está estruturado em três seções. Na primeira, falamos sobre o abuso sexual infantil, educação sexual nas escolas. Na segunda seção trazemos os caminhos metodológicos da Pesquisa e, na terceira e última, trazemos os dados gerados.

2 EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: abusos e o papel do conselho tutelar

Segundo os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, “a cada hora, quatro meninas de até 13 anos são estupradas no Brasil. A maioria delas tem até cinco anos” (Ribeiro, 2024, p.1). O Anuário de Segurança Pública (2023) afirma ainda que no Brasil se registra um estupro a cada 6 minutos. Dados como este indicam um crescimento assustador em casos de abuso sexual de vulneráveis, ao longo dos anos informando ainda que o Brasil vem apresentando um crescimento, tornando o aumento em quase 91,5% no número total de vítimas.

Sendo assim, a infância que teoricamente deveria ser protegida com leis que assegura seus direitos, juntamente com cuidados e respeitos, é cruelmente violentada por adultos que deveriam proteger e cuidar. Seus direitos são diariamente rompidos por ações que irão afetá-las pelo resto de suas vidas.

Portanto, abordar os temas de abuso sexual infantil, dentro do tema educação sexual nas escolas, nunca foi tão necessário, considerando a gravidade e o aumento significativo de casos

Segundo o ECA (1990), a criança e adolescente possuem direitos civis garantidos por leis com o propósito de assegurar sua integridade moral e psicológica. São essas leis que irá garantir o cuidado e a proteção que devem receber de seus responsáveis ou de qualquer outra pessoa que faça parte do seu convívio social.

O ECA, é uma legislação que serve para proteger os direitos das crianças e adolescentes, reconhece que esses sujeitos estão em um momento único de desenvolvimento e, deste modo, precisam de proteção e cuidado. O documento tem como premissa em seu Art. 5º que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (ECA, 1990). No entanto, não é sempre assim que ocorre. Mesmo com os direitos garantidos, as crianças são vítimas de inúmeros casos de abusos sexuais e outras violações.

Toda a sociedade é responsável pelas ações de proteção às vítimas, porém, e, sobretudo, cabem aos governos a coordenação e a liderança no processo de implementação de políticas públicas que promovam o respeito, garantam direitos e cultura de paz, com o propósito de reduzir e eliminar a reprodução da violência, e, com isso, melhorar a situação das crianças no país, colocando-as como prioridade absoluta (Malta et al., 2017).

De acordo com Maduro e Brito (2021, p.110), o abuso ocorre quando ela é exposta a uma situação forçada a praticar ou ver atos eróticos através de contato corporal, ou sem contato, por meio do assédio, abordagens realizadas verbalmente, gestualmente ou explícitas sobre atos sexuais não compatíveis, ou adequadas à idade da criança, telefonemas e falas obscenas, exibicionismos, tais como mostrar os órgãos genitais intencionalmente para a vítima; exposição de vídeos, fotos e cenas relacionadas a sexo, etc.

Tratar sobre temas como sexualidade em sala de aula, com profissionais que possuem experiência sobre o tema, que possuem uma formação continuada, não irá somente prevenir casos de abusos sexuais, mas também ensinar sobre a sexualidade de uma forma segura e responsável.

Tratar a sexualidade na escola requer o alicerce de uma concepção científica e humanista desta sexualidade, superando o senso comum, a qual é o nível primário do conhecimento social. Somente por uma abordagem histórica e cultural sobre a construção da sexualidade humana, fundamentada por uma rigorosa compreensão

científica do desenvolvimento psicosssexual da criança, poderemos analisar as manifestações da sexualidade infantil na escola. (Nunes; Silva, 2000, p. 74)

E quando mencionamos sobre o tema sexualidade não é ensinar ou instigar a criança ao sexo, mas que ela possa compreender seu próprio corpo. As autoras Lopes, Lima e Silva (2023) discorrem sobre um tema de extrema importância,

A escola, no que diz respeito à prevenção ao abuso sexual infantil, tem potencial para transformar a história de vida de muitos pequenos cidadãos, na medida em os professores, enquanto agentes sociais, podem romper os tabus e fazer o seu trabalho pautado na ciência, com intencionalidade e eficiência (Lopes; Lima; Silva, 2023, p. 5).

Como destacado, as escolas juntamente com os professores desempenham um papel importante na prevenção do abuso sexual infantil. Os professores com formação capacitada para lidar com temas voltados à sexualidade de uma maneira teórica e afetuosa serão capazes de notar e auxiliar essas crianças de forma que contribuam na prevenção ou até mesmo denunciar, se estiverem passando por essa situação. Nesse sentido, conforme Guia (2023, p. 555), “[...] os professores que lidam com crianças devem sentir se municiados a denunciar a direção, aos conselhos tutelares e até ao Ministério Público se preciso for, acaso constate que alguma criança que frequenta a escola passa por situações de violência sexual”.

2.1 O conselho tutelar em casos de abuso sexual infantil no ambiente escolar

Muito acredita-se o papel de educação sexual deve ser totalmente da família na “idade certa, no tempo certo” que num ambiente escolar não se deve abordar temas voltados à sexualidade. A situação se agrava quando se trata de crianças e adolescentes que não têm alguém para orientá-los, especialmente porque, em muitos casos, quem viola sua inocência é alguém de dentro da própria casa. Cabe à escola e ao Conselho Tutelar garantir sua proteção e direitos de crianças e adolescentes, ainda mais se tratando de violências físicas e psicológicas causadas por ações humanas onde ferem e deixam marcas profundas em crianças e adolescentes. Conforme destaca os autores (Santos et al., 2019, p.144) “Nota-se que, nos casos em que o agressor é um integrante da família, é comum que a criança negue a situação de violência, inclusive, sob coação, pois, ela é forçada a ocultar e a mentir”. Desta forma dificulta ainda mais a descoberta de crimes tão cruéis.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), este órgão é o responsável por cuidar e zelar pelos seus direitos envolvendo menores de idade, desta forma o artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988 estabelece:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Este artigo da Constituição é muito importante para que pessoas que atuam como conselheiros tutelares e até mesmo a sociedade, entendam a importância desta lei que os direitos de todas as crianças e adolescentes devem ter, como um direito à vida de qualidade, saúde, uma educação e principalmente o respeito. Conforme o Conselho Nacional do Ministério Público (2023, p.7) estabelece,

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que o Conselho Tutelar é um órgão permanente, autônomo e não jurisdicional, cujas atribuições abrangem o atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade. A relevância da função do Conselho Tutelar é inquestionável, e pode-se dizer que a ele compete resgatar crianças e adolescentes alienados da sociedade pelas mais diversas razões, de entre as quais se destacam: a negligência, a discriminação, a exploração, a violência e até mesmo o abandono intelectual. Os membros dos Conselhos Tutelares exercem um papel importante para dotar de eficácia as políticas públicas. (Conselho Nacional do Ministério Público, 2023, p. 7).

Desta forma o Conselho Tutelar, sendo uma entidade única por proteger a criança e ao adolescente, é responsável por sempre estar disponível, para poder atender e proteger. Sendo assim, os conselheiros tutelares são responsáveis por tomarem decisões diretamente, que não dependem diretamente de outros órgãos do Estado.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia desta pesquisa foi baseada em uma abordagem qualitativa, para coletar os dados foi utilizado entrevistas semiestruturadas realizadas com uma professora de uma instituição e uma coordenadora de outra instituição de ensino e com duas conselheiras tutelares. No prédio do conselho tutelar do município de Sinop/MT. As entrevistas foram gravadas com autorização de cada participante e registramos no diário de campo.

Sendo assim as direções quanto às entrevistas foi o de resguardar todos os sigilos fundamentais quanto aos casos e situações que foram narrados ou contextualizados pelos participantes da pesquisa

bem como também das próprias participantes, que colaboraram empaticamente no processo de realização de investigação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, irei apresentar os resultados da pesquisa, que foi realizada com uma coordenadora, uma professora e duas conselheiras tutelares. Para a coleta dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas.

Assim, conseguimos compreender as relações, situações, contextos e dinâmicas pedagógicas, além das ações do Conselho Tutelar. A partir dessa questão, a pesquisa mostrou, por meio da abordagem qualitativa, que os dados analisados revelam não apenas a garantia dos direitos das crianças, mas também uma realidade que exige uma postura pedagógica e protetora clara da escola e do conselho tutelar diante da violência sexual infantil.

Para assegurar o anonimato das participantes, foram utilizados os seguintes códigos de identificação: P1 (professora), P2 (coordenadora), P3 e P4 (conselheiras tutelares). Todas as entrevistas foram gravadas com a devida autorização.

No quadro 1, apresentamos suas idades e suas experiências profissionais e apresentaremos a formação e idade de cada participante, bem como a função na escola.

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa: as professoras.

Participantes	Tempo de magistério	Idade	Sexo	Graduação	Pós-graduação
P1	9	40	Feminino	Pedagogia/Letras	Alfabetização
P2	33	51	Feminino	Pedagogia	Psicopedagogia e supervisão escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No quadro 2 é apresentado o perfil de duas conselheiras tutelares do município de Sinop, que participaram da pesquisa, informando suas idades e suas experiências profissionais. Elas são identificadas por P3 e P4.

Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa: conselheiras tutelares

Participantes	Idade	Sexo	Graduação

P3	44	feminino	Serviço Social
P4	30	feminino	Direito

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quando questionadas que atitude tomaram em relação ao abuso sofrido pelas crianças, as professoras responderam da seguinte forma:

(01) P1: Quando eu recebi essa criança, ela tinha vindo do centro social, que a gente atende esse público. E eu recebi uma outra criança também, que era da comunidade, que não fazia parte. Então, tive esses dois contatos. A minha atitude é acolher. E fazer com que ele tenha dias melhores na escola. Porque um estupro, uma vez acontecido, não tem como voltar atrás. Está feito, já aconteceu.

(02) P2: Geralmente, a gente faz assim: eles fazem o relato diretamente para a professora ou, às vezes, nem é diretamente o relato. É um desenho, às vezes é uma mudança de comportamento. E aí, as professoras vão observando e me relatam. Eu, enquanto coordenadora, começo a observar antes de qualquer situação. E aí, geralmente, elas vão observando e vão me relatando. [...]

Em ambas as respostas, percebemos acolhimento e cuidado com as crianças que foram vítimas desses crimes. Um ambiente escolar acolhedor e seguro é essencial para que essas crianças desenvolvam confiança e se sintam mais seguras para buscar apoio junto às professoras e à coordenação. Isso evidencia o quanto o papel da escola é fundamental para a identificação de casos de abuso, possibilitando que os órgãos competentes sejam acionados e que os traumas sejam tratados com a atenção necessária. Assim como destaca Habigzang e Koller (2011, p. 18), a criança sofre em diversas áreas, quando se é abusada,

A experiência de abuso sexual na infância e na adolescência pode desencadear efeitos negativos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das vítimas. Não há um quadro psicopatológico único causado pelo abuso sexual, mas uma variabilidade de sintomas e alterações cognitivas, emocionais e comportamentais, e a intensidade desses sintomas e alterações também pode apresentar-se com diferenças significativas (Habigzang; Koller, 2011, p. 18).

Crimes como esse deixam marcas profundas e duradouras, afetando o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. As consequências podem se manifestar de formas distintas, e muitas vezes são difíceis de identificar, até mesmo por profissionais experientes, dada a complexidade e gravidade do trauma. Trata-se de uma violência que rouba da vítima sua inocência, sua autoestima e sua confiança nas pessoas.

Dessa forma, cada criança ou adolescente irá carregar consigo traumas particulares. Por isso, a identificação precoce do abuso é de extrema importância, para que as intervenções e os cuidados sejam realizados de maneira sensível, individualizada e respeitosa, considerando as necessidades e singularidades de cada vítima.

A escola, como espaço de convivência diária e contínua, tem grande potencial para ser o primeiro lugar onde os sinais de sofrimento são percebidos. Por isso, é imprescindível que os profissionais estejam atentos a comportamentos, como isolamento, agressividade, medo excessivo, entre outros, que podem ser indícios de que algo está acontecendo.

Além disso, é fundamental que esses profissionais não atuem sozinhos, conforme o Conselho Nacional do Ministério Público estabelece. A atuação articulada com o Conselho Tutelar, os serviços de saúde, assistência social escolar deve ser incentivada e fortalecida. Trata-se de uma responsabilidade compartilhada entre todos os atores da rede de proteção, sendo a escola um dos pilares centrais.

Na pergunta, “O que aconteceu com a criança e a família após a denúncia? Soube se o abusador foi punido? Afastado da criança que abusava?” As respostas foram as seguintes:

(03) P1: Eu tive ambos os casos. Um caso eu já peguei no centro social. Então, são crianças que já foram retiradas do vínculo familiar, sendo colocadas no centro social até a adoção. A criança foi adotada por uma família diferente. Não voltou para a família dela. E a outra também havia saído do ciclo familiar. Nenhum dos dois casos com os quais tive contato voltou para a família.

(04) P2: Olha, dificilmente a família, até por resistência, alguma coisa assim. Alguns casos, não existem menos grave ou mais grave, mas alguns casos que tivemos mais recente, a criança continua, permanece normalmente na escola. E alguns casos, depois de um tempo, a gente sabe que, infelizmente, geralmente, a mãe retorna com o abusador...

Observamos que, mesmo diante de denúncias de abuso sexual, em muitos casos as crianças continuam expostas a situações de risco. Em algumas situações, elas são retiradas do convívio familiar e encaminhadas a abrigos ou famílias acolhedoras.

Segundo Habigzang, Ramos e Koller (2011), a proteção da vítima pode ocorrer mediante dois caminhos: o afastamento do abusador ou o afastamento da vítima.

A compreensão das medidas adotadas pela rede de apoio social e afetiva diante a revelação de abuso sexual é fundamental para a identificação de práticas que potencializam o risco e o dano da violência para a vítima, assim como para o planejamento de estratégias mais eficazes para a promoção da proteção e qualidade de vida das crianças e adolescentes. A rede de apoio estará sendo efetiva e contribuindo para minimizar os efeitos do abuso sexual quando oferecer credibilidade ao relato de abuso da criança, protegê-la do agressor, evitando novos

episódios de violência, der suporte afetivo para a vítima, denunciar a situação aos órgãos de proteção e garantir o acompanhamento médico, psicológico, social e jurídico necessários à criança e sua família (Habigzang; Ramos; Koller, 2011, 469).

Dessa forma, é necessário que a rede de proteção atue de maneira articulada e eficaz, garantindo o afastamento imediato da vítima de qualquer situação que possa representar ameaça à sua integridade física e emocional. O Estado deve garantir que todos os direitos dessa criança sejam assegurados, como consta no Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990,

Art. 19º Os Estados Partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela (BRASIL, 1990).

O Artigo 19 sobre os direitos da criança não só traz a proteção que deve ser assegurado, como abusos físicos, mentais, exploração, mas deixa claro que todas essas proteções devem ser asseguradas, independente do ambiente que ela esteja.

O Estado deve proteger essa criança e adolescente com justiça, saúde uma educação de qualidade e uma assistência psicológica, garantindo recursos adequados, para que todos os profissionais que estejam envolvidos, como professores, conselheiros e profissionais da saúde estejam capacitados para identificação de sinais, que indiquem abusos sexuais e garantir medidas apropriadas.

Desta forma, uma rede de apoio em conjunto com família, Estado, professores e conselheiros tutelares irão garantir o apoio necessário, para que essas vítimas tenham sua proteção garantida, e que o agressor seja punido como as Leis apontam. Portanto, fortalecer essas práticas não só identificando, mas garantindo um ambiente seguro e um amparo na sua qualidade de vida irá assegurar um futuro mais digno a essas vítimas.

A seguir, apresentamos a entrevista com duas conselheiras tutelares do município de Sinop, participantes da pesquisa, identificadas como P3 e P4. Questionamos inicialmente “quais ações que o conselho toma ao receber uma denúncia de abuso sexual de uma escola?” Foi apresentado que,

(05) P3: Nós temos um protocolo de atendimento. Depende da forma com que a escola recebeu aquela denúncia: se partiu da criança, se foi de um denunciante, de um familiar, diretamente para a escola. O protocolo seria se deslocar até o local, ter esse contato com as crianças, mas não fazer muitas perguntas por conta da vitimização. A gente procura levar para a delegacia, passar para a psicóloga e fazer um boletim de ocorrência. Antes disso, a gente tem um contato com os responsáveis legais, mas que, na maioria das vezes, são coniventes com a situação. Então, aí acaba que o Conselho vai

representando. Mas o protocolo seria, de imediato, ter esse contato com essas crianças para ver se elas correm risco no ambiente em que estão vivendo, por conta desse suspeito ser um agressor...

(06) P4: Nós não investigamos crimes, mas aplicamos medidas de proteção quando necessárias. Então, chegando uma denúncia, a gente averiguará onde essa criança está, com quem está. Se naquele momento ela vai estar na escola ou com outro responsável. Então, nós procuraremos fazer uma visita e verificar se existe algum risco para ser aplicada uma medida de proteção. Sendo ela tirar a criança desse ambiente — na verdade, tirar o agressor do ambiente, né? Tirar o agressor do ambiente, orientar outro responsável para fazer o boletim de ocorrência, exame de corpo de delito.

Compete ao Conselho Tutelar garantir a proteção da criança vítima de violência, identificando sua localização e avaliando eventuais riscos à sua segurança. A partir dessa identificação, são acionados protocolos específicos que devem ser seguidos conforme as normativas legais e institucionais.

As tarefas concretas derivadas da redação do artigo 131 do Estatuto, onde se diz competir ao Conselho Tutelar “zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente definidos nesta Lei”, estão minuciosamente especificadas, precipuamente no artigo 136 do citado diploma legal. O único acréscimo está no artigo 95, sem desconsiderar a legitimação para agir nas hipóteses dos procedimentos regulamentados a partir dos artigos 191 e 194 do Estatuto. A compreensão da importância e da verdadeira dimensão social, jurídica e institucional do Conselho Tutelar depende, portanto, do minucioso estudo e da atenta observação dos nominados dispositivos, evidenciadores da delegação, não só de responsabilidade, mas também de abrangente autoridade pública ao Município (Konzen, 2017, p. 13).

Podemos perceber, a importância do papel do conselho tutelar, além de suas atribuições básicas, que necessita de uma análise mais detalhada das normas que regem sua atuação. É necessário reconhecer a seriedade da estrutura legal que compete ao conselho tutelar e não apenas responsabilidades, mas autoridade para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes. Santos et al. (2019, p.142) destacam que “Estudos realizados em diferentes países apontam a família como a principal perpetradora da agressão infantil”.

O Conselho Tutelar, enquanto responsável pelas verificações envolvendo o comportamento abusivo ou omissivo dos pais, tem, portanto, o dever legal de provocar a ação do Ministério Público toda vez que entender, no caso concreto, que as causas para a suspensão ou destituição estão presentes e que as relações entre os pais, ou qualquer deles, e o filho estão comprometidos a tal ponto de não se justificar mais a permanência do vínculo (Konzen, 2017, p. 24).

Como destacado por Konzes (2017), o Conselho Tutelar é um agente fundamental na proteção de crianças e adolescentes, garantindo que seus direitos sejam assegurados e que órgãos competentes sejam acionados para que medidas cabíveis sejam tomadas, fazendo que essa criança ou adolescente tenha sua segurança e cuidado garantido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa, é possível concluir a falta de preparo dos professores e das instituições de ensino, com temas voltados à sexualidade e como essa lacuna impacta negativamente no conhecimento necessário e adequado. A ausência de uma educação sexual não apenas limita a compreensão de que crianças e adolescentes devem saber sobre seus direitos e proteção, mas contribui para perpetuar mitos e tabus. A falta de informação adequada deixa crianças e adolescentes mais vulneráveis, tornando ainda mais difícil a identificação.

Desenraizar esse tabu sobre a sexualidade é algo de extrema necessidade. Como a pesquisa apontou, todos os dias crianças e adolescentes têm sua infância roubada, e muitas das vezes, por quem deveria proteger. O encargo conjunto entre educadores e conselheiros tutelares é de suma importância para um ambiente educacional que não irá apenas prevenir abusos sexuais, mas que consiga promover um ambiente seguro e responsável para as crianças. Contudo, é extremamente necessário que as políticas educacionais garantam uma formação contínua dos professores e a relação efetiva com o conselho tutelar, para que ambos possam andar junto e construir uma rede de apoio segura, que protejam os direitos das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2024. 404 p.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 1 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (Brasil). Guia de atuação: Conselho Tutelar e rede de proteção à criança e ao adolescente em casos de violência sexual. Brasília: CNMP, 2023. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2023/guia-atuacao-conselho-tutelar.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

GUIA, Joyce Cristine da Silva. A prevenção a violência sexual infantil nas escolas. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 551–560, 2023. DOI: 10.30681/reps.v14i3.11975. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/11975>. Acesso em: 6 mar. 2025.

HABIGZANG, Luísa Fernanda; KOLLER, Silvia Helena. Abuso sexual contra crianças e adolescente: Aspectos conceituais e estudos recentes. In.: HABIGZANG, Luísa Fernanda; KOLLER, Sílvia Helena

(orgs.). Intervenção psicológica para crianças e adolescentes vítimas de violência sexual: manual de capacitação profissional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

HABIGZANG, Luísa Fernanda; RAMOS, Michele da Silva; KOLLER, Sílvia Helena. A revelação de abuso sexual: as medidas adotadas pela rede de apoio. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 467–473, out./dez. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ptp/a/Zs6C6DvBkVvgdt6hSTMVv6g/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun.2024.

KONZEN Afonso Armando A. Conselho Tutelar, Escola e Família: parcerias em defesa do direito à educação. Passo Fundo: Prefeitura municipal de Passo Fundo, [s/d]. Disponível em: http://site02.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/ct_familia_escola.pdf. Acesso em: 28 maio 2025.

LOPES, Shayane França; LIMA, Nathalie Paes; SILVA, Danielle Lima. Formação de professores como agentes na prevenção do abuso sexual infantil. *Revista Cocar*, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar> Acesso em: 13 out. 2024.

MADURO, Daniele Pelaes Damasceno; BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. Práticas pedagógicas de prevenção contra violência sexual na infância: análise de histórias para crianças. *Educação Em Revista*, n. 22, p. 107–126, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.36311/2236>. Acesso em 03 jun.2024.

MALTA, Deborah Carvalho et al. Fatores associados a violências contra crianças em serviços de urgência e emergência nas capitais brasileiras. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2889–2898, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/qjrvy99LMpdCWK7dmNBxvmH/?lang=pt>.

Acesso em: 05/06/2024 maio 2025. NUNES, César; SILVA, Edna. *A Educação sexual da criança: Polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

RIBEIRO, Zeca. Educação é a melhor forma de combater violência sexual contra crianças e adolescentes, defendem debatedoras. *Direitos Humanos, Câmara dos Deputados*, 14 maio 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1062065-educacao-e-a-melhor-forma-de-combater-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-defendem-debatedoras/>. Acesso em 4 jun. 2024.

SANTOS, L. F. et al. Fatores que interferem no enfrentamento da violência infantil por conselheiros tutelares. *Saúde em Debate*, v. 43, n. 120, p. 137–149, out. 2024.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 23 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/revs.v16i1.13936>

ⁱ Suelem Nogueira da Silva. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3774063053032731>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6910-2889>

E-mail: suelem.nogueira@unemat.br

CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL:

perspectivas de professoras da educação infantil¹

CONTRIBUTIONS OF FAMILY PARTICIPATION TO CHILD DEVELOPMENT:

perspectives of early childhood education teachers

Taluane Barros da Silvaⁱ

RESUMO: O presente estudo investiga os benefícios das interações entre família e escola na perspectiva de professoras da educação infantil, destacando o impacto dessas relações no desenvolvimento e bem-estar das crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com método de estudo de caso e entrevistas semi-estruturadas realizadas em 2024 com professoras de uma escola municipal de Sinop-MT. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Paulo Freire, Emilia Ferreiro. Os resultados indicam que a participação ativa das famílias é crucial para o desenvolvimento socioemocional e educacional das crianças, promovendo um ambiente seguro e colaborativo, essencial para um melhor desempenho escolar. Conclui-se que a comunicação aberta e a colaboração entre família e escola são fundamentais para o sucesso educacional.

Palavras-chave: Educação. Interação família-escola. Colaboração. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT²: This study investigates the benefits of family-school interactions from the perspective of early childhood education teachers,

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, sob a orientação do Prof. Dr. José Luiz Muller - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2024/2.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alcício, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLEtras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

highlighting the impact of these relationships on children's development and well-being. This is a qualitative study, using a case study method and semi-structured interviews carried out in 2024 with teachers from a municipal school in Sinop-MT. The theoretical framework is based on authors such as Paulo Freire and Emilia Ferreiro. The results indicate that the active participation of families is crucial for the socio-emotional and educational development of children, promoting a safe and collaborative environment, which is essential for better school performance. It is concluded that open communication and collaboration between family and school are fundamental to educational success.

Keywords: Education. Family-school interaction. Collaboration. Child development.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento das crianças, não apenas em termos cognitivos, mas também socioemocionais. Neste contexto, as relações estabelecidas entre a família e a escola desempenham um papel fundamental, influenciando diretamente o bem-estar e o aprendizado das crianças. A interação entre esses dois ambientes possibilita a criação de um espaço seguro e acolhedor, onde as crianças podem se sentir valorizadas e apoiadas em seu processo de desenvolvimento.

Esse artigo apresenta a percepção de professoras sobre os benefícios dessas interações, destacando a importância de um diálogo contínuo e construtivo entre os responsáveis e as instituições educacionais.

A justificativa para a realização deste estudo reside na necessidade de compreender melhor como as relações familiares impactam o desenvolvimento infantil e a experiência educacional. Apesar de a literatura já abordar a relevância da colaboração entre família e escola, é indispensável aprofundar-se nas percepções das professoras, que são as profissionais que atuam diretamente no cotidiano das crianças. Ao explorar as visões das educadoras, busca-se evidenciar a importância do engajamento familiar como um fator determinante para o sucesso escolar e para o fortalecimento das competências socioemocionais das crianças.

Para a coleta de dados, foi utilizada uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso que incluiu entrevistas semi-estruturadas realizadas em 2024 com professoras de uma escola municipal em Sinop-MT.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil é uma etapa crucial para o desenvolvimento global da criança, onde se iniciam as relações formais com o ambiente escolar e se estabelecem bases fundamentais para seu crescimento cognitivo, afetivo e social.

O desenvolvimento infantil é uma construção complexa que envolve múltiplas facetas, incluindo a interação entre as crianças, suas famílias e a escola. Para compreender essa dinâmica, é essencial considerar as contribuições teóricas de diversos autores que analisam as relações entre aprendizado, afeto e o ambiente social.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 45) ressaltam a relevância do contexto social na formação da criança, ao afirmarem que "a aprendizagem é um fenômeno social, envolvendo a interação entre o sujeito e seu meio". Essa perspectiva coloca a comunidade e a família em um papel central no processo educativo, sugerindo que a construção do conhecimento vai além do âmbito escolar, estendendo-se à dinâmica familiar e social.

Portanto, ao considerar a aprendizagem como um fenômeno social, é imprescindível reconhecer que a educação não acontece apenas dentro da sala de aula; ao contrário, é permeada por experiências e interações que ocorrem no contexto familiar e comunitário, enfatizando a importância de uma abordagem educacional abrangente.

Rosely Sayão (2016, p. 46), também, explicita a relevância da relação entre família e escola, afirmando que "a colaboração entre pais e educadores é fundamental para garantir um ambiente mais favorável ao aprendizado". Para ela, as contribuições da família não devem ser subestimadas, pois o lar é onde se inicia o processo de socialização e aprendizado de valores, que se traduzem na vida escolar da criança. Esse ponto destaca a necessidade de estratégias efetivas de comunicação e colaboração entre a escola e a família, pois a interação positiva entre esses dois ambientes pode potencializar o processo educacional e fortalecer a formação integral dos alunos.

Em suas investigações sobre a relação entre família e escola, Maria Auxiliadora Dessen (2000, p. 79). Observa que "o envolvimento familiar nos processos escolares está diretamente associado ao sucesso acadêmico das crianças". Essa visão se alinha à teoria de capital cultural e social de Bourdieu que discute como os recursos que as famílias oferecem influenciam não apenas o desempenho escolar, mas também o comportamento social das crianças.

Para Pierre Bourdieu (1997, p. 67) "as oportunidades de uma criança em ambiente escolar estão frequentemente ligadas ao capital cultural que a família transmite". Essas afirmações indicam que os recursos culturais e sociais que a família oferece impactam significativamente o desempenho acadêmico e social. O autor sugere que fatores como a educação, o acesso a livros, a valorização do conhecimento, as interações sociais e outros aspectos culturais presentes no ambiente familiar influenciam não apenas o aprendizado escolar, mas também as habilidades sociais das crianças.

Práticas que incentivam a interação ativa dos pais na educação são um caminho para enfrentar os desafios modernos da educação infantil. Para tanto, Batista (2019, p. 137), aponta que "[...] a atuação da família no processo de aprendizagem é indispensável para que a criança apresente um bom

desempenho. A instituição família é a base da educação da criança, por isso, é imprescindível que haja a interação entre família e escola. Cada uma a seu modo, ao atuarem em parceria contribuem para o pleno desenvolvimento da criança”. Este ponto enfatiza a importância de desenvolver programas e iniciativas que incentivem a participação dos pais, pois a presença ativa dos responsáveis educa não apenas as crianças, mas também fortalece a comunidade escolar como um todo.

Nessa perspectiva, Jean Piaget (1978, p.85) propõe que "o desenvolvimento cognitivo se dá pela interação do sujeito com o meio". O autor destaca a importância das interações sociais na evolução do conhecimento infantil.

De maneira semelhante, Henri Wallon, em sua obra "Fundamentos de Psicologia", afirma que os aspectos afetivos e cognitivos estão profundamente interligados, enfatizando a interdependência entre o desenvolvimento emocional e o cognitivo (Wallon, 1979, p. 109).

Essas teorias oferecem um panorama que valoriza a interdisciplinaridade entre a educação infantil, a escola e a família. A integração dessas diferentes perspectivas teóricas enriquece a compreensão do desenvolvimento infantil, sugerindo que uma educação de qualidade requer uma colaboração consciente e estruturada entre diversos agentes sociais, incluindo educadores, familiares e a própria comunidade.

Dessa forma, na subseção a seguir, entenderemos as relações familiares, bem como a interação entre família e educadores.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso com abordagem qualitativa, com foco na compreensão da interação das famílias no ambiente escolar e seu impacto na aprendizagem das crianças.

A investigação contou com a participação de três professoras da rede de ensino infantil da cidade de Sinop, a coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2024, por meio de entrevistas semiestruturadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao refletirmos sobre os benefícios da parceria entre família e escola na educação infantil, torna-se evidente o impacto direto dessas conexões no desenvolvimento integral e no bem-estar das crianças.

A presença ativa dos pais na rotina escolar contribui para integrar os diferentes ambientes nos quais a criança transita, promovendo uma atmosfera mais acolhedora e propícia à aprendizagem. Nesse contexto, o olhar dos professores sobre as interações com as famílias revela como esses vínculos favorecem dimensões socioemocionais essenciais, como a segurança afetiva, a autonomia e a empatia.

Diante disso, cabe questionar: é possível pensar a educação infantil sem considerar as relações socioemocionais que permeiam os processos de ensino e aprendizagem? As experiências vividas no ambiente familiar são fundamentais nesse percurso, pois oferecem às crianças a base emocional necessária para que possam explorar o mundo, construir vínculos e desenvolver-se de forma saudável. Mas como essas dimensões são explicitadas pelas professoras que participaram desta pesquisa?

Neste sentido, as professoras responderam ao serem questionadas sobre suas percepções em relação aos benefícios socioemocionais que a participação das famílias na vida escolar das crianças traz:

(01) Professora 1: [...] A criança pequena e bem pequena, ela precisa, precisa desse amparo [...] saber que a família tem esse interesse em relação ao que está acontecendo, sobre suas aprendizagens, sobre o que ela pode estar falando em casa, das suas aprendizagens, das novidades que conseguiu construir aqui dentro das vivências. Então, esses momentos, de fato, trazem essa questão de trazer a família como elemento de pertencimento, de fato, na escola. E, para a criança, essa interação escola-família-família-escola é de suma importância. Ela saber que, de fato, ela está em um lugar seguro em casa e essa segurança também vem para a escola, a criança tem outro comportamento.

(02) Professora 2: É base [...] quando o pai, a mãe, vovó, que seja o responsável pela criança, ele se faz presente, o comportamento da criança é diferente. Por mais que seja uma criança agitada, inquieta, ela percebe que aquela presença e aquela cobrança, aquela parceria, todos estão falando a mesma língua, a gente tem um efeito muito bom.

(03) Professora 3: Quando escola e família trabalham juntas, a criança se beneficia de um ambiente mais acolhedor e estimulante para sua aprendizagem e desenvolvimento em todos os aspectos”.

Entende-se que é importante que a família esteja envolvida e acompanhe de perto o desenvolvimento da criança na escola, mostrando interesse em suas aprendizagens, escutando o que ela tem a dizer em casa e valorizando suas conquistas. A participação da família na educação escolar não apenas promove uma aprendizagem mais significativa, mas também ajuda a criança a se sentir parte de um grupo, o que intensifica sua segurança emocional (Sayão, 2019).

É essencial que a criança saiba que pode contar com o apoio e a presença da família em sua jornada de aprendizagem. Fazer a criança se sentir valorizada contribui para que ela desenvolva autonomia, autoconfiança e um melhor desempenho em sala de aula.

As falas das professoras revelam um consenso sobre a importância da presença ativa da família na vida escolar das crianças, destacando os impactos positivos dessa participação no desenvolvimento socioemocional infantil. Quando a escola e a família estabelecem uma relação de parceria, a criança percebe um alinhamento entre os dois contextos que mais influenciam sua formação, o que contribui para uma sensação de segurança, pertencimento e estabilidade emocional.

Essa presença afetuosa e comprometida dos responsáveis reflete-se diretamente no comportamento da criança, que tende a demonstrar mais equilíbrio, confiança e disposição para aprender. O ambiente escolar, assim, torna-se mais acolhedor e estimulante, favorecendo não apenas o processo de aprendizagem, mas também a construção de vínculos saudáveis e significativos. Isso está em harmonia com a visão de Ferreiro e Teberosky (1999), as autoras afirmam que o desenvolvimento infantil não pode ser entendido de forma isolada, sendo essencial considerar as interações da criança com o seu ambiente social, que inclui, de maneira significativa, a participação da família no processo educacional. Essa relação entre escola e família é determinante para o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, as perspectivas das profissionais se encontram na ideia de que a colaboração entre escola e família não apenas enriquece a experiência educacional, mas também é crucial para o bem-estar emocional e comportamental da criança. Essa conexão é vital para um desenvolvimento saudável e integral, reforçando a relevância da parceria entre esses dois contextos.

Ao discutir os benefícios educacionais, as profissionais envolvidas responderam, quando questionadas sobre suas percepções a respeito dos benefícios dessa participação no desenvolvimento educacional das crianças.

(04) Professora 1: [...] As crianças que nós observamos que tem mais participação da família dentro desse processo educativo, não vamos generalizar, mas uma grande maioria, ela se desenvolve de uma forma mais rápida e mais ampla, por conta de que esses familiares, pais, mães ou responsáveis contribuem dentro desse processo.

(05) Professora 2: [...] Quando os pais são aqueles que estão sempre com a gente, o comportamento da criança é totalmente outro. Enquanto que aqueles que são alheios, que deixam de lado, o comportamento da criança normalmente tende a ter mais dificuldade no relacionamento, nas relações, no cumprimento dos combinados e por aí vai.

(06) Professora 3: A participação dos pais pode acontecer de diversas formas, como acompanhando a rotina escolar dos seus filhos, auxiliando nas atividades de casa, participando das reuniões e eventos, trazendo seu filho até a porta da sala entre outras coisas. Isso influencia diretamente as crianças, principalmente no comportamento.

É perceptível que na fala das entrevistadas como compreendem a importância da interação familiar e os benefícios que essa interação proporciona para o desenvolvimento das crianças. Nesse mesmo sentido, Dessen e Polonia destacam que a interação familiar exerce efeitos positivos sobre as crianças,

Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa (Dessen & Polonia, 2007, p. 24).

Assim, as autoras afirmam que os laços afetivos dentro da família especialmente entre pais e filhos, desempenham um papel crucial no desenvolvimento saudável das crianças em todos os aspectos. No âmbito educacional, esses laços influenciam diretamente o sucesso escolar. A presença de um ambiente familiar afetivo contribui para uma maior motivação e engajamento dos estudantes nas atividades escolares.

As falas das professoras evidenciam, de maneira unânime, que a participação da família no processo educativo das crianças é um fator decisivo para seu desenvolvimento global, com ênfase especial na formação educacional e comportamental. Segundo suas percepções, quando os responsáveis estão presentes, acompanhando a rotina escolar, dialogando com os educadores e demonstrando interesse pelas vivências escolares, as crianças tendem a apresentar um comportamento mais equilibrado, maior facilidade de socialização e um envolvimento mais efetivo nas atividades propostas. Essa presença familiar, mesmo que em pequenas ações cotidianas, atua como um suporte emocional e educativo que favorece o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem.

Essa perspectiva é corroborada por Dessen e Polonia (2007), que destacam que os laços afetivos estabelecidos no ambiente familiar, especialmente entre pais e filhos, são determinantes para um desenvolvimento saudável. Esses vínculos promovem padrões de interação positivos que facilitam o ajustamento da criança aos diversos contextos sociais, incluindo o escolar. Dessa forma, a parceria entre escola e família não deve ser vista como acessória, mas como parte essencial de uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Ao indagar as professoras sobre como abordariam o tema: “A importância das interações entre família, escola e aluno na educação infantil”, caso tivessem a oportunidade de conversar com todas as famílias, o que diriam, as repostas mostram a relevância da colaboração e comunicação entre essas partes no desenvolvimento educacional dessas crianças.

(07) Professora 1: Quando nós falamos dessa participação da família na escola, ou da importância da família no desenvolvimento das crianças e, no nosso caso, das crianças de primeira infância, nós devemos pensar que essa participação das famílias deve ser uma participação verdadeira. Por quê? Porque muitos participam de estar como a obrigatoriedade de estar naquele momento. E as crianças percebem isso quando não há, de fato, essa vontade de estar para com a escola ou para com o professor ou para com o momento que aquela criança está vivendo. E os responsáveis por essas crianças devem entender isso.

(08) Professora 2: Começaria falando sobre a importância disso tudo para a formação da criança, dessa relação que é base para uma vida, porque quando a família se coloca aberta, a criança também vai estar, ela também vai estar como se estivesse com sede em busca de água, se a família faz todo esse papel, com certeza ela passa pra criança isso e a criança vai te receber bem, a criança vai te aceitar, a criança vai estar aberta para aquilo que você vai oferecer [...] essa abertura familiar, essa relação família-escola e aluno tem que ser, tem que acontecer numa, como que diz, numa crescente, numa relação de segurança, de confiança, de parceria mesmo, de estar ali junto[...] é interessante que seja de forma espontânea, porque a criança percebe também e o professor não se sente à vontade.

As professoras entrevistadas convergem ao enfatizar que a parceria entre família, escola e criança só produz efeitos reais quando se estabelece sobre vínculos autênticos. Para elas, não basta a presença física dos responsáveis em reuniões ou eventos: é indispensável que essa participação seja carregada de interesse legítimo, dialogando com o cotidiano escolar e reconhecendo o momento singular que a criança vivencia. Quando a família se envolve de modo aberto e espontâneo, transmite à criança uma sensação de segurança e confiança que favorece a receptividade às propostas pedagógicas, fortalece o vínculo com o professor e sustenta uma trajetória de aprendizagem mais fluida. Desse modo, a construção de uma relação genuína, marcada por colaboração, respeito mútuo e comunicação constante, emerge como fundamento para o desenvolvimento integral na educação infantil, pois cria um ambiente onde a criança se sente efetivamente acolhida e motivada a participar ativamente de sua própria formação.

As direções apresentadas pelas professoras, além de se entrelaçar, convergem com o que diz Bordenave, a respeito da participação. O autor cita a diferença entre participação ativa, que para as professoras seria a participação de forma “verdadeira” ou “crescente”, e a participação passiva. Para Bordenave, as duas se apresentam da seguinte forma,

Eis a diferença entre a participação passiva e a participação ativa, a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado. Ora, mesmo dentro da participação ativa, isto é, entre as pessoas que “tomam parte”, existem diferenças na qualidade de sua participação. Algumas, por exemplo, sentem “ser parte” da organização, isto é, se consideram como “tendo parte” nela e lhe dedicam sua lealdade e responsabilidade. Outras, embora muito ativas, talvez levadas pelo seu dinamismo natural, não professam uma lealdade comprometida com a organização e facilmente a abandonam para gastar suas energias excedentes em outra organização (Bordenave, 1994, p. 22-23).

Bordenave destaca a diferença entre a participação passiva e ativa, e a qualidade dessa participação. Aplicando isso ao contexto escolar, podemos concluir que a participação ativa dos pais na vida escolar das crianças é crucial. Pais que se envolvem de forma comprometida e leal não apenas acompanham o progresso acadêmico, mas também contribuem para um ambiente educacional mais rico e motivador. Esse engajamento ativo pode fazer uma diferença significativa no desenvolvimento

e sucesso escolar das crianças, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade tanto nos pais quanto nos alunos.

Em suma, a construção de uma relação autêntica entre família, escola e aluno não apenas promove um ambiente de aprendizado mais seguro e acolhedor, mas também potencializa o desenvolvimento integral da criança. A confiança e a parceria entre esses três pilares são essenciais para uma educação eficaz e significativa, preparando os alunos para os desafios futuros com mais segurança e autonomia. Portanto, investir em uma comunicação aberta e sincera deve ser uma prioridade para todos os envolvidos no processo educativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permitiu alcançar o objetivo proposto de compreender as percepções docentes sobre a importância da participação da família na educação infantil, com ênfase nos impactos dessa parceria no desenvolvimento socioemocional e educacional das crianças. Ao analisar as falas das professoras, foi possível identificar um consenso significativo: a presença ativa e genuína da família na vida escolar da criança contribui para a construção de vínculos seguros, favorece comportamentos mais equilibrados e promove um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e produtivo.

Durante o processo de investigação, surgiram alguns desafios relacionados à coleta de dados. Inicialmente, previa-se um número maior de participantes, mas questões de agenda e disponibilidade limitaram as entrevistas a três professoras. Apesar disso, as respostas obtidas foram ricas em conteúdo e proporcionaram reflexões profundas sobre a temática, o que levou a um redirecionamento metodológico no qual o foco se voltou para uma análise qualitativa mais interpretativa e aprofundada, em vez de uma abordagem mais ampla e quantitativa.

Como sugestão para futuras pesquisas, propõe-se a ampliação do número de participantes, incluindo também as famílias, a fim de investigar como elas percebem seu próprio papel na educação infantil e como compreendem essa relação com a escola. Além disso, seria pertinente estudar as estratégias que as instituições podem adotar para incentivar uma participação mais engajada e comprometida por parte dos responsáveis, com o intuito de fortalecer ainda mais os laços entre os três pilares fundamentais desse processo: família, escola e criança.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Camila da Silva. Relação família e escola: o papel da família no processo de aprendizagem de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 123–138, 2019. DOI: 10.30681/rep.v10i1.10170. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10170>. Acesso em: 8 maio 2025.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1997.

- BORDENAVE, Juan E. Diaz. O que é participação. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DESSEN, M. A. O envolvimento familiar e sua relação com o desempenho escolar: questões contemporâneas. São Paulo: Artmed, 2000.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Cássia. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia, Ribeirão Preto*, v. 17, n. 36, p. 21-32, jan./abr. 2007.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 21. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. 4. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978.
- SAYÃO, Rosely. Família e escola: caminhos e descaminhos da educação. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- SAYÃO, Rosely. Educação ou adestramento?. São Paulo: Moderna, 2019.
- WALLON, Henri. Fundamentos da psicologia. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 23 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/repr.v16i1.13937>

ⁱ Taluane Barros da Silva. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6248948896551971>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1311-7684>

E-mail: taluaneb Barros@unemat.br

ENTRE DESAFIOS E RESSIGNIFICAÇÕES:

o uso das TDICs por docentes no ensino remoto durante a
pandemia¹

BETWEEN CHALLENGES AND RESSIGNIFICANCE:

the use of TDICs by teachers in remote education during the pandemic

Tamiris de Sena Dortaⁱ

RESUMO: Esta pesquisa investigou como docentes enfrentaram os desafios da inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas durante a pandemia da COVID-19. Utilizou-se um estudo de caso qualitativo, com aplicação de questionário a três professores do ensino fundamental de uma escola municipal de Sinop, no primeiro semestre de 2024. O referencial teórico baseou-se em Claudia Amorim Francez Niz, José Carlos Libâneo e Vanessa Cristina Sousa Lima. Os resultados indicaram que a principal dificuldade foi a falta de formação específica, exigindo adaptação autodidata. Conclui-se que a pandemia revelou desafios, mas também oportunidades para a inovação pedagógica.

Palavras-chave: Pandemia. Tecnologias digitais da informação e comunicação. Professores. Desafios.

ABSTRACT²: This research investigated how teachers faced the challenges of inserting Digital Information and Communication Technologies into teaching practices during the COVID-19 pandemic. A qualitative case study was used, with a questionnaire applied to three elementary school teachers

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “DESAFIOS DOCENTES NA INCLUSÃO DE TDIC NA PANDEMIA: ressignificando práticas pedagógicas”, sob a orientação da Profa. Dra. Elisangela Dias Brugnara - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/1.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLEtras – UNEMAT). Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

from a municipal school in Sinop, in the first semester of 2024. The theoretical framework was based on Claudia Amorim Francez Niz, José Carlos Libâneo and Vanessa Cristina Sousa Lima. The results indicated that the main difficulty was the lack of specific training, requiring self-taught adaptation. The conclusion is that the pandemic has revealed challenges, but also opportunities for pedagogical innovation.

Keywords: Pandemic. Digital information and communication technologies. Teachers. Challenges.

1 INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa aborda os desafios enfrentados pelos docentes com a inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) durante a pandemia de COVID-19. A transição para o ensino online trouxe uma série de desafios, tanto no uso das ferramentas tecnológicas quanto na mediação do aprendizado à distância.

Ao examinar os desafios vivenciados pelos educadores da Educação Básica, a partir da inclusão das TDIC em suas práticas pedagógicas no período da pandemia da Covid-19, intencionamos apreender não somente o contexto dessa realidade, mas, sobretudo, as condições efetivas nas quais os sujeitos da educação (professores) se depararam com a emergência do ensino mediatizado pelas tecnologias digitais. Dentro desse contexto, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar de que maneira os docentes enfrentaram os desafios inerentes ao uso das TDIC nas práticas pedagógicas durante a pandemia da COVID-19.

Para a coleta de dados dessa pesquisa utilizamos a tipologia estudo de caso sob a abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, enviado a três professores do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Sinop, no primeiro semestre de 2024. O presente estudo está estruturado em quatro seções: referencial teórico, abordagem metodológica, resultados e discussão, e considerações finais.

2 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E DOCÊNCIA: um panorama teórico dos desafios na pandemia

Com a chegada da pandemia no Brasil, ocorreram diversos desafios e, ao mesmo tempo, surgiram importantes descobertas e mudanças em diferentes esferas do país, como a social, econômica, política, cultural, tecnológica e educacional. Nesse contexto, as TDICs assumiram um papel central na educação, exigindo a criação e exploração de novas ferramentas. Diante disso, a educação precisou se reinventar de forma eficaz para se adaptar às demandas impostas por esse contexto.

De acordo com Nuss (2023), com o impacto social causado pela pandemia que afetou diretamente a educação, o ensino passou a ser de maior responsabilidade dos professores e profissionais da educação, que precisaram se ressignificar e reelaborar suas práticas pedagógicas para dar continuidade ao trabalho.

O fechamento das instituições escolares no período da pandemia e a urgência da quarentena, fez com que a escola passasse por grandes transformações, se obrigando a adotar o modelo de aulas remotas. E, para que fosse possível que as aulas ocorressem, a saída foi utilizar as tecnologias denominadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (Santos, 2022). Moraes e Rafael acrescentam que,

Com o fechamento dessas instituições, os agentes do ensino precisaram se reinventar e se adequar rapidamente ao que veio a ser chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Foi necessário especialmente se adequar em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Podemos dizer sobre isso que “o êxito na educação que utiliza instrumentos e ferramentas de tecnologias de informação e comunicação está nos mediadores ou comunicadores da educação” (Camas et al., 2013, p. 20). Logo, os professores necessitam ser agentes primários e centrais na mediação das TDICs com os alunos (2023, p. 179).

Quanto ao papel das TDIC na educação, entende-se que seu objetivo não é apenas modernizar a transmissão de conteúdos ou informatizar o processo de ensino-aprendizagem, mas sim contribuir para transformações significativas na educação, ao facilitar o acesso à informação e possibilitar que a aprendizagem ocorra em diferentes contextos geográficos. As TDIC permitem a criação de situações de aprendizagem mais ricas, complexas e diversificadas (Perrenoud, 2000, apud Niz, 2017, p. 33).

Niz também observa que “[...] as TDIC proporcionam grandes facilidades, mas também geram outras exigências, principalmente para a educação” (2017, p. 33). Ainda conforme a autora, acompanhar o avanço tecnológico pode ser desafiador para muitos educadores, devido ao conhecimento limitado sobre essas tecnologias.

Contudo, de acordo com Lima (2021), os docentes, em meio a urgência de não parar as aulas, precisaram se ressignificar e se preparar sem tempo de ter uma capacitação, tendo que se adequar e improvisar a atual situação para utilizar as tecnologias e as mídias digitais para dar continuidade na mediação da aprendizagem em meio a pandemia. Conforme Araújo (2021, p. 329),

Os desafios e as preocupações dessa transição temporária foram muito além das orientações para que os alunos executassem as atividades em casa. O maior desafio foi atingir a participação dos alunos, visto que muitos não possuem dispositivo eletrônico ou acesso à internet, e dependiam do celular dos pais ou do responsável para acessarem as aulas. Outro fator que impactou foi a ausência da participação dos pais ou dos responsáveis na vida educacional das crianças, fazendo com que fosse baixo o número de alunos que participava das aulas.

Affonso *et al*, em concordância com Lima (2021) e Araújo (2021), descrevem:

Ao obrigar as professoras e os professores a ministrarem aulas a distância, os governos e as secretárias de educação não consideraram que a maioria das docentes não possuem formação para lecionar nessas condições, têm pouca familiaridade com as plataformas para esse fim e, sobretudo, talvez nunca tenham refletido de modo mais detido sobre as diferenças entre as duas modalidades de ensino. De fato, docentes têm capacitação para a modalidade presencial, fazemos uso no dia a dia de livro didático, quadro e caneta, acompanhado de uso de diários de classe físicos, não fazendo parte da rotina de trabalho o uso de plataformas digitais (2021, p.124).

Villela e Borges afirma que: “A pandemia reativou uma discussão antiga a respeito da formação docente e da importância de contemplar pontos essenciais na construção da aprendizagem desses profissionais, sobretudo nos aspectos tecnológicos” (2022, p. 2). A formação continuada dos professores, nesse contexto, tornou-se não apenas desejável, mais essencial. Os professores, muitas vezes encontraram-se despreparados para utilizar tecnologias digitais de maneira eficaz.

[...] no início da pandemia, havia certo desespero diante do despreparo apresentado pelo Estado, pelas escolas e também pelos professores. Foi necessária uma reação a fim de se encontrar soluções, muitas delas ditas como digitais, para que as atividades escolares continuassem (Nóvoa, 2020, *apud* Villela; Borges, 2022 p. 3).

De acordo com Niz (2017) as discussões sobre a formação de professores para uso das tecnologias vêm sendo debatidas há décadas, mas ainda é um assunto que causa dúvidas e conflitos, e, para a autora, “Isso decorre em função de diversos fatores, como a contemporânea disseminação da tecnologia nos ambientes escolares, falta de verbas e a preparação e/ou formação inadequada de professores” (Niz, 2017, p.17).

Brazauskas (2018, *apud* Martins, 2022, p 30-31) ainda destaca,

[...] as possíveis limitações neste processo educacional ao considerar que, a relação entre a tecnologia educacional e o aluno ainda é limitante, principalmente na educação básica onde os professores não conseguem se aperfeiçoar com cursos que possam dar embasamento para iniciar uma metodologia educativa inovadora.

Sob a visão de Libâneo (2000), a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, que intenciona o aprimoramento profissional tanto teórico quanto prático no local de trabalho e no desenvolvimento de uma cultura geral e abrangente, além do exercício profissional.

Nesse sentido, podemos entender que a formação continuada permite que os professores se mantenham atualizados em relação às novas tecnologias e suas aplicações no ensino. Nessa direção, Villela e Borges acrescentam que,

[...] a situação gerada pela COVID-19 evidenciou e agravou situações já existentes nas escolas, demonstrando ser necessário o investimento [...] na formação dos professores para que adquiram habilidades de uso das tecnologias com finalidades acadêmicas (Villela; Borges, 2022, p.11).

Em suma, a formação continuada do professor para o uso de tecnologias durante a pandemia revelou-se uma necessidade emergencial que vai além do momento de crise. Investir na formação de professores para o uso das tecnologias é, portanto, fundamental para garantir uma educação de qualidade, que prepare os alunos para os desafios do século XXI.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia aplicada foi a análise qualitativa e, quanto a abordagem da pesquisa, nos valem da tipologia estudo de caso.

Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Portanto, esta pesquisa se qualifica como um estudo caso, investigando a realidade enfrentada por três professores no período da pandemia da Covid-19. A escola campo desta pesquisa, localiza-se na Avenida dos Jequitibás, no bairro Jardim das Violetas, no município de Sinop, Mato Grosso (MT).

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, composto por 14 perguntas, entregue para os professores de forma impressa junto com o termo de consentimento livre e esclarecido no mês de abril de 2024.

4 DO DESCONHECIMENTO À ADAPTAÇÃO: a jornada dos docentes frente às TDICs na pandemia

Essa seção apresenta a análise das informações do questionário, sendo a primeira a categoria o perfil dos professores. Ao observar os dados coletados, identificamos que os docentes participantes possuem uma trajetória profissional extensa, com uma média de 19 anos de experiência na educação.

A professora 01, leciona há aproximadamente 18 anos, enquanto a professora 02 e o professor 03, atuam há 20 anos, cada. Esses dados demonstram que os educadores possuem uma bagagem significativa de conhecimentos, desafios e aprendizados ao longo de suas carreiras, o que contribui para uma prática docente mais consolidada e reflexiva.

Os três possuem formação em Pedagogia, e, de acordo com Libâneo,

A Pedagogia é um campo de conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unicidade à investigação e às ações em relação ao seu objeto, a prática educativa (2006, p. 214).

A segunda categoria de análise da pesquisa se refere a inserção das TDICs nas aulas remotas. Quando perguntamos se antes da pandemia eles já faziam uso dos recursos tecnológicos e com que frequência, os professores responderam que:

(01) Professora 1: Não usava. Porque não tinha os equipamentos e achava que não havia necessidade.

(02) Professora 2: Sim. 2 vezes por semana.

(03) Professor 3: Em algum conteúdo, como avaliações online, Drive.

A adoção de tecnologias no ambiente educacional varia conforme as crenças e percepções dos próprios professores, especialmente em relação aos benefícios e inovações resultantes dessa integração (Pedro e Piedade, 2013 *apud* Silva, Almeida e Faria). Dessa forma, ao analisar a resposta da professora 01, percebe-se que ela não tinha contato com as tecnologias e pouco conhecimento tinha sobre a importância de trazer para as aulas os instrumentos e ferramentas das TDICs, enquanto os outros dois professores já trabalhavam com as tecnologias nas aulas em determinados momentos, quando havia a necessidade.

Com relação ao Ensino Remoto os três afirmaram que não haviam tido nenhuma experiência antes da pandemia do Covid-19 e que se preparar em um curto período de tempo para se adaptar à nova modalidade de ensino e as aulas remotas para eles foi desafiador:

(04) Professora 1: No início achei difícil pois não tinha contato, mas, quando comecei a usar, fui pegando o jeito, logo me habituei com a TDIC. Foi um bom processo aprendi a utilizar outros recursos para as aulas.

(05) Professora 2: Foi desafiador uma vez, que não tivemos preparação.

(06) Professor 3: Foi muito complicado, mais em menos de uma semana baixamos programas para gravar e editar vídeos e enviar para os alunos. De muito aprendizado, e dezenas de gravações de conteúdos.

As falas dos professores vêm ao encontro do que ressalta Affonso *et al* (2021) em concordância com Lima (2021), de que para não parar as aulas os governos e secretarias de educação decretaram que as aulas aconteceriam a distância na modalidade remota, sem levar em consideração de que os docentes estavam despreparados, não tiveram nenhuma capacitação para lecionar nessas condições.

Diante dessas situações, os professores tiveram que se instruir e buscar conhecimentos de forma independente para utilizar as tecnologias e as plataformas digitais. Quando perguntamos quais os recursos eles usaram para ministrar as aulas, os docentes relataram.

(07) Professora 1: Celular próprio e plataformas online/digitais.

(08) Professora 2: Vídeos - you tube.

(09) Professor 3: Programas de vídeos e de edição.

Na sequência questionamos se tiveram formação para o uso pedagógico das TDICs:

(10) Professora 1: Não fiz nenhuma formação.

(11) Professor 3: a nossa formação foi consultando o you tube.

As respostas dos professores confirmam o que Matos (2020) defende, que há pouco investimento na formação dos professores para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, que permitem aprendizagens variadas, interativas e colaborativas, visto que, essas práticas exercem um papel significativo no aperfeiçoamento de novos processos de ensino e aprendizagem.

A partir do posicionamento dos sujeitos podemos perceber que todos tiveram que lidar com um desafio em comum: gravar as aulas, seja na questão de saber como gravar ou torná-las interativas para que chamassem a atenção dos alunos, como também a aprender como se posicionar e vencer a timidez de falar e se mostrar diante das câmeras.

Dando continuidade aos questionamentos, quando perguntamos como os professores avaliam a efetividade dos recursos de TDICs utilizados em suas práticas pedagógicas:

(12) Professora 1: Tinha pouco recurso e não tinha apoio do município. Deste modo o meu celular de uso pessoal sobrecarregava a memória e para isso teria que excluir fotos pessoais para liberar espaço e ainda o celular não tinha uma boa câmera para que os vídeos tivessem uma qualidade de imagem melhor.

(13) Professora 2: Poderia ter sido mais bem aproveitadas se tivéssemos feito cursos antes.

(14) Professor 3: Ainda utilizo alguns, mais em um futuro bem próximo estas tecnologias vão acabar com as escolas.

A resposta da professora 02 vem ao encontro do dito por Brazauskas (2018, apud Martins, 2022, p 30-31), de que “os professores não conseguem se aperfeiçoar com cursos que forneçam a base necessária para implementar uma metodologia educativa inovadora”.

Em oposto a fala do professor 03, Perrenoud expõem que o objetivo das TDIC não é apenas evoluir na organização de conteúdo ou informatizar o processo de ensino e aprendizagem, mas sim apoiar as transformações na educação, facilitando o acesso à informação. Com as TDIC, é possível aprender em diferentes lugares, o que permite a criação de situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas (2000, *apud* Niz, 2017, p. 33).

Percebe-se que, diante das respostas, cada professor tem um posicionamento diferente quanto a efetividade dos recursos das TDICs. A professora 01 queixou-se por não ter os recursos apropriados e nem suporte do município, portanto, não conseguia entregar aos alunos as gravações das aulas com uma boa qualidade de imagem, o que de fato aconteceu, os professores tiveram que fazer uso dos seus aparelhos pessoais para trabalhar.

O professor 03 expressou sua preocupação com o futuro da educação, afirmando que com as tecnologias, logo não será necessário que a educação aconteça em um ambiente escolar, conquanto a isso, entendemos que as TDICs é um importante e necessário recurso que auxilia a prática docente. Já a professora 02 traz uma problemática importante que foi a não oferta de cursos e ou formação para aprimoramento das práticas para uso das TDICs antes e durante a pandemia do Covid-19.

E como já mencionado, tal afirmação condiz com o pensamento de Niz (2017), de que os debates sobre as formações dos professores para uso das tecnologias é um assunto que vem sendo discutido a muito tempo, porém ainda é motivo de dúvidas e incertezas.

Para finalizar os questionamentos, buscamos entender se para os sujeitos dessa pesquisa houve uma (re)significação de suas práticas pedagógicas, à vista disso responderam:

(15) Professora 1: Nas explicações das atividades, tinha que explicar mais detalhadamente para que os pais pudessem entender o conteúdo e auxiliar os filhos. As aulas no período da pandemia não tiveram muito aproveitamento. Quando as aulas voltaram a ser presencial, muitas crianças voltaram com desfasagem de aprendizagem.

(16) Professora 2: Sim, hoje não tem como viver sem a tecnologia.

(17) Professora 3: Sim, o uso das tecnologias.

Diante das falas dos professores 02 e 03 identificamos que com a pandemia as tecnologias trouxeram para eles uma nova perspectiva em relação ao seu significado para a educação e que desde então faz parte de suas práticas pedagógicas diariamente. O relato da professora 01, apoia o que foi mencionado por Nuss (2023), de que na pandemia os professores e profissionais da educação precisaram se ressignificar e ajustar suas ações educativas.

Nota-se, nas falas dos professores, que o trabalho docente no período da pandemia não foi fácil, uma vez que estavam despreparados e tiveram que lidar com os desafios de não terem uma capacitação adequada e nem suporte do governo com relação aos recursos tecnológicos. Assim, precisaram improvisar e se adequar a nova realidade para aprender a trabalhar com as TDICs.

A experiência acumulada ao longo dos anos de carreira se mostrou valiosa para enfrentar as dificuldades, mas, ficou evidente que a ausência de formação específica para o uso pedagógico das tecnologias, impactou significativamente a qualidade do ensino remoto. Dessa forma, a pandemia não apenas revelou lacunas na formação docente, mas também destacou a necessidade urgente de uma reestruturação no apoio e na capacitação contínua para o uso eficaz das tecnologias na educação, visando uma prática pedagógica mais inclusiva e preparada para os desafios futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou entender os desafios dos docentes com a inclusão das TDICs na pandemia, com base nas experiências vivenciadas por três professores de uma escola pública municipal da cidade de Sinop, Mato Grosso, para compreender as condições efetivas ao qual se depararam com a urgente adesão das aulas remotas e a utilização das TDICs nesse período.

A pesquisa revelou que, apesar da falta de formação prévia e do suporte institucional, os professores demonstraram resiliência ao buscar, por conta própria, formas de se adaptar às novas exigências do ensino remoto. Destacaram-se dificuldades como a gravação de aulas com qualidade e

o uso de recursos pessoais devido à ausência de apoio tecnológico. Ainda assim, os docentes relataram uma ressignificação tanto do uso das tecnologias quanto de suas práticas didáticas, incorporando as TDICs ao cotidiano escolar mesmo após a pandemia.

Conclui-se que o período da pandemia trouxe à tona tanto os desafios quanto as oportunidades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Cláudia, *et al.* Trabalho docente sob fogo cruzado. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2021.
- ARAÚJO, Flavia Santos. Letramentos digitais em anos iniciais do ensino fundamental: implicações e os desafios à educação escolar. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 320–330, 2021. DOI: 10.30681/rep.v12i2.10383. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10383>. Acesso em: 7 maio. 2025.
- LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e nova qualidade educacional: apontamentos para um balanço crítico. *Revista Educativa*, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, v. 3, p. 43-70, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos?. In: 13º Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, (ENDIPE). Recife, 2006.
- LIMA, Vanessa Cristina Sousa. *Análise da educação em tempos de pandemia na visão dos docentes*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2021.
- MATOS, Helen Carla Santos. O uso das TCIS na formação continuada em tempos de pandemia: um estudo reflexivo. CIET EnPED. Ressignificando a presencialidade, 2020.
- MARTINS, Suzane Margarida. Desigualdade digital na pandemia da COVID-19: Estudo de caso no Centro de Ensino Médio Ave Branca. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 28 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MORAIS, Lucas Ribeiro de; RAFAEL, Edmilson Luiz. Vozes docentes sobre a transposição informática no ensino remoto. *Verbum*, v. 12, n. 1, p. 178-198, mai. 2023.
- NIZ, Claudia Amorim Francez. A formação continuada do professor e o uso das tecnologias em sala de aula: tensões, reflexões e novas perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2017.
- NUSS, Virginia Maria. Formação docente, uso de TDIC e metodologias ativas na educação básica do estado Paraná: desafios e perspectivas. In: NUSS, Virginia Maria; FERRAGINI, Neluana Leuz de Oliveira *et al.* *Letramentos digitais na escola: reflexões e possibilidades*. Campo Mourão: Ed. FECILCAM, 2023.

SANTOS; Aline Félix Nascimento dos. Formação de professores na promoção da inclusão na educação básica em tempos de tempos de pandemia do covid-19: uma revisão integrativa. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2022.

SILVA, G. G. R.; DE FARIA, A. V.; ALMEIDA, P. V. A Formação de Professores para o uso das TDIC: uma visão crítica. In: Simpósio tecnologias e educação a distância no ensino superior, 1, 2018, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à CAPES pela oportunidade de ter sido bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Participar desse programa foi uma experiência transformadora na minha trajetória acadêmica e pessoal. Foi através dele que pude vivenciar o cotidiano escolar, aprender com professores experientes e fortalecer minha escolha pela docência. Serei sempre grato(a) pela confiança e pelo incentivo à formação de futuros(as) educadores(as), que o PIBID tão bem promove.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 23 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/repr.v16i1.13938>

ⁱ Tamiris de Sena Dorta. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3744431362583968>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8071-7429>

E-mail: sena.dorta@unemat.br

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ações lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista
(TEA)¹

INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
playful activities for children with Autism Spectrum Disorder (ASD)

Tayara Gomes de Oliveiraⁱ

RESUMO: O artigo aborda a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil, focando no uso de jogos e brincadeiras. O estudo qualitativo, foi realizado por meio de entrevistas com professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Sinop-MT, no primeiro semestre do ano de 2024. A pesquisa, fundamentada em autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, mostrou que atividades lúdicas podem ser adaptadas, mas exigem esforços significativos considerando dificuldades que incluem a falta de formação contínua para professores e a escassa participação das famílias. Conclui-se que um ambiente inclusivo depende de apoio institucional e capacitação contínua.

Palavras-chave: Educação. Jogos e brincadeiras. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT²: This paper approaches children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education, focusing on the use of games and play. The qualitative study was conducted through interviews with some teachers that have been working at a Municipal Early Childhood Education

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado AÇÕES E ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA UM AMBIENTE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Lopes da Silva - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2024/2.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Maria Luiza de Medeiros Monteiro, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UEM, Maringá). Mestra em Estudos Literários (UNEMAT).

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9386960239050040>

E-mail: marialuizamonteiro@gmail.com

School in Sinop-MT, It happened in the first half of 2024. The research, based on authors such as Jean Piaget and Lev Vygotsky, demonstrated that playful activities can be adapted and, require significant efforts considering difficulties that include the lack of continuous training for teachers and the scarce participation of families. It can be inferred that an inclusive environment depends on institutional support and ongoing training.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD). Early Childhood Education. Playful Activities. Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva garante o direito de todas as crianças, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a participarem ativamente do ambiente escolar. Para isso, é essencial a adoção de metodologias específicas que promovam seu engajamento nas atividades pedagógicas e incentivem a interação com os colegas. Nesse contexto, jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental, contribuindo significativamente para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças, tornando o aprendizado mais acessível.

Dessa forma, torna-se necessário analisar como os jogos e brincadeiras podem ser utilizados por docentes para potencializar a inclusão de crianças com TEA na educação infantil e identificar as práticas pedagógicas com jogos e brincadeiras direcionadas ao atendimento.

Nesse sentido, o estudo aborda a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil para potencializar a inclusão de crianças com TEA, destacando a necessidade de estratégias educacionais eficazes para esse público. Além disso, busca sensibilizar educadores e a sociedade sobre a inclusão e o respeito às diferenças.

O estudo foi realizado por meio de abordagem qualitativa, teve como método o estudo de caso, mediante a entrevista semiestruturada, realizada com docentes em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Sinop-MT, no ano de 2024.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os jogos e as brincadeiras possuem um papel essencial no contexto da educação infantil, especialmente no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas práticas lúdicas favorecem o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, ao proporcionarem oportunidades de interação, expressão de sentimentos e aprimoramento de habilidades motoras e comunicativas (Vygotsky, 1991; Cunha, 2012). Além disso, por sua natureza flexível, os jogos podem ser adaptados às necessidades específicas de cada criança, respeitando seu ritmo e preferências, o que contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, acessível e inclusivo (Mantoan, 2003).

O pesquisador e autor Tony Attwood, um destacado especialista em autismo, ressaltou a necessidade de compreender a diversidade dentro do espectro, afirmando que: "Cada indivíduo com autismo é único; não existe um único 'tipo' de autismo" (Attwood, 2007). A partir dos anos 2000, uma mudança significativa ocorreu na forma como autistas são vistos na sociedade. O modelo social, que enfoca a aceitação e a inclusão de pessoas com deficiência, começou a ganhar força. O ativismo de pessoas autistas e suas famílias procuraram mudar a narrativa, desafiando estigmas e promovendo a compreensão de que as dificuldades enfrentadas não são apenas de natureza médica, mas também social.

A importância do jogo no processo de ensino-aprendizagem é amplamente reconhecida na literatura educacional, sendo considerado um recurso pedagógico eficaz para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais nas crianças. Inserido no contexto escolar, o jogo adquire um valor educativo ao promover a aprendizagem de forma lúdica, ativa e significativa (Kishimoto, 2010; Brougère, 1998). Por meio do brincar, a criança é estimulada a exercitar a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas — habilidades essenciais para seu desenvolvimento intelectual e cognitivo (Vygotsky, 1991; Piaget, 1971). Além disso, o jogo favorece a socialização e o fortalecimento de vínculos interpessoais, aspectos fundamentais no processo de aprendizagem colaborativa e na construção de uma convivência escolar saudável.

Sendo assim, José Francisco Chicon (2012) reforça que o jogo é um elemento essencial para o desenvolvimento de crianças com TEA, não apenas como uma forma de diversão, mas como uma estratégia pedagógica para promover a inclusão social, o aprendizado cognitivo e o desenvolvimento emocional. Ele destaca a importância de adaptá-los às necessidades individuais de cada criança, considerando suas limitações sensoriais e comportamentais, e a necessidade de envolvimento e motivação para que o jogo tenha um impacto positivo no processo de aprendizagem. Outro ponto relevante é a contribuição do jogo para o desenvolvimento cognitivo da criança com TEA. O autor argumenta que jogos simples, como quebra cabeças ou jogos de construção, podem estimular a resolução de problemas, o pensamento lógico e a coordenação motora fina, habilidades frequentemente desafiadoras para essas crianças.

Os jogos de construção e quebra-cabeças ajudam a criança com autismo a desenvolver habilidades cognitivas essenciais, como atenção, concentração e resolução de problemas, além de contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina (Chicon, 2012, p. 112).

Dessa forma, são ótimas atividades para o desenvolvimento de habilidades importantes para o aprendizado, ajudando a criança a focar sua atenção, a manter a concentração por mais tempo e a resolver problemas, o que são habilidades cognitivas essenciais para o seu desenvolvimento. Além disso, essas atividades também são importantes para o desenvolvimento da motricidade fina, ou seja, a capacidade de usar pequenos músculos das mãos e dos dedos, como em atividades de pegar peças e encaixar corretamente no lugar.

Conforme Souza (2020, p. 325-326),

A inclusão e valorização dos conhecimentos e interesses destes alunos no decorrer das aulas é fundamental para a estimulação da participação, já que estes alunos possuem dificuldades na interação social [contribuindo] para uma criança com autoconfiança e autonomia para realizar as atividades [...].

Para que a inclusão seja efetiva, as escolas precisam adotar práticas pedagógicas que respeitem as necessidades e os ritmos de aprendizado de cada aluno. O educador deve ser visto como mediador de um processo que busca proporcionar igualdade de oportunidades para todos.

A inclusão no contexto educacional diz respeito à garantia do direito de todas as crianças a uma educação de qualidade em ambientes comuns, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, culturais ou sociais. Mais do que o simples acesso à escola, a inclusão implica a transformação das práticas pedagógicas, dos currículos, dos ambientes e das atitudes, de modo que todos os alunos — com ou sem deficiência — possam participar ativamente do processo de aprendizagem e desenvolver-se plenamente (Mantoan, 2003). Trata-se de um compromisso ético e político com a equidade e com a valorização da diversidade humana no cotidiano escolar (Aranha, 2001).

Segundo Costa (2009), para tornar o ambiente escolar mais inclusivo, é essencial que os professores promovam atividades que favoreçam a interação e o respeito pelas diferenças, garantindo que todos os alunos, incluindo os com TEA, se sintam pertencentes e acolhidos. A autora também destaca a importância de adaptar o espaço físico e os materiais pedagógicos, além de utilizar recursos visuais que facilitem a compreensão e a participação de todos.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para desenvolver o presente estudo a abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, partindo de observações e a realização de entrevistas, uma vez que a pesquisa qualitativa permite absorver profundamente as experiências e perspectivas dos participantes proporcionando uma compreensão complexa nos fenômenos estudados. Minayo (2005) define a pesquisa qualitativa como um processo de investigação que visa entender o sentido atribuído pelos sujeitos aos fenômenos observados, permitindo uma análise mais profunda das experiências humanas.

O local foi escolhido por se tratar de uma instituição em razão da experiência que adquiri durante o estágio. A escola está localizada na zona urbana do município de Sinop-MT, e oferece à comunidade Educação Infantil (do Pré I à Pré escola).

Os sujeitos da pesquisa são duas professoras de Educação Infantil, ambas com experiência mínima de 10 anos no ensino de crianças com necessidades educacionais, incluindo aquelas com TEA.

A seleção foi feita por meio de um critério principal que foi a disposição das professoras para participar das entrevistas sobre suas práticas pedagógicas em salas de aula inclusivas.

4 A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS ACERCA DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA

Este tópico aborda e examina o objeto de pesquisa, além de considerar as contribuições oferecidas pelas professoras envolvidas, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos relacionados a inclusão de crianças com TEA.

Quando indagadas sobre as ações que desenvolvem para promover a inclusão e participação das crianças com TEA, as professoras destacaram as seguintes observações:

(01) Professora 1: As ações utilizadas para promover a inclusão dessas crianças com o TEA nos momentos de brincadeiras e até em outros momentos também, nós usamos algumas intervenções ou adaptações, como por exemplo, fazer uma antecipação do que vai acontecer nesse momento, seja ele dentro da sala ou na área externa, dar esse tempo para que a criança possa compreender o que de fato vai acontecer.

(02) Professora 2: Uma das principais atitudes é a adaptação das atividades, incluindo materiais didáticos e métodos de ensino que atendam às necessidades específicas dessas crianças. Por exemplo, pode ser necessário usar recursos visuais, como quadros, desenhos ou cartões, para ajudar na compreensão das atividades.

Chicon (2023) afirma que os jogos e brincadeiras devem ser ajustados às habilidades e limitações da criança com autismo. Por exemplo, ele sugere que as atividades devem ser estruturadas de forma clara, com regras simples e previsíveis, para evitar sobrecarga sensorial ou frustração, corroborando com a fala da professora 2: “instruções diretas e bem definidas, podem facilitar o aprendizado e evitar frustrações”, destacada no excerto acima.

Dessa forma, as estratégias adotadas visam possibilitar a participação e integração dos alunos nas brincadeiras e atividades compartilhadas, através de intervenções como antecipação de eventos, clarificação de regras e apoio individualizado com objetivo de proporcionar um ambiente inclusivo e de socialização.

Na sequência foi realizada a seguinte pergunta: Dentro do ambiente escolar também fica a critério do professor em selecionar as atividades adequadas para a socialização desse aluno?

(03) Professora 1: A seleção é feita de acordo com os diagnósticos que a gente faz das crianças, vendo quais os possíveis jogos que vão contribuir para o desenvolvimento e para a inclusão delas no grupo.

(04) Professora 2: É importante considerar as características individuais de cada criança, como suas habilidades de comunicação, interação social e preferências sensoriais ao selecionar quais tipos de atividades elas podem desenvolver. Após selecionado, devem ser adaptados para oferecer um ambiente que respeite o ritmo da criança, ao mesmo tempo em que estimule o desenvolvimento social, cognitivo e motor.

Attwood (2007) destaca que, ao planejar atividades para crianças com TEA, é necessário criar ambientes previsíveis e seguros, onde as regras sejam claras e as interações sociais sejam gradualmente estimuladas. O uso de jogos adaptados pode promover não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também o desenvolvimento emocional e social das crianças dentro do espectro. É essencial levar em consideração o nível de desenvolvimento e as preferências individuais de cada aluno e é recomendado escolher jogos e brincadeiras que estimulem a interação social, a comunicação, a coordenação motora e outras habilidades específicas que possam estar comprometidas no TEA. Jogos que envolvam cores, formas, números, sequências, padrões e elementos sensoriais também podem ser benéficos para estimular o desenvolvimento cognitivo e sensorial.

Quando questionadas sobre as recomendações para construção de um ambiente inclusivo e acolhedor durante as atividades recreativas (jogos e brincadeiras), as professoras responderam da seguinte maneira:

(05) Professora 1: As principais recomendações e orientações que é proposto é colocar essa criança, de fato, junto ao grupo, organizar de forma com que as crianças compreendam as necessidades do colega, proporcionar brincadeiras onde, de fato, essa criança possa participar. Esse é o fator primordial, fazer com que essa criança interaja com o seu grupo para que ela possa estar inclusa, pertencente e acolhida.

(06) Professora 2: Para tornar o ambiente e as relações mais inclusivas, eu digo que o primeiro passo é garantir que todas as crianças, sem exceção, tenham um entendimento claro sobre as diferenças e as necessidades do colega. Isso é feito por meio de atividades que promovam a empatia, como dinâmicas de grupo e jogos cooperativos. Outra recomendação é criar oportunidades para que elas trabalhem juntas em projetos e atividades, respeitando o ritmo de cada uma.

Segundo Costa (2009), para tornar o ambiente escolar mais inclusivo, é essencial que os professores promovam atividades que favoreçam a interação e o respeito pelas diferenças, garantindo

que todos os alunos, incluindo os com TEA, se sintam pertencentes e acolhidos. A autora também destaca a importância de adaptar o espaço físico e os materiais pedagógicos, além de utilizar recursos visuais que facilitem a compreensão e a participação de todos.

As professoras destacam o papel das atividades no desenvolvimento das crianças, enfatizando como essas atividades podem contribuir para o fortalecimento da autoestima e da confiança. O brincar, que envolve tanto habilidades motoras quanto sociais e cognitivas, é fundamental para o crescimento saudável da criança, pois ela se sente reconhecida e parte de um grupo. Isso reflete a importância de uma abordagem holística no processo educacional, onde o aspecto emocional e social do desenvolvimento não deve ser negligenciado. Quando as crianças se sentem valorizadas pelos colegas e pelo ambiente escolar, há um impacto positivo em sua autopercepção, o que pode influenciar seu desempenho e bem-estar emocional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como os jogos e brincadeiras podem ser utilizados por docentes da Educação Infantil como ferramenta de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Através das entrevistas realizadas com professoras experientes da rede municipal de ensino de Sinop-MT, foi possível constatar que, embora os jogos e brincadeiras representem um recurso pedagógico potente para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com TEA, sua efetiva aplicação requer planejamento, sensibilidade e formação específica por parte dos educadores.

O estudo alcançou seus objetivos ao evidenciar que práticas inclusivas estão sendo construídas cotidianamente, mesmo diante de limitações estruturais e da escassez de formação continuada. As adaptações pedagógicas observadas — como a antecipação de atividades, o uso de recursos visuais e a consideração das preferências individuais — revelam um esforço docente relevante para tornar o ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. No entanto, ficou evidente que há desafios persistentes, como a falta de apoio institucional sistemático, a sobrecarga de trabalho e a baixa participação familiar no processo educativo dessas crianças.

Durante a realização da pesquisa, alguns percalços metodológicos foram enfrentados. A limitação no número de participantes — restringindo-se a duas docentes — impôs um recorte mais específico à investigação. Apesar disso, a riqueza das narrativas obtidas permitiu uma análise aprofundada e qualitativa das práticas pedagógicas, o que compensou a limitação quantitativa. Outro desafio foi conciliar os horários das professoras para a realização das entrevistas, o que exigiu flexibilidade no cronograma inicial do estudo.

Com base nos resultados obtidos, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o número de participantes, incluindo não apenas docentes, mas também gestores escolares, famílias e os próprios alunos com TEA, a fim de construir uma compreensão mais abrangente e colaborativa do processo de inclusão. Além disso, seria pertinente investigar com mais profundidade o papel da formação docente continuada e o impacto de políticas públicas na consolidação de práticas inclusivas na Educação Infantil.

Por fim, esta pesquisa reforça a importância de se investir em ambientes educacionais que valorizem a diversidade e promovam o respeito às diferenças desde os primeiros anos escolares. O brincar, mais do que uma atividade espontânea, deve ser compreendido como uma estratégia essencial para a construção de um espaço educativo verdadeiramente inclusivo, capaz de reconhecer e potencializar as singularidades de cada criança.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Educação especial: história e políticas públicas. São Paulo: Moderna, 2001.
- ATTWOOD, Tony. O autismo e a síndrome de Asperger: guia prático para pais e profissionais. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007
- CHICON, José Francisco. A brincadeira da criança com autismo: apontamentos para as práticas educativas e inclusão. São Paulo: Editora Encontrografia, 2023.
- CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2014.
- CUNHA, G. Brincar e incluir: a ludicidade como recurso na educação de crianças com necessidades especiais. Campinas: Autores Associados, 2012.
- KHISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1971.
- SOUZA, Mayara dos Santos de. Autista e alfabetização. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 317–326, 2020. DOI: 10.30681/rep.v11i2.10300. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10300>. Acesso em: 9 mar. 2025.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 23 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13939>

ⁱ Tayara Gomes de Oliveira. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1843987692361166>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3815-9010>

E-mail: tayara.oliveira@unemat.br

ASPECTOS SOBRE OS PROFESSORES INDÍGENAS IKPENG¹

ASPECTS ABOUT IKPENG INDIGENOUS TEACHERS

Tsuku Walapa Txicãoⁱ

RESUMO: O presente artigo aborda o processo de formação de professores indígenas Ikpeng. Enfatizando a valorização da cultura, dos saberes tradicionais e das especificidades dessa etnia. Fundamentou-se teoricamente em Elias Renato Marques Januário, Luís Donizete Benzi Grupioni. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevista semiestruturadas conduzidas via vídeo chamada, feita com docentes de escola indígena Ikpeng no ano de 2025. Como resultados, identificou-se que a formação docente indígena deve garantir uma educação escolar diferenciada, promovendo o fortalecimento da identidade e da autonomia dos povos Ikpeng. Os professores demonstraram, um esforço constante para integrar os conhecimentos ocidentais a sua prática pedagógica, sem comprometer a identidade cultural e os saberes ancestrais de seu povo.

Palavras-chave: Educação indígena. Formação de professores. História Ikpeng.

ABSTRACT²: This article deals with the process of training indigenous teachers

Ikpeng. It emphasizes the importance of culture, traditional knowledge and the specific characteristics of this ethnic group. It was theoretically based on Elias Renato Marques Januário, Luís Donizete Benzi Grupioni. The research

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA IKPENG”, sob a orientação do Prof. Dr. Alceu Zoia - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/1.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLetras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

was carried out using a qualitative approach, using semi-structured interviews conducted via video call with teachers at an indigenous Ikpeng school in 2023. The results showed that indigenous teacher training must guarantee a differentiated school education, promoting the strengthening of the identity and autonomy of the Ikpeng peoples. The teachers demonstrated a constant effort to integrate Western knowledge into their teaching practice, without compromising the cultural identity and ancestral knowledge of their people.

Keywords: Indigenous education. Teacher training. Ikpeng history.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores indígenas tem sido um tema central nas discussões sobre a educação escolar indígena no Brasil, especialmente após a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394/1996), que reconhecem o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. No contexto do povo Ikpeng, localizado no Parque Indígena do Xingu (PIX), no estado do Mato Grosso, a formação docente tem papel essencial na valorização da língua materna, dos conhecimentos tradicionais e da identidade cultural do povo.

Este trabalho tem como objetivo analisar os avanços, desafios e especificidades do processo de formação de professores indígenas Ikpeng, com ênfase nas experiências formativas oferecidas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por meio dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena oferecidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Barra do Bugres — com três habilitações: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais, e do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, voltados para a formação de professores indígenas que atuam nas escolas situadas nas aldeias. Essas formações são fundamentais para a consolidação de uma prática educativa que respeita os saberes tradicionais, ao mesmo tempo em que dialoga com o conhecimento acadêmico e científico.

A pesquisa baseia-se em entrevistas realizadas com professores e lideranças indígenas Ikpeng, como Korotowĩ Taffarel Ikpeng e Pomekenpo Txicão, realizadas no primeiro semestre de 2025, além da análise de documentos oficiais e registros institucionais da formação.

A relevância deste estudo se justifica pela importância de visibilizar as trajetórias e as vozes dos educadores indígenas, que, apesar das dificuldades estruturais, pedagógicas e políticas enfrentadas, desenvolvem práticas educativas comprometidas com a autonomia e o fortalecimento de seus povos. A formação docente no contexto Ikpeng representa uma estratégia de resistência cultural e de afirmação de um projeto educativo próprio, em que os saberes tradicionais e os conhecimentos ocidentais são integrados de forma crítica e criativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores indígenas no Brasil tem sido tema de diversas pesquisas acadêmicas e políticas públicas voltadas para a valorização da diversidade cultural e linguística dos povos originários (Januário, 2003). A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reconhecem a necessidade de uma educação específica, diferenciada e bilíngue para comunidades indígenas, garantindo-lhes autonomia na organização de seus sistemas de ensino (Brasil, 1988; 1996).

A formação de professores indígenas deve considerar a interculturalidade como princípio fundamental, promovendo a valorização dos saberes tradicionais e a articulação entre conhecimentos indígenas e acadêmicos (Grupioni, 2000). Outro aspecto importante da formação docente indígena é a educação bilíngue e intercultural que deve fortalecer o uso das línguas originárias, promovendo o bilinguismo funcional e evitando a perda dos idiomas indígenas (Januário, 2003).

Ramos e Zoia (2014, p. 236), apontam que “Precisamente, os professores indígenas antes de tudo necessita ser o espelho de sua comunidade, professor-pesquisador da sua própria cultura, ou seja, faz-se necessário que os professores também sejam indígenas para que seja garantida a presença da cultura indígena ao longo de todo processo educacional [...]”.

Nesse contexto, a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade. É o professor indígena quem, em muitas situações, responde, perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. E transforma os elementos culturais, econômicos e científicos oriundos dessa relação em conhecimento sistematizado para a escola intercultural. Seu perfil vem sendo construído de forma diferente em cada comunidade, expressão de suas particularidades culturais, suas histórias de contato, seus modelos de organização social e seus projetos de futuro. Mas cabem a eles tarefas comuns em muitos aspectos de suas competências profissionais que estaremos discutindo ao longo deste documento (Brasil, 2002).

Aos sistemas de ensino, responsáveis pela oferta de programas de formação, cabem o respeito e o incentivo as novas práticas de atuação profissional, que permitam ao professor indígena responder aos anseios das comunidades indígenas dentro dos novos parâmetros e consensos da educação escolar indígena no Brasil (Brasil, 2002).

Para iniciar o planejamento de um programa de formação dos professores indígenas são necessárias discussões que possibilitem um diagnóstico detalhado, tendo como partícipes as próprias comunidades indígenas. Por meio desses diagnósticos, busca-se iniciar a formulação coletiva do que está denominado na atual literatura educacional do país como “Proposta pedagógica” ou “Projeto Político-Pedagógico. Por meio dele, pode-se identificar a história da escola na comunidade, a situação nos dias atuais, os avanços e problemas do ponto de vista da comunidade envolvida, o que se espera da escola no presente e no futuro, quais as expectativas de aprendizagem que se tem para os alunos e alunas (Brasil, 2002).

Além disso, os programas de formação continuada são fundamentais para garantir que os professores indígenas possam desenvolver práticas pedagógicas alinhadas às realidades socioculturais

de suas comunidades (Januário, 2004). As políticas públicas como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais para Indígenas (PROLIND) foram criadas para suprir essa necessidade, mas ainda apresentam limitações quanto à abrangência e à adaptação aos diferentes contextos indígenas no Brasil.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, com ênfase na análise documental e na revisão bibliográfica. Foram utilizados como fontes principais documentos institucionais, legislações educacionais, publicações acadêmicas e entrevistas com educadores indígenas do povo Ikpeng. O estudo fundamenta-se em autores que discutem a educação escolar indígena, a interculturalidade e os processos formativos, além de registros históricos de projetos desenvolvidos no Território Indígena do Xingu (TIX).

A pesquisa também considera relatos orais e produções escritas de professores indígenas Ikpeng, o que possibilita a valorização das vozes nativas como fontes legítimas de conhecimento. Essa metodologia visa compreender as experiências formativas a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos no processo, respeitando a cosmovisão e os contextos socioculturais do povo Ikpeng. Esse método foi escolhido por permitir uma compreensão mais aprofundada dos contextos socioculturais envolvidos no processo de formação dos professores, respeitando a singularidade do povo Ikpeng e valorizando sua forma de narrar, refletir e compartilhar o conhecimento. A pesquisa foi construída de forma colaborativa, com participação ativa de alguns professores Ikpeng, respeitando os princípios da pesquisa ética com povos indígenas.

As pesquisas foram feitas por meio de vídeo chamada para coletar as informações e, posteriormente, transcrevê-las formalmente, permitindo que a luta dos professores e caciques sobre educação escolar indígena voltada ao conhecimento tradicional e cultural seja preservado e compartilhado de forma acessível.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender as contribuições e os desafios enfrentados na formação e atuação docente nas escolas indígenas, torna-se essencial conhecer o perfil dos professores indígenas participantes desta pesquisa. Os entrevistados pertencem ao povo Ikpeng e atuam em escolas localizadas no Parque Indígena do Xingu (PIX), no estado do Mato Grosso.

Participaram desta pesquisa quatro professores indígenas do povo Ikpeng, todos atuantes na Escola Indígena Estadual Central Ikpeng (EIECI). Todos os docentes vivem em aldeias situadas no interior do Parque Indígena do Xingu, reforçando o vínculo direto com seu território e sua comunidade.

No que se refere ao perfil sociodemográfico, os quatro entrevistados são homens com idade superior a 30 anos. Todos possuem formação acadêmica em nível superior, com titulação em

programas de mestrado, demonstrando um alto nível de qualificação e comprometimento com a educação indígena.

O tempo de atuação como docentes varia entre 15 e 28 anos, o que evidencia uma longa trajetória de experiência nas práticas pedagógicas em contexto intercultural. Todos desenvolvem seu trabalho em ambientes bilíngues, utilizando tanto a língua Ikpeng quanto a língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem, respeitando as especificidades linguísticas e culturais de seus estudantes.

Além disso, a maioria dos professores participou de programas de formação continuada promovidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), o que contribuiu para o fortalecimento de suas práticas pedagógicas e para a valorização do conhecimento tradicional aliado aos saberes acadêmicos.

4.1 Formação de professores Ikpeng

Como observado nas entrevistas realizadas com Korotowĩ Taffarel Ikpeng (2025), a formação de professores indígenas tem sido construída ao longo dos anos por meio de processos de resistência, organização e articulação política e cultural. Nesse contexto, as políticas públicas voltadas à educação escolar indígena têm desempenhado um papel fundamental, destacando-se a atuação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Por meio dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Pedagogia Intercultural Indígena, a UNEMAT tem oferecido uma formação superior específica, voltada às demandas e particularidades das comunidades indígenas.

As iniciativas de formação docente indígena têm como foco o respeito à diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, promovendo a valorização dos saberes tradicionais em diálogo com os conhecimentos acadêmicos. Este estudo busca contribuir para a compreensão e o fortalecimento dessas práticas formativas, reforçando as identidades indígenas Ikpeng e colaborando para a construção de um ensino mais inclusivo e contextualizado.

Como observado nas entrevistas realizadas com Pomekenpo Txicão (2025), a formação dos professores Ikpeng tem se caracterizado por um currículo diferenciado, voltado para a realidade local e com ênfase nas áreas de Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais. Os cursos são organizados em regime intensivo, respeitando o calendário das comunidades, e envolvem momentos de formação tanto nas aldeias quanto nos polos universitários. Esse modelo tem possibilitado que os professores se tornem protagonistas na construção de uma educação escolar indígena que respeita sua cultura, seus valores e sua cosmovisão.

4.2 Professores Ikpeng são como especialistas

Como observado nas entrevistas realizadas com Korotowĩ Taffarel Ikpeng (2025), os professores Ikpeng, enquanto especialistas dentro de suas comunidades, desempenham um papel

fundamental na preservação e transmissão dos saberes tradicionais e conhecimentos ancestrais, ao mesmo tempo em que demonstram domínio em diversas áreas do conhecimento acadêmico. Essa atuação reflete a centralidade da educação na cultura Ikpeng, entendida não apenas como uma ferramenta de aprendizagem formal, mas como um processo que integra práticas culturais e espirituais, a relação com a natureza, o conhecimento ambiental, a história oral e as vivências cotidianas da comunidade. Ao adquirirem formação acadêmica em instituições de ensino superior, esses professores continuam a preservar e ensinar os saberes herdados de seus anciãos. Essa condição de especialistas duplos os coloca em uma posição estratégica dentro da escola indígena, atuando como mediadores entre dois mundos: o indígena e o não indígena.

Como observado nas entrevistas realizadas com Pomekenpo Txicão (2025), na prática pedagógica, os professores Ikpeng utilizam suas experiências de vida, os rituais, as narrativas orais e os conhecimentos ecológicos para enriquecer o currículo escolar, assegurando que a escola não se torne um espaço de negação da cultura Ikpeng, mas sim de afirmação identitária. A atuação desses educadores é central para a construção de uma educação diferenciada e intercultural, capaz de fortalecer a autonomia cultural e política da comunidade.

4.3 Sistemas de ensino formal e informal

Como observado nas entrevistas realizadas com Korotowĩ Taffarel Ikpeng (2025), o fortalecimento dos conhecimentos nos sistemas de ensino formal nas escolas indígenas, como as do povo Ikpeng, constitui um aspecto central do movimento por uma educação intercultural, que ganhou força a partir de 1998 em diversas comunidades indígenas. Destaca-se, nesse processo, a Escola Indígena Estadual Central Ikpeng, que, após sua estadualização, passou a receber reconhecimento oficial nos âmbitos estadual e federal.

O povo Ikpeng, assim como outros povos do Xingu, adotou um modelo educacional que integra os saberes tradicionais indígenas ao sistema oficial de ensino, promovendo um ambiente escolar que valoriza tanto as práticas culturais próprias quanto as exigências do currículo nacional. No contexto do ensino formal, as escolas Ikpeng iniciaram um processo de adaptação curricular, incorporando conteúdos alinhados à cultura, à idioma e à cosmovisão de seu povo.

Esse processo envolveu a formação de professores indígenas, que passaram a atuar como agentes centrais na mediação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais, sendo capacitados não apenas em instituições de ensino superior, mas também por meio de experiências comunitárias e de formação contínua nas aldeias. Antes do reconhecimento oficial da Escola Indígena Estadual Central Ikpeng, em 1994, a unidade escolar já era administrada pelos próprios professores Ikpeng, que atuavam diretamente na aldeia.

O sistema de ensino informal exerce um papel fundamental na preservação e no fortalecimento dos conhecimentos tradicionais do povo Ikpeng, sendo repassado tanto nos espaços comunitários quanto no ambiente das Escolas Ikpeng. Diferentemente do ensino formal, o ensino informal não tem como objetivo a certificação ou a formação de profissionais com diploma para atuar junto à sociedade envolvente. Seu foco está na valorização e na transmissão de saberes próprios, por meio de métodos

livres de aprendizagem, enraizados na oralidade, na vivência cotidiana, nos rituais, na observação da natureza e no convívio intergeracional. Nesse contexto, os detentores desses saberes, muitas vezes anciãos e lideranças espirituais são reconhecidos como verdadeiros professores, ou "conhecedores tradicionais", cuja autoridade vem da experiência, da escuta e da vivência cultural, e não da formação acadêmica. Esse sistema contribui para a formação de identidades coletivas e para o fortalecimento da memória histórica e cultural do povo Ikpeng. O povo Ikpeng aprende com os conhecedores tradicionais por meio da observação e da prática cotidiana, desde a infância, como parte de um processo contínuo de formação. As crianças acompanham os mais velhos, participam das atividades culturais, escutam narrativas e vivenciam os rituais, adquirindo, ao longo do tempo, os saberes necessários para se tornarem grandes conhecedores de sua própria cultura.

A valorização das práticas de ensino indígenas tem sido uma demanda crescente dentro dos debates educacionais. No entanto, essa valorização ainda enfrenta resistências em muitos contextos escolares, especialmente fora dos territórios indígenas. Os professores Ikpeng entrevistados demonstraram um esforço contínuo para adaptar suas práticas pedagógicas, conciliando metodologias tradicionais baseadas na oralidade, na vivência comunitária e na escuta dos anciãos com as exigências do ensino formal. Essa combinação revela uma intencionalidade pedagógica voltada à construção de uma educação diferenciada, capaz de afirmar identidades e dialogar com diferentes formas de conhecimento.

4.4 Falta de estrutura do prédio escolar

Como observado nas entrevistas realizadas com Korotowĩ Taffarel Ikpeng (2025), a falta de estrutura física do prédio das escolas indígenas, como as do povo Ikpeng, é um dos desafios mais recorrentes e críticos enfrentados pelas comunidades em busca de uma educação de qualidade que respeite suas tradições culturais. A estrutura física da escola é fundamental para proporcionar um ambiente adequado de aprendizagem, onde os alunos possam se sentir acolhidos e motivados a aprender. Infelizmente, muitas escolas indígenas, incluindo as do povo Ikpeng, ainda enfrentam sérias dificuldades nesse sentido. Além disso, os professores incentivam, motivam e inspiram tanto a sua equipe quanto os seus alunos valorizando o trabalho, mesmo com tanto desafio os professores indígenas valorizam seus trabalhos, a tarefa não é nada fácil, mas pode ser muito gratificante.

4.5 Trabalhando, pesquisando com a escola Ikpeng

Como observado nas entrevistas realizadas com Korotowĩ Taffarel Ikpeng (2025), trabalhar e pesquisar junto à Escola Indígena Estadual Central Ikpeng tem sido uma experiência fundamental para compreender os processos educativos que articulam os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos. A convivência com os professores, estudantes e lideranças da comunidade possibilita uma imersão na realidade escolar indígena, onde a escola não se limita à transmissão de conteúdos formais, mas se constitui como um espaço vivo de valorização cultural, fortalecimento da língua materna e reafirmação identitária. Esse processo de pesquisa colaborativa permite reconhecer a

importância das práticas pedagógicas próprias do povo Ikpeng, que combinam oralidade, rituais, práticas comunitárias e ensino formal, promovendo uma educação verdadeiramente intercultural.

Como observado nas entrevistas realizadas com Korotowĩ Taffarel Ikpeng (2025), este trabalho foi construído em estreita colaboração com a Escola Estadual Indígena Central Ikpeng (EIECI), com base em uma ética de respeito, escuta e valorização dos conhecimentos locais. A presença constante na escola, o diálogo com os professores e lideranças, e a participação nas atividades cotidianas da aldeia permitiram uma vivência aprofundada dos processos formativos e dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A experiência de pesquisar com, e não apenas sobre a escola Ikpeng, proporcionou uma compreensão mais sensível, ética e comprometida com a realidade da comunidade. Essa aproximação fortaleceu o sentido de pertencimento e responsabilidade do pesquisador em relação ao processo educativo indígena, evidenciando que a pesquisa também pode ser uma forma de resistência ativa e contribuição para a luta por uma educação mais justa.

O aspecto mais importante da formação docente indígena é a educação bilíngue e intercultural que deve fortalecer o uso dos idiomas indígenas, embora especialmente a UNEMAT não imponha diretamente diploma aos professores indígenas de acordo com a realidade das escolas das cidades, de certa forma são promovidos conhecimento tradicional e ocidental evitando a perda dos idiomas indígenas (Januário, 2003, p. 103).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a formação de professores indígenas, considerando os desafios, avanços e contribuições desse processo para a educação escolar indígena Ikpeng e povos indígenas do Brasil. A pesquisa demonstrou que a formação docente voltada para as comunidades indígenas deve respeitar a diversidade cultural, linguística e histórica desses povos, promovendo uma educação que valorize os saberes tradicionais e atenda às necessidades específicas de cada etnia.

Ao longo do estudo, identifiquei que, apesar dos avanços nas políticas públicas de educação indígena, ainda existem desafios estruturais e pedagógicos a serem superados. Entre eles, destacam-se a necessidade de currículos mais contextualizados, a formação continuada dos docentes, a escassez de materiais didáticos adequados e a infraestrutura limitada em muitas escolas indígenas. Além disso, a valorização do professor indígena como agente fundamental na preservação da cultura e na construção do conhecimento dentro das comunidades é um aspecto essencial para o fortalecimento dessa formação.

Diante dessas reflexões, percebe-se a importância de ampliar os investimentos em políticas públicas que garantam uma formação docente mais qualificada e alinhada às realidades escolares indígenas. É fundamental que universidades e instituições de ensino superior promovam cursos específicos e metodologias que dialoguem com as tradições e os saberes indígenas, proporcionando um ensino verdadeiramente intercultural e bilíngue.

Este estudo, embora tenha contribuído para a discussão sobre a formação dos professores indígenas, apresenta limitações, uma vez que o tema é amplo e abrange diferentes realidades socioculturais. Para pesquisas futuras, sugere-se aprofundar a análise por meio de estudos de caso em diferentes comunidades, além de investigar o impacto da formação docente na prática pedagógica e no desempenho dos alunos indígenas.

Por fim, conclui-se que a formação dos professores indígenas não deve ser vista apenas como um processo técnico ou acadêmico, mas como um instrumento essencial para a construção de uma educação diferenciada, que fortaleça a identidade cultural, a autonomia e os direitos dos povos indígenas no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: MEC, 2002. 84 p.
- GRUPIONI, Luís D. B. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/agosto, 2000.
- JANUÁRIO, Elias. Ensino Superior para Índios: Um novo paradigma na educação. In: CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.1, n.1, 2002.
- JANUÁRIO, Elias. Formação de professores índios na universidade: a experiência do 3º grau indígena. Revista da Faculdade de Educação, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 94–107, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3458>. Acesso em: 28 maio. 2025.
- RAMOS, Vanessa Nunes; ZOIA, Alceu. A formação do professor indígena. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 230–238, 2014. DOI: 10.30681/rep.v4i2.9420. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9420>. Acesso em: 10 maio. 2025.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). Faculdade Indígena Intercultural. Portal Unemat. Disponível em: <https://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=multimidias&c=faculdade-indigena-intercultural>. Acesso em: 28 maio 2025.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 21 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13940>

¹ Tsuku Walapa Txicão. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso - Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5620546687167696>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8665-7143>

E-mail: tsuku.walapa.txicao@unemat.br

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DOS
ANOS INICIAIS:
caminhos e relações de aprendizagem na percepção do docente¹

PLAYFULNESS IN THE LITERACY OF STUDENTS IN THE EARLY
YEARS:

learning paths and relationships as perceived by teachers

Vanessa Reis Alfaiaⁱ

RESUMO: Este estudo explora como as atividades recreativas podem tornar a alfabetização e o letramento mais envolventes nos primeiros anos do ensino fundamental em escolas municipais de Sinop – MT. A pesquisa, realizada no segundo semestre de 2024, adotou abordagem qualitativa, aplicando um questionário com cinco perguntas a duas docentes do ensino fundamental. O objetivo foi analisar como o lúdico contribui para o desenvolvimento da linguagem, interação social e raciocínio lógico. Fundamentado em Airton Negrine, Raquel Oliveira, Camila Silva, conclui-se que aprender brincando torna o processo mais natural, estimulando autonomia, criatividade e proporcionando uma aprendizagem prazerosa, significativa e ativa para a criança.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Atividades recreativas. Alfabetização e letramento.

ABSTRACT²: This study explores how recreational activities can make literacy and literacy more engaging in the early years of elementary school in municipal schools in Sinop - MT. The research, carried out in the second

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS: caminhos e relações de aprendizagem”, sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Lopes da Silva - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/1.

² Resumo traduzido por Profa. Ma. Priscila Ferreira de Alécio, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT, Sinop). Mestra em Letras (PPGLetras – UNEMAT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

E-mail: priscila.alecio@sou.ufmt.br

semester of 2024, adopted a qualitative approach, applying a questionnaire with five questions to two elementary school teachers. The aim was to analyze how play contributes to the development of language, social interaction and logical reasoning. Based on Airton Negrine, Raquel Oliveira and Camila Silva, the conclusion is that learning through play makes the process more natural, stimulating autonomy, creativity and providing pleasurable, meaningful and active learning for the child.

Keywords: Teaching. Learning. Recreational activities. Literacy.

1 INTRODUÇÃO

O brincar é um elemento fundamental no desenvolvimento infantil, promovendo a construção do conhecimento por meio da imaginação, criatividade e interação social. No contexto escolar, os jogos e brincadeiras desempenham um papel essencial na alfabetização e no letramento, proporcionando um aprendizado mais significativo e estimulante. A ludicidade, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e socio afetivo, reforça a identidade cultural e a autonomia das crianças.

Este estudo foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Sylvia Ortof, na rede municipal de Sinop – MT, com docentes da pré-escola, buscando compreender a importância das atividades lúdicas no ensino-aprendizagem. A pesquisa se justifica pela necessidade de explorar como essas práticas podem ser estruturadas pedagogicamente para potencializar os resultados educacionais. Apesar do reconhecimento da ludicidade como uma ferramenta valiosa no processo de ensino, muitos professores enfrentam desafios para integrá-la de forma eficaz na rotina escolar.

A questão central do estudo é: Sob quais condições pedagógicas as atividades recreativas influenciam a alfabetização e o letramento dos estudantes? Como essas práticas podem ser aprimoradas para maximizar os resultados de aprendizagem?

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas com professores e fundamentada em referências teóricas de autores como Kishimoto, Magda Soares e Emília Ferreiro. Os resultados possibilitam uma compreensão mais aprofundada sobre a importância da ludicidade no ambiente escolar e sua contribuição para o desenvolvimento infantil.

2 CONTRIBUIÇÕES DE TEÓRICOS SOBRE LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO

A educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento da criança, pois é durante esse período que ela explorará experiências com seu próprio corpo, tomando consciência dele e das maneiras de se expressar no tempo e no espaço.

Quando se discute alfabetização e letramento, muitas pessoas pensam imediatamente na leitura. No entanto, esses conceitos abrangem muito mais do que apenas aprender a ler nos primeiros

anos de vida escolar. A alfabetização e o letramento são processos essenciais para o aprendizado da língua escrita e da leitura no desenvolvimento integral dos alunos, mas são distintos em suas naturezas.

A alfabetização refere-se ao aprendizado de como transformar os sons da fala em letras e palavras escritas. Esse processo inclui o domínio de ferramentas como o lápis, permitindo que a criança comece a escrever. Afirmar Ferreiro que “ensinar a ler e escrever não é ensinar a repetir, mas ensinar a pensar sobre a linguagem, a interrogá-la, a analisá-la” (Ferreiro, 2001 p. 92).

Mesmo antes de começarem a frequentar a escola, ou durante seus momentos de lazer, as crianças têm várias oportunidades de se familiarizar e aprender sobre a língua escrita. Ao observarem uma placa de rua, lerem a lista de compras da família ou analisarem os rótulos de produtos, elas começam a se conectar com o sistema da escrita.

Essas experiências cotidianas desempenham um papel significativo na construção inicial de sua compreensão sobre a linguagem escrita. De acordo com Negrine “a escrita está presente no cotidiano das crianças desde muito cedo, mesmo antes de ingressarem na escola. Elas veem os adultos lendo e escrevendo, e isso provoca nelas curiosidade e desejo de imitar”. (Negrine, 2002, p 102)

Na Educação Infantil, os educadores introduzem as crianças ao mundo das letras e palavras através de atividades lúdicas e interativas que despertam seu interesse e curiosidade. Esse estágio inicial é crucial para preparar as bases da alfabetização, onde as crianças começam a entender a relação entre os sons e as letras, e a reconhecer palavras e frases simples.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar.

Afirma a autora Tizuko Morchida Kishimoto.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p. 1).

Assim, percebemos que brincar é essencial para a criança, o que leva pedagogos a utilizarem brincadeiras na educação, potencializando a formação da personalidade e o desenvolvimento do conhecimento.

Ao utilizar brincadeiras, os educadores conseguem criar um ambiente de aprendizagem mais engajador e prazeroso, onde as crianças se sentem motivadas a participar e explorar. Essa abordagem

permite que elas desenvolvam competências cognitivas, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a criatividade.

Além dos benefícios cognitivos, as brincadeiras também desempenham um papel importante no desenvolvimento social e emocional das crianças. Ao interagirem em atividades de jogo, elas aprendem a trabalhar em equipe, compartilhar, negociar e resolver conflitos, habilidades essenciais para a convivência em sociedade. As brincadeiras ajudam a criança a entender e expressar emoções, promovendo um ambiente saudável para o desenvolvimento emocional e a construção de uma autoestima positiva.

Como afirmam Silva e Souza (2018, p. 89):

O brincar na educação infantil é mais do que uma atividade lúdica; é uma linguagem por meio da qual a criança se comunica, interpreta o mundo e desenvolve sua subjetividade. Ao brincar, a criança experimenta papéis sociais, exercita a imaginação, e constrói significados que são fundamentais para sua formação integral. Por isso, o ato de brincar deve ser compreendido como um direito e uma necessidade no processo educativo.

Fisicamente, as brincadeiras incentivam o movimento e a coordenação motora, aspectos vitais para o crescimento físico saudável. Atividades que envolvem correr, pular, dançar e manipular objetos contribuem para o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, preparando as crianças para tarefas mais complexas à medida que crescem.

Portanto, torna-se evidente as relações e dinâmicas de ensino e aprendizagens centradas nas brincadeiras e nos jogos, pois se posiciona como um processo no qual a aprendizagem se produz e se recria com novas experiências no espaço escolar, de forma prazerosa, criativa e espontânea. Eles permitem a liberdade emocional necessária para explorar e experimentar, envolver-se afetivamente em uma criação e fazer descobertas motivadas pela curiosidade, criatividade, imaginação e criticidade infantil. Isso promove um progresso contínuo no aprender a aprender, a fazer e a ser. Essa abordagem prepara os alunos para os desafios futuros, promovendo uma aprendizagem significativa e duradoura.

2.1 Jogos pedagógicos na alfabetização

A aprendizagem da língua escrita pelas crianças no início da alfabetização é um tema que tem gerado intensos debates ao longo do tempo no ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Esses debates geralmente decorrem de diferentes visões sobre os pré-requisitos para o desenvolvimento da escrita e, sobretudo, sobre os métodos empregados nesse processo. Contudo, existe um consenso de que ensinar a escrita é uma tarefa desafiadora.

Ao ingressar na escola, a criança já domina a língua oral, sendo um falante nativo que compreende e utiliza estratégias linguísticas em contextos de interação. No entanto, o aprendizado da

modalidade escrita nem sempre se alinha ao conhecimento prévio que o aluno traz de sua vivência cotidiana, especialmente porque ele, em geral, não utiliza a norma padrão em suas interações do dia a dia.

O uso de jogos permite que o indivíduo atribua significados ao mundo ao seu redor, ou seja, aproprie-se da realidade adulta por meio de suas próprias interpretações. A escola desempenha um papel essencial nesse processo, pois, nesse ambiente, as brincadeiras e os jogos assumem uma função distinta em comparação com outros contextos.

Conforme afirma Oliveira:

Ao considerar as múltiplas linguagens que permeiam o universo infantil, o educador precisa reconhecer o jogo como uma forma legítima de expressão e aprendizagem. Quando inserido de maneira planejada, o jogo contribui para a construção da linguagem escrita, pois mobiliza conhecimentos prévios e estimula a reflexão da criança sobre o funcionamento da língua (Oliveira 2015, p. 67).

Os jogos têm o potencial de estimular nas crianças a motivação, a criatividade, a imaginação, a comunicação, a atenção, a concentração e o raciocínio lógico. Além disso, podem abranger diversas áreas do conhecimento, tornando-se um recurso valioso no processo de alfabetização e letramento.

Por meio do lúdico e das brincadeiras, a criança manifesta seus interesses e preferências, desenvolve suas emoções, aprimora a capacidade de enfrentar desafios e resolver problemas, enquanto constrói sua própria identidade.

Dessa forma, conclui-se que a aprendizagem da língua escrita, especialmente nos anos iniciais da alfabetização, não deve estar dissociada das práticas lúdicas e das experiências significativas para a criança. Incorporar jogos e brincadeiras ao processo de ensino da escrita não significa substituir o ensino sistemático, mas enriquecer esse processo com estratégias que dialoguem com a realidade infantil, promovendo um aprendizado mais eficaz e prazeroso.

Ao valorizar o lúdico como mediador da linguagem, o professor potencializa o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, aproximando a norma padrão da vivência concreta da criança. Costa (2024, p. 356), afirma que “[...] O uso da ludicidade como metodologia tem como objetivo o desenvolvimento de aprendizagens significativas, enfatizando o uso de atividades diferenciadas com o intuito de aproximar e cativar a atenção das crianças nas aulas e nos conteúdos propostos”. Portanto, é imprescindível que a escola assuma o compromisso de integrar esses recursos pedagógicos ao currículo, reconhecendo o brincar como uma via legítima e potente para a construção da escrita e para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos.

2.2 Ludicidade como apoio educacional nas dificuldades de aprendizagem

O processo de aprendizagem na infância é permeado por diversos fatores que influenciam diretamente no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Nesse contexto, as

dificuldades de aprendizagem surgem como um desafio significativo, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Uma dessas estratégias é o uso das atividades lúdicas, que têm se mostrado eficazes no estímulo da aprendizagem, especialmente para crianças que enfrentam obstáculos nesse processo.

O lúdico, ao envolver a criança de forma prazerosa e significativa, favorece a construção do conhecimento. Segundo Kichimoto (2021, p. 78), “o brincar não é apenas um momento de lazer, mas um instrumento pedagógico poderoso que possibilita à criança expressar suas emoções, compreender o mundo ao seu redor e superar dificuldades”. Essa perspectiva reforça a importância de se utilizar jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas como parte do planejamento educacional.

As autoras Silva e Souza (2020, p. 53) destacam que “as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais, além de fortalecerem a autoestima da criança com dificuldades de aprendizagem”. A utilização do lúdico permite que o educador alcance a criança de maneira mais empática e adaptada às suas necessidades, promovendo um ambiente inclusivo e estimulante.

Negrine (2018, p. 91) ressalta que “a ludicidade deve ser incorporada como uma prática pedagógica constante, principalmente quando se trata de alunos que apresentam barreiras no processo de aprendizagem tradicional”. A inserção de jogos pedagógicos, contação de histórias, dramatizações e dinâmicas de grupo pode transformar a sala de aula em um espaço mais acessível e motivador.

Assim afirma a autora Oliveira (2019, p. 62) dizendo que “o uso do lúdico potencializa a aprendizagem significativa, pois permite que a criança relacione o conteúdo escolar à sua realidade, tornando o aprendizado mais concreto e funcional”. Dessa forma, o lúdico não deve ser visto como um recurso secundário, mas como uma ferramenta essencial para atender à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Com isso, percebe-se que as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental no apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem. Elas promovem um ambiente acolhedor, favorecem a interação social e incentivam a construção ativa do conhecimento, sendo, portanto, indispensáveis na prática pedagógica inclusiva.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa qualitativa adotada neste estudo permite uma análise detalhada do campo de investigação, proporcionando uma participação ativa dos docentes envolvidos e favorecendo uma compreensão mais aprofundada sobre o uso da ludicidade na educação infantil.

O estudo foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Sylvia Orthof, localizada na Rua das Cerejeiras, 595, no bairro Jardim Botânico, em Sinop – MT. Participaram da pesquisa duas docentes, todas do sexo feminino, que atuam na instituição. Para preservar a identidade das participantes e seguir os princípios éticos da pesquisa, elas foram identificadas como Professora A e Professora B.

Todas as participantes possuem formação superior na área da educação, o que garante um conhecimento aprofundado sobre o processo de ensino-aprendizagem. O número de participantes foi definido considerando a disponibilidade de horário e as demandas profissionais das docentes, respeitando suas rotinas e compromissos escolares.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, elaborado com o objetivo de investigar como a ludicidade é aplicada no cotidiano escolar. Esse instrumento permitiu compreender se as atividades recreativas estão sendo utilizadas de forma significativa e eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

O questionário continha cinco perguntas, divididas entre questões objetivas, que possibilitaram respostas diretas e quantitativas, e questões subjetivas, que ofereceram maior aprofundamento sobre as práticas pedagógicas adotadas. Essa estrutura garantiu uma análise detalhada das respostas, permitindo compreender os desafios e benefícios do uso da ludicidade na educação infantil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, fundamentados em uma reflexão pedagógica, apresentamos e analisamos os dados obtidos por meio de entrevistas com duas professoras da educação infantil, em foco na relevância das atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem das crianças.

Ao serem questionadas sobre o papel do lúdico nesse processo, as professoras destacaram:

(01) Professora A: Em sala de aula, como trabalhamos com crianças pequenas, o lúdico é o que sempre envolve elas. Se queremos a participação das crianças, é necessário que as transportemos para o mundo das brincadeiras, do faz de conta, pois elas aprendem mais brincando e interagindo entre si.

(02) Professora B: A ludicidade na educação infantil é uma ponte que proporciona um processo de ensino-aprendizagem leve e prazeroso, pois através da ludicidade as crianças são estimuladas a usarem a criatividade e imaginação, favorecendo o crescimento emocional e cognitivo.

As falas das professoras evidenciam que o lúdico é percebido como uma ferramenta indispensável para o ensino e a aprendizagem na educação infantil. Ambas enfatizam que a brincadeira possibilita um ambiente prazeroso e significativo, que respeita o universo da criança. Essa perspectiva encontra respaldo em Kishimoto (2018, p. 42), ao afirmar que “o brincar é um modo de ser da infância e deve estar no centro da prática pedagógica, pois é por meio dele que a criança aprende, se expressa e se desenvolve”.

Além disso, a ludicidade é entendida como promotora de envolvimento e participação. Como destaca Silva e Souza (2021, p. 87), “as práticas pedagógicas lúdicas mobilizam o interesse da criança,

favorecendo aprendizagens com sentido, por meio de experiências significativas que articulam emoção, cognição e interação social.”

Prosseguindo com a entrevista, ao serem questionadas sobre as atividades lúdicas utilizadas no processo de alfabetização, responderam:

(03) Professora A: Queria explorar o mundo dos números, então construí jogos matemáticos com materiais recicláveis e brincadeiras lúdicas com a interação de reconhecimento do numeral e suas quantificações.

(04) Professora B: Jogos pedagógicos para trabalhar a consciência fonológica. Alfabeto móvel com boquinhos mostrando o formato da boca para realizar o som da letra, palavra dentro de palavra, partes da palavra, casinha das vogais, parlendas e jogos de rimas.

As práticas pedagógicas descritas pelas docentes como jogos de rimas, parlendas, casinha das vogais e materiais recicláveis, refletem um uso criativo e funcional da ludicidade no processo de alfabetização. Segundo Negrine (2019, p. 103), “o jogo e a brincadeira, quando planejados com intencionalidade pedagógica, são instrumentos eficazes para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como da lógica matemática.

Nesse sentido, Magda Soares (2016, p. 25) destaca que “a aprendizagem da linguagem escrita deve ocorrer em contextos significativos e com função social”, o que reforça a importância de atividades lúdicas que façam sentido para a criança e respeitem sua forma de aprender.

O uso de materiais recicláveis, como relatado pela Professora A, também reforça o vínculo entre escola, família e comunidade, tornando o processo de ensino mais participativo. Oliveira (2020) defende que, ao envolver a criança em todas as etapas da construção do conhecimento inclusive na criação de jogos, promove-se o protagonismo infantil, essencial para o aprendizado significativo.

A próxima questão abordou o desempenho dos alunos e o impacto das atividades lúdicas nesse processo. As respostas foram:

(05) Professora A: A criança já estava participando do processo antes mesmo de vir para a escola. Eles me entregavam as tampinhas e já ficavam ansiosos, me perguntando quando faríamos o jogo.

(06) Professora B: As crianças têm uma facilidade maior para fixar os conteúdos, pois são estimuladas a relembrar o jogo trabalhado para a realização da atividade proposta.

As docentes relatam uma melhoria visível no desempenho dos alunos que participam de atividades lúdicas. Há indícios claros de maior fixação de conteúdos, motivação e engajamento. Isso

confirma a observação de Silva e Souza (2021, p. 91) de que “as crianças que vivenciam processos educativos mediados pelo lúdico tendem a desenvolver habilidades cognitivas de forma mais sólida, pois a aprendizagem se dá em clima de prazer, desafio e cooperação.”

A inclusão das famílias no processo também favorece o aprendizado, como no exemplo das tampinhas recicladas. Essa parceria escola família amplia o espaço de aprendizagem e fortalece os laços sociais, como destaca Negrine (2019), ao apontar que o brincar pode ser uma ponte entre os diversos contextos da vida da criança.

Na questão sobre o desenvolvimento cognitivo e social, as professoras responderam:

(07) Professora B: Percebe-se inúmeros impactos no processo de ensino-aprendizagem da criança, como o desenvolvimento cognitivo, socialização, desenvolvimento de competências, estético e psicomotor.

(08) Professora A: Brincando e trocando vivências as crianças aprendem muito.

As professoras associam o lúdico ao desenvolvimento integral da criança, destacando ganhos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Afirma Kishimoto (2018, p. 45): “o brincar contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de resolver conflitos, aspectos fundamentais para a formação da criança como sujeito social e histórico.”

Além disso, as interações sociais promovidas pelas brincadeiras ajudam na formação de vínculos e no respeito à diversidade. Silva e Souza (2021) reforçam que a ludicidade favorece o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da linguagem, pois cria espaços ricos de troca simbólica e afetiva.

Finalizamos as entrevistas abordando o lúdico como apoio para crianças com dificuldades de aprendizagem as professoras responderam:

(09) Professora A: O professor pode utilizar diversos recursos com as crianças que apresentarem dificuldades na aprendizagem, seja jogos, músicas ou atividades individuais, onde o professor pode acompanhar seu aluno um pouco mais de perto e, é claro, incluí-lo em grupos, para que assim ele também possa aprender com os outros.

(10) Professora B: As atividades recreativas ajudam no desenvolvimento da socialização, resolução de conflitos e problemas, formação de conceitos e expressões corporais.

Diante do exposto, elas reconhecem o valor das atividades lúdicas para atender crianças com dificuldades, especialmente por meio da personalização das estratégias como jogos individuais e

músicas. De acordo com Oliveira (2020, p. 67), o lúdico permite que a criança com dificuldade se sinta acolhida, pois proporciona vivências mais próximas do seu cotidiano e respeita o seu ritmo de aprendizagem.

A inclusão de atividades em grupo também é vista como importante, pois permite que as crianças aprendam com os colegas e desenvolvam habilidades sociais. Negrine (2019) complementa ao dizer que o lúdico amplia as possibilidades pedagógicas de inclusão e equidade, sendo um recurso sensível às necessidades dos alunos.

Diante das reflexões apresentadas, é possível concluir que o lúdico ocupa um papel central no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, sendo reconhecido pelas professoras entrevistadas e fundamentadas por autores que evidenciam o lúdico como estratégia essencial para promover o desenvolvimento integral da criança.

As práticas relatadas demonstram que o brincar não apenas facilita a alfabetização e o desempenho escolar, mas também fortalece os vínculos sociais, estimula a criatividade e favorece a inclusão de alunos com dificuldades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo geral desta pesquisa, conclui-se que a ludicidade é uma ferramenta pedagógica eficaz no processo de alfabetização, especialmente por sua capacidade de tornar o aprendizado mais significativo.

Dessa forma foi possível atingir os objetivos propostos por meio da investigação sobre como a ludicidade tem sido aplicada na alfabetização e quais impactos ela tem gerado no processo de ensino-aprendizagem. Por meio da análise das práticas docentes, foi possível compreender que o uso intencional de atividades lúdicas favorece o desenvolvimento integral das crianças e promove um ambiente educativo mais acolhedor, dinâmico e participativo.

A partir da experiência adquirida ao longo da pesquisa, identificou-se a importância de aprofundar estudos sobre a formação continuada dos professores para o uso do lúdico e os desafios da sua aplicação na prática escolar. Além disso, outro aspecto que merece atenção é a escuta das próprias crianças sobre suas experiências com o brincar na escola, o que poderia oferecer novas perspectivas sobre o impacto do lúdico na aprendizagem.

Portanto, incorporar o lúdico na alfabetização não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma escolha consciente por uma educação que respeita a infância, valoriza o brincar e reconhece a importância do afeto e da motivação no processo de aprender. Ao unir ludicidade e intencionalidade pedagógica, o professor potencializa a aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e autônomos.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Nádia Kariny. O LÚDICO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: um estudo a partir do estágio curricular supervisionado em uma escola pública de Sinop-MT. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 349–358, 2024. DOI: 10.30681/rep.v15i2.11978. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11978> . Acesso em: 9 abr. 2025.
- FERREIRO, Emilia. *Pastas da Infância*. São Paulo: Ática, 2001, p. 92.
- KICHIMOTO, Maria Aparecida. *Brincar e aprender: o lúdico no processo educacional*. São Paulo: Editora Educator, 2021.
- NEGRINE, Airton. *Educação e ludicidade: interfaces e possibilidades*. Porto Alegre: Editora Vozes, 2018.
- NEGRINE, Airton. *Educação infantil: jogos, brinquedos, brincadeiras e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 102
- NEGRINE, Airton. *Infância, corpo e educação: perspectivas contemporâneas*. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- OLIVEIRA, Raquel R. de. *Brincar e incluir: práticas lúdicas para a diversidade na educação infantil*. Campinas: Mercado de Letras, 2020.
- OLIVEIRA, Raquel. *Alfabetização e ludicidade: práticas pedagógicas no ciclo inicial*. São Paulo: Cortez, 2015
- OLIVEIRA, Raquel. *Aprender brincando: práticas lúdicas na educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Editora Ponto e Letra, 2019.
- SILVA, Camila; SOUZA, Juliana. *Brincar e aprender: o lúdico na formação da criança*. Curitiba: Appris, 2018.
- SILVA, Camila; SOUZA, Juliana. *Ludicidade e aprendizagem na infância: práticas pedagógicas e formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- SILVA, Camila; SOUZA, Juliana. *O lúdico como estratégia de aprendizagem na educação infantil*. Belo Horizonte: Editora Saber, 2020.

Recebido em: 6 de junho de 2025.

Aprovado em: 21 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13941>

¹ Vanessa Reis Alfaia. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1439901863985389>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3999-7025>

E-mail: vanessa.alfaia@unemat.br

A HERMENÊUTICA DA AUTOCOMPREENSÃO DAS DORES EMOCIONAIS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS¹

THE HERMENEUTICS OF SELF-UNDERSTANDING OF EMOTIONAL PAIN OF UNIVERSITY TEACHERS

Sandra Elisa Réquia Souza ⁱ

Amarildo Luiz Trevisan ⁱⁱ

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar, sob uma perspectiva hermenêutica, as dores emocionais vivenciadas por docentes universitários, com base nas narrativas de quatro professores. A investigação foi aprofundada por meio do suporte metafórico da tragédia *As Bacantes*, bem como pelas contribuições filosóficas de Baruch Espinosa, considerado um precursor de importantes descobertas contemporâneas no campo da neurociência, como as propostas por Antonio Damásio. A obra de Damásio, em especial, questiona os fundamentos do paradigma representacional tradicional. Para a condução da análise, adotou-se a hermenêutica afetiva desenvolvida por Andrés Ortiz-Osés, cuja abordagem propõe a interpretação de textos e fenômenos com o intuito de revelar significados ocultos ou profundos. A partir das narrativas analisadas, emergiram sentidos que foram organizados graficamente em uma espiral: seu movimento concêntrico remete aos fatores que contribuem para o adoecimento emocional, enquanto seu movimento exocêntrico aponta para possíveis caminhos de superação desses mesmos fatores. Os elementos identificados neste segundo movimento deram origem ao que foi denominado Saberes do Autoesclarecimento Pedagógico, os quais evidenciam a urgência de uma reformulação nos programas de formação docente. Tal reformulação deve considerar horizontes mais amplos e integradores, capazes de acolher as dimensões subjetivas e afetivas da prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação de professores. Dores emocionais. Hermenêutica afetiva. Saberes do autoesclarecimento.

¹ Recorte de Dissertação de Mestrado Acadêmico.

ABSTRACT: This study aimed to analyze, from a hermeneutic perspective, the emotional suffering experienced by university professors, based on the narratives of four educators. The investigation was deepened through the metaphorical support of the tragedy *The Bacchae*, as well as the philosophical contributions of Baruch Spinoza, considered a precursor to key contemporary discoveries in neuroscience, such as those proposed by Antonio Damasio. Damasio's work, in particular, challenges the foundations of the dominant representational paradigm. For the analytical framework, the study adopted the affective hermeneutics of Andrés Ortiz-Osés, an approach that seeks to interpret texts and phenomena in order to uncover hidden or deeper meanings. From the narratives analyzed, a set of meanings emerged and was organized graphically in the form of a spiral: its concentric movement points to factors that contribute to emotional distress, while its exocentric movement indicates potential pathways for overcoming these conditions. The elements identified in this outward movement gave rise to what was termed the Knowledge of Pedagogical Self-Clarification, highlighting the urgent need to reform teacher education programs. Such reform must embrace broader and more integrative perspectives, capable of addressing the subjective and affective dimensions of pedagogical practice.

Keywords: Teacher Education. Emotional pain. Affective hermeneutics. Knowledge of self-enlightenment.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: um olhar sobre as dores emocionais

As dores emocionais emergem como sinais de uma possível desistência da autogestão da vida. Elas se manifestam quando o indivíduo abdica de sua autodeterminação e, conseqüentemente, do potencial de se mover no mundo — um aspecto intrinsecamente ligado à humanidade presente em cada ser (Souza, 2021). Esta condição reflete uma relação distorcida com as próprias emoções e pensamentos, e um abandono do vínculo afetivo consigo mesmo. Ao submeter-se exclusivamente às condições externas, o indivíduo legitima imposições que nem sempre são condizentes com o processo de humanização, conduzindo a uma trajetória de ilusões que se enraízam na vida mental e estabelecem hábitos que aprisionam psiquicamente, moldados pelas experiências vividas e determinadas por forças externas.

Entretanto, o sofrimento psíquico pode também incitar um movimento oposto, direcionando o indivíduo para uma mudança interior, em busca de autogestão e autodeterminação. Essa luta interna, caracterizada pela busca do bem-estar, representa um processo de crescimento e transformação. Antônio Damásio (2020) sugere que a dor e o sofrimento são catalisadores da criatividade, impulsionando a criação de formas de promover sentimentos positivos e desafiar os negativos. Nesse sentido, Damásio (2020, p. 169) afirma: “Somos marionetes nas mãos da dor e do

prazer, ocasionalmente libertados pela nossa criatividade” (p. 169). Este conceito destaca a capacidade da dor em mobilizar a criatividade, incentivando o indivíduo a encontrar novas formas de bem-estar.

Estas reflexões sobre as relações entre razão, emoção e sentimentos destacam a necessidade de uma visão conciliadora do humano, uma perspectiva que transcende disciplinas e encontra relevância direta na educação, particularmente na formação e desenvolvimento de professores. Essa visão reconciliadora do humano se apresenta como uma possibilidade ontológica, embora frequentemente encontre obstáculos no paradigma da subjetividade, gerando inseguranças, desconfiâncias e dúvidas em relação ao sistema vigente.

Para Espinosa (2021a), essa luta interna reflete um empenho do organismo em transitar para um estado de maior perfeição, um aumento da potência de agir, exigindo vontade e esforço que se traduzem em uma movimentação interna em busca do bem viver. Esta luta se integra ao organismo à medida que ele não se satisfaz com seu estado atual e procura uma condição melhor. A letra da música que diz “[...] deixa eu penar, a liberdade está na dor [...]”² ilustra como essa mobilização interior é parte integrante do crescimento pessoal em busca da liberdade.

Para o tratamento do tema, faremos uma exploração das dores emocionais a partir da análise da relação entre a desistência da autogestão e a perda do elo afetivo, consigo mesmo e com os outros. Também faremos uma discussão sobre como o sofrimento pode tanto aprisionar quanto motivar a busca por autogestão e autodeterminação. A seguir, a partir das reflexões de Damásio e Espinosa, buscaremos compreender o papel da dor e do sofrimento na mobilização da criatividade e na busca do bem viver. Bem como, procuraremos fazer uma avaliação crítica das implicações do paradigma da subjetividade na formação de professores e no desenvolvimento humano. Por último, uma articulação das reflexões com o contexto educacional, destacando a necessidade de novas perspectivas na formação docente que considerem as complexidades emocionais e a busca pela liberdade e a autodeterminação.

2 O DESENHO METODOLÓGICO

O desenho metodológico da pesquisa privilegia a abordagem qualitativa de cunho hermenêutico e envolve a escuta de sujeitos implicados com o tema investigado, tendo como referência as categorias que julgamos importantes como interpretação, linguagem, sentido, simbolismo. Essas categorias dizem respeito a uma hermenêutica afetiva cujo ícone filosófico, o hermeneuta Andrés Ortiz-Osés (2003, p. 95), tem na interpretação de texto, contexto, pessoas e/ou realidades, uma interposição, pois media e remedia os diferentes e as suas diferenças. Essa interposição não é uma localização estática, mas, sim, uma mediação dinâmica das diferenças.

Nesse sentido, o diálogo com os sujeitos de pesquisa se mostra válido para reconhecer as dores emocionais, traduzidas em ansiedade, estresse, depressão e outros sintomas, e a contribuição dos saberes da docência para a (re)configuração hermenêutica da autocompreensão de professores universitários, a partir das investigações neurocientíficas de Damásio e Espinosa. E, para tanto, a

² Angela Ro Ro, Música Fogueira.

metáfora da tragédia *As Bacantes* (Eurípedes, 406 a.C.) se apresentou favorável para atingir o objetivo central da investigação seu potencial metafórico na busca de um programa de formação de professores alternativo ao que está posto.

A tragédia é uma obra riquíssima em simbolismos e metáforas que se prestam a diversas interpretações e ela trata da dualidade entre razão e emoção, ordem e caos, e da inevitável presença do sofrimento na condição humana. Por meio dela procuramos compreender os obstáculos, trazidos pela cultura edificada por um paradigma que já não se sustenta e nem oferece subsídios para a compreensão das dores humanas.

Na reflexão que estamos propondo, destacamos o fato gerador do fim trágico do rei Penteu, ou seja, a sua disposição íntima em não reconhecer Dionísio como um semideus por ser filho de Zeus. Essa ênfase propiciou entender as consequências da negação das emoções e sentimentos na ontologia humana, pois a incompreensão do rei e da nobreza e os seus esforços em manter o *status quo* gerou um movimento báquico violento a ponto das mulheres tebanas destroçarem o corpo do rei e, a sua própria mãe oferecer a sua cabeça ao poder político e religioso da cidade como um troféu. E, nesse ponto da tragédia, há uma menção aos excessos, ou seja, o resultado das ações extremistas.

Refletindo sobre esse fim trágico e trazendo essas referências para os nossos dias, a cabeça pode ser entendida, metaforicamente, sob três aspectos: no primeiro, ela está relacionada às atividades de analisar, direcionar, conduzir, discernir, apontar, decidir, comandar, entre outros. Nesta compreensão, é ela quem determina a direção e o caminho a ser trilhado. A segunda vinculação interessante é a cabeça representando o indivíduo com forte inclinação à inteligência racional e o agir sem emoções, sensato, linear e lógico. E a terceira ideia é a de que alguns povos primitivos tinham o costume de, após os confrontos e batalhas que travavam, ostentar as cabeças em praças públicas, à vista da cidade, ora como troféu da vitória, ora como um aviso aos que se opunham a suas ideias e práticas.

A decapitação de Penteu (Souza, 2021) está no nível simbólico e isso pode representar o corte da cabeça na perspectiva da soberania da cognição, da capacidade de pensar, argumentar e de orientar em detrimento da aptidão de sentir. Nesse sentido, ao retirar a sua cabeça, foi refreado o seu poder de decisão e de comando, de argumentação e criação de estratégias. Também pode ser entendido como arrefecimento do agir racional, lógico e linear, ou seja, mostrou as consequências de um culto que delimitava, enrijecia, disciplinarizava e oprimia. Por outro lado, a tragédia também mostrou a assunção desmedida das emoções que desorientavam, desgovernavam e exageravam nas atitudes e decisões.

As reflexões trazidas da tragédia “*As Bacantes*”; de Eurípedes (2010) para a nossa realidade atual destacam os perigos de ações humanas conduzidas pelos extremos e as consequências de uma visão parcial e estreita da condição humana. A análise desses temas na obra pode ser uma metáfora poderosa para a crítica da estrutura e funcionamento das universidades contemporâneas.

De acordo com Marilena Chauí há uma espécie de reducionismo na concepção da universidade, pois ainda está pautada na cientifização da sua estrutura, com um funcionamento enrijecido e definido externamente, desrespeitando o seu caráter de autarquia. Suas ações são definidas por uma prática social determinada de acordo com a sua instrumentalidade e balizadas na

ideia de eficácia, concretizada na ótica da gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (Chauí, 2021). Suas pautas pedagógicas têm forte tendência à técnica e à especialização do conhecimento e, portanto, ao tecnicismo e reificação dos envolvidos, desconsiderando o caráter humano nas suas relações. Essa descaracterização do humano tem reflexos na subjetividade dos professores, causando sofrimento psíquico.

Com base nessas, e em outras reflexões de pesquisadores como Antonio Damásio (2002, 2004, 2017) e o seiscentista Baruch Espinosa (2021, 2025), realizamos a hermenêutica da auto compreensão de professores universitários com formação inicial em bacharelado, sobre as suas dores emocionais na intensão de auxiliar na (re)configuração de processos formativos. Para tanto, foram ouvidos quatro professores universitários, no ano de 2020, por ocasião da elaboração da nossa tese de doutoramento: “As dores emocionais docentes: hermenêutica dos processos formativos na auto compreensão de professores universitários”, defendida em 2021 pelo Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Nesse sentido, apresentamos alguns fatores que culminam em dores emocionais que emergiram a partir do diálogo intersubjetivo proposto na metodologia. Utilizamos uma representação gráfica sob a forma de uma espiral em que os movimentos concêntricos, indicam os impasses, adversidades e constrangimentos vividos na docência universitária e causadores das dores emocionais. Nos movimentos exocêntricos, apresentamos as possibilidades do seu enfrentamento.

3 FATORES QUE CULMINAM EM DORES EMOCIONAIS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

A hermenêutica da autocompreensão das dores emocionais de docentes universitários foi construída a partir do diálogo intersubjetivo com os participantes da pesquisa, tendo como mediação teórica os autores escolhidos. As dores relatadas emergem de impasses, adversidades e constrangimentos inerentes à prática docente no ensino superior.

A análise das narrativas revelou a complexidade das experiências vividas pelos professores, evidenciando, entre outros aspectos, o modo como a “norma” tende a subjugar o “desejo”, conforme aponta Charlot (2018). O sofrimento psíquico relatado decorre, em parte, da ausência de critérios claros para delimitar os espaços que deveriam ser ocupados pela norma institucional e aqueles que caberiam ao desejo subjetivo, criativo e relacional do docente.

Nesse contexto, Charlot (2018) destaca a importância de se buscar um equilíbrio possível entre norma e desejo, propondo um ideal de convivência em que ambos possam coexistir sem que um anule o outro. Tal ajustamento é fundamental para preservar a saúde emocional dos professores e promover uma prática pedagógica mais humana e significativa.

A vida é uma negociação permanente, consciente e inconsciente entre o desejo e a norma. Não se pode desistir do desejo, sem o qual iriam desaparecer a força e o gosto

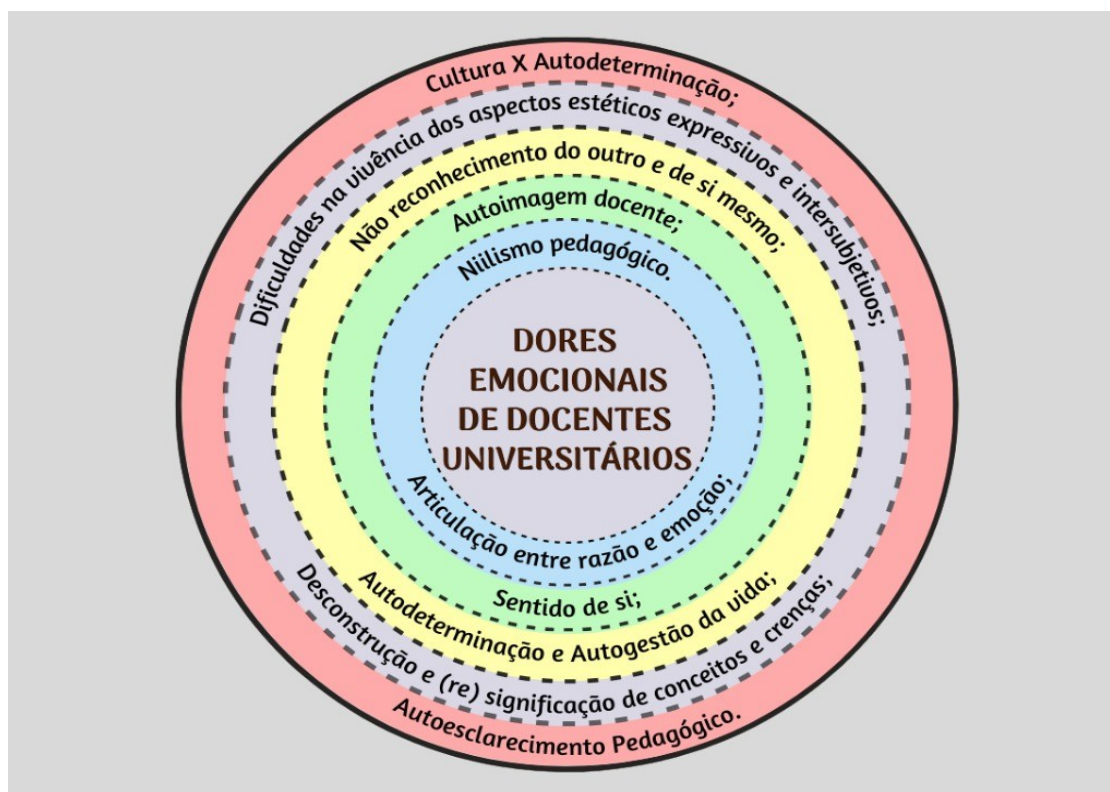
da vida. E não há estruturação do sujeito sem norma; a ausência de norma não é liberdade, é loucura. (Charlot, 2018, p. 16).

Assim, o autor ressalta a importância de um equilíbrio entre norma e desejo, afirmando: “o desejo sem limite esmorece e uma norma que não seja desejável, de uma forma ou de outra, não funciona” (Charlot, 2018, p. 17).

O vínculo — consciente ou inconsciente — que se estabelece nesse processo de negociação entre norma e desejo está no cerne das dores emocionais vividas por docentes universitários. Essas dores são consequência direta dos impasses, adversidades e constrangimentos enfrentados no exercício da docência e estão representadas graficamente por meio de uma espiral, cujas ondas em movimento concêntrico convergem para o centro, simbolizando a intensificação e o acúmulo do sofrimento emocional.

Por outro lado, as ondas em movimento exocêntrico da espiral representam os desafios postos por essas adversidades, assim como as possíveis respostas formativas diante delas. Essas respostas configuram os saberes essenciais à prática docente universitária, aqui denominados Saberes do Autoesclarecimento — compreensões que emergem como possibilidades de enfrentamento e transformação do sofrimento psíquico no contexto educacional.

Figura 1 – Espiral representativa dos movimentos concêntricos, indicando os impasses, adversidades e constrangimentos vividos na docência universitária e causadores das dores emocionais. Os movimentos exocêntricos representando as possibilidades do seu enfrentamento



Fonte: Autores, acervo particular e feito no CANVA gratuito.

A representação gráfica apresentada foi criada a partir do acervo dos autores utilizando o Canva gratuito. Nela, as dores emocionais são o ponto central, ilustradas no núcleo de uma espiral. As ondas em movimento concêntrico que se expandem a partir desse centro representam as causas dessas dores. Em contraste, as ondas em movimento exocêntrico simbolizam os saberes necessários para o enfrentamento dessas dificuldades. As linhas pontilhadas que interligam as ondas reforçam a ideia de interdependência e influência recíproca entre as causas e os saberes.

4 CAUSAS DAS DORES EMOCIONAIS DOCENTES

As causas das dores emocionais de docentes universitários estão representadas nas ondas em movimento concêntrico e são compostas pelos seguintes fatores:

4.1 Cultura versus Autodeterminação

As dores emocionais dos docentes universitários apontam para uma cultura em sofrimento. Essa cultura leva ao abandono da autodeterminação em favor da adesão às metanarrativas promovidas pelo projeto neoliberal, que se fundamenta no paradigma da representação. Essa racionalidade, idealizada por Platão (2006), cujas ideias se centravam na valorização da razão como caminho para o conhecimento verdadeiro, em detrimento das percepções sensoriais e das emoções, foi retomada na modernidade e permeia toda a nossa civilização. A dicotomia platônica do mundo foi reforçada na modernidade pelo racionalismo cartesiano, pelo advento da epistemologia e, subsequentemente, pelo tecnicismo.

Essa cultura está na base da autocompreensão dos professores universitários sobre si mesmos e seu trabalho, cerceando sua autodeterminação. Ela incentiva a alienação e acomodação da vontade livre, delimitando parâmetros de vida e estabelecendo, de forma autoritária, os indicadores de sucesso e felicidade.

Na ação pedagógica, a cultura impõe o constrangimento da noção de formação em favor da informação e reprodução e em prejuízo da experiência. Também valoriza a fragmentação e disciplinarização do conhecimento, desconsiderando a complexidade da realidade. E, dessa forma, acolhem-se imposições ideológicas contrárias ao sentido humano, justificando a necessidade de eficiência nas relações objetivas.

4.2 Dificuldades na Vivência dos Aspectos Estéticos, Expressivos e Intersubjetivos

Os docentes se veem como sujeitos dotados de razão, culminando no extremo, ou seja, nos racionalismos e fragmentações negacionistas nas relações humanas. de uma compreensão racionalista

e fragmentada que nega a humanidade nas relações. Apesar de perceberem os aspectos estéticos, expressivos e intersubjetivos como importantes, jogam essa experiência a outras esferas e/ou áreas do conhecimento, estimulados pela cultura de fragmentação e especialização e eximem-se de experienciar outras relações que não sejam as de transmitir o conhecimento que acumularam durante a sua formação.

Essas dificuldades são enfrentadas pela desconsideração da possibilidade de construir novas formas de interação. Os docentes acatam, quase sem resistência, as determinações externas à docência sobre suas ações, legitimando-as pela descrença na importância de suas próprias movimentações internas.

4.3 Não Reconhecimento de Si e do Outro

A inabilidade de flexibilizar as relações e de se abrir para novas descobertas sobre si mesmo tem gerado conflitos destrutivos no ambiente acadêmico. O não reconhecimento de si impede um conhecimento fidedigno do trabalho a ser realizado na intimidade, mascarando dificuldades inerentes e idealizando a própria imagem, ao mesmo tempo em que se exige esse ideal no comportamento do outro. A indiferença se manifesta no não reconhecimento das diferenças e do diferente, o que representa um desafio civilizacional que demanda um esforço significativo na educação.

Reconhecer a si mesmo envolve compreender as próprias emoções, valores, limites, potencialidades e formas de aprender. Os programas de formação docente podem ter um papel central nesse processo ao oferecer espaços que estimulem a reflexão, como rodas de conversa, projetos de vida e atividades que favoreçam a metacognição — ou seja, a capacidade de analisar o próprio modo de aprender. Além disso, é fundamental que esses programas incentivem a autonomia e a autoria dos futuros professores.

4.4 Autoimagem Docente

A autoimagem que muitos docentes constroem de si mesmos ainda está fortemente enraizada em uma concepção tradicional de autoridade, centrada na figura do professor como detentor exclusivo do saber e mediador único do processo educativo. Essa imagem é sustentada por um histórico acadêmico valorizado, por conquistas formais (títulos, certificações, tempo de carreira) e por uma cultura escolar que reforça a verticalidade nas relações pedagógicas.

Dentro dessa perspectiva, o aluno é percebido como alguém que precisa buscar no professor todas as informações e oportunidades necessárias à sua formação, o que cria uma dinâmica de dependência intelectual e afetiva. O docente, por sua vez, assume o papel de figura central e normativa, que organiza os tempos e os espaços de aprendizagem, define conteúdos, estabelece metodologias e controla as formas de avaliação. A prioridade, nesse modelo, recai sobre a ordem externa — disciplina,

silêncio, cumprimento de tarefas — em detrimento da vivência subjetiva do aluno, sua autonomia e sua voz no processo de aprendizagem.

Transformar essa autoimagem requer mais do que atualização pedagógica: exige um trabalho profundo de reflexão sobre a identidade docente, suas origens, influências e implicações práticas. É necessário criar espaços de formação continuada que problematizem a função social do professor, promovam o reconhecimento de múltiplas inteligências e valorizem a construção coletiva do conhecimento. Nessa nova perspectiva, o docente se torna um mediador dialógico, capaz de escutar, provocar e acompanhar, mas sem monopolizar o processo formativo.

4.5 Niilismo Pedagógico

A desvalorização persistente dos aspectos pedagógicos na docência universitária tem gerado significativas dores emocionais, tanto em professores quanto em alunos. O modelo predominante, centrado na transmissão de conteúdo, memorização e avaliação normativa, encontra-se em descompasso com as características dos estudantes contemporâneos, que chegam cada vez mais jovens à universidade, imersos em uma cultura digital e com autonomia na busca do conhecimento. Esse choque entre expectativas contribui para o adoecimento psíquico, evasão estudantil e sofrimento docente.

Nesse contexto, a filosofia de Baruch Espinosa oferece uma via promissora para repensar os processos formativos. Sua teoria dos três gêneros de conhecimento propõe uma evolução do pensamento — do imaginativo ao racional, até alcançar o conhecimento intuitivo. Esse último estágio representa a liberdade plena, marcada pela compreensão clara dos afetos e pela capacidade de agir a partir de si mesmo. Espinosa defende que o conhecimento não é neutro: ele carrega afetos e tem o poder de transformar a passividade em ação, a tristeza em alegria e a servidão em liberdade.

A liberdade, segundo Espinosa, é alcançada quando a mente interpreta ativamente os afetos, rompendo com condicionamentos externos. A verdadeira ação nasce do desejo alegre e consciente, e só um afeto mais forte — como a alegria intelectual — pode superar outro, como a tristeza. Assim, formar professores para essa liberdade afetiva implica pensar processos educativos que promovam o autoconhecimento, a sensibilidade e a valorização da experiência humana.

Portanto, esta pesquisa defende a necessidade de uma formação docente que vá além da técnica e da normatividade, promovendo saberes que integrem razão e afeto. Trata-se de propor uma pedagogia voltada para a alegria de viver, capaz de humanizar a experiência educacional e contribuir para a superação do sofrimento psíquico no ambiente universitário

4.6 Saberes para a superação do sofrimento docente na universidade

A superação do sofrimento emocional vivenciado por docentes universitários demanda uma formação pautada por saberes que promovam uma experiência educativa mais sensível, humanizada

e emancipadora — capaz de transmutar paixões tristes em ações alegres e conscientes. Nesse sentido, propõe-se a construção dos *Saberes do Autoesclarecimento*, fundamentados na filosofia de Baruch Espinosa e nas contribuições de Antonio Damásio, que enfatizam a importância de uma educação voltada para o autoconhecimento e para a aceitação do outro como condição essencial à convivência e à saúde psíquica.

Tais saberes são constituídos pelos elementos que integram o movimento exocêntrico da espiral interpretativa proposta na pesquisa, representando os caminhos possíveis para o enfrentamento das dores emocionais na docência, conforme descrito a seguir.

4.7 Articulação entre razão e emoção

A articulação entre razão e emoção representa um movimento crucial para além da histórica dicotomia que tem permeado o pensamento ocidental. Trata-se da capacidade de questionar e, finalmente, superar a separação rígida entre racionalidade e emotividade. Ao fazer isso, busca-se uma consciência integrada, onde o pensamento lógico e a experiência afetiva não são opostos, mas complementares e interdependentes.

Essa integração tem o poder de revitalizar profundamente nossas crenças, tendências e posturas diante da vida, do mundo, da ciência e do próprio conhecimento. Quando razão e emoção se harmonizam, a onipresença dos mecanismos de controle da razão, que muitas vezes sufocam a riqueza da experiência humana, é posta em xeque. Isso permite que afetos, sentimentos e intuições, antes marginalizados, assumam seu papel vital na compreensão e interação com o mundo.

Em última análise, essa articulação abre novos horizontes na construção do conhecimento, expandindo não apenas as reflexões teóricas, mas também as possibilidades humanas de agir e se relacionar de forma mais completa e autêntica. Reconhecer a inteligência das emoções e a influência dos afetos no raciocínio complexo é fundamental para uma compreensão mais holística da existência.

4.8 Sentido de Si

O sentido de si refere-se à profunda capacidade de intelecção de si mesmo pela via afetiva. Não se trata apenas de um conhecimento cognitivo ou racional sobre quem se é, mas de uma compreensão que emerge da experiência íntima, das emoções e dos afetos. É a habilidade de compreender a si mesmo em sua totalidade, incluindo aquilo que reside na intimidade, no implícito e no submerso.

Conforme Ortiz-Osés (2003), o sentido de si transcende o que meramente se "diz" (o significado explícito) para alcançar o que se "quer dizer" (a significação mais profunda, muitas vezes não verbalizada). Essa capacidade de acessar e interpretar o próprio mundo interior proporciona a autogestão da vida. Ser capaz de apreender o sentido de si significa ser um sujeito ativo, assumindo-se como a causa total do que se passa no seu interior, em vez de ser meramente reativo às

circunstâncias externas. É um convite à autorreflexão e à escuta das próprias camadas mais profundas de existência.

4.9 Autodeterminação e Autogestão da Vida

A autodeterminação é a capacidade de reflexão e consciência do potencial para realizar movimentos internos e externos que permitam o reconhecimento da própria humanidade. Engloba também a percepção das condições necessárias para manter o bem-estar e promover o bem-viver.

Intimamente ligada à autodeterminação, a autogestão da vida significa gerir a própria existência de forma ativa. Na acepção filosófica de Baruch Espinosa, ser ativo implica ser a causa total do que se passa no interior da mente e do organismo. Quando a mente se determina interiormente, ela se torna uma causa "adequada", o que significa que seus efeitos podem ser percebidos de forma clara e distinta. Essa autogestão permite que a mente organize as afecções (as impressões que o corpo recebe do mundo) de acordo com as emoções que estas provocam. Assim, a pessoa não é apenas um receptor passivo de estímulos, mas um agente que molda sua própria experiência interna e, conseqüentemente, sua interação com o mundo. É o exercício pleno da liberdade e responsabilidade sobre o próprio percurso existencial.

4.10 Desconstrução e (Re)significação de Conceitos e Crenças

A desconstrução e (re)significação de conceitos e crenças é um processo dinâmico e essencial para o crescimento pessoal e intelectual. A assunção do "sentido de si" é um catalisador para esse movimento, pois ele aponta para uma direção oposta ao esforço comum de evitar a emersão de conteúdos submersos, silenciados e acomodados em nosso psique.

Admitir o que se é na intimidade, mesmo que isso revele aspectos dolorosos ou desconfortáveis, é uma ação fundamental. Por mais que esses conteúdos submersos possam gerar sofrimento inicial, eles precisam vir à tona para serem reconhecidos, compreendidos, redirecionados e, finalmente, (re)significados. Esse processo de reinterpretação e atribuição de novos sentidos permite que haja maiores condições de assumir a própria singularidade e essência. Ao integrar e transformar essas energias, é possível aproveitá-las positivamente para "perseverar e florescer" (Damásio, 2017), convertendo o que antes era um obstáculo em uma fonte de força e autenticidade. É um convite à coragem de olhar para dentro e reconstruir a narrativa pessoal.

4.11 Autoesclarecimento Pedagógico

O autoesclarecimento pedagógico refere-se à capacidade do indivíduo de tornar o ato pedagógico consciente e transparente para si mesmo. Isso implica uma profunda compreensão e

interpretação das racionalidades que atuam tanto no fazer pedagógico cotidiano quanto nas intervenções externas que o influenciam.

Nesse contexto, a educação é compreendida não apenas como um processo de transmissão de conteúdos, mas como a construção da pessoa em sua totalidade: autônoma em seu pensamento e ação, racional em sua capacidade de análise crítica e, fundamentalmente, promotora de relações amorosas. O autoesclarecimento pedagógico convida o educador a refletir sobre seus próprios pressupostos, vieses e metodologias, buscando uma prática que seja intencional, ética e alinhada com os princípios de desenvolvimento humano integral. É um convite à metacognição do ato de ensinar e aprender, visando uma pedagogia mais consciente e humanizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: rumo a uma reconfiguração pedagógica

A espiral desenvolvida neste estudo emerge como um instrumento fundamental para a reconfiguração pedagógica dos programas de formação de professores. Mais do que uma simples metáfora visual, ela simboliza uma das muitas lentes pelas quais podemos compreender a auto compreensão dos docentes universitários em relação às suas dores emocionais.

Inspirados pela tragédia "As Bacantes" e pelas profundas reflexões filosóficas de Baruch Espinosa e Antonio Damásio, os sentidos que brotaram das narrativas docentes transcendem a tradicional "teoria consensual da verdade racional". Eles nos guiam em direção a uma "prática consentimental", conforme conceitua Ortiz-Osés (2003, p. 139), que se manifesta como uma co-implicação intercultural entre todos os envolvidos no processo educacional.

Esses sentidos, organizados na configuração gráfica da espiral e articulados como Saberes do Autoesclarecimento, revelam uma necessidade urgente: a de buscar um novo horizonte. Um horizonte capaz de acolher e sustentar outras perspectivas que moldem uma cultura pedagógica mais inclusiva e inovadora. Isso implica uma revisão profunda nas ciências da educação, que deve incorporar as complexas demandas emocionais na compreensão da condição humana. Tal abordagem terá profundas implicações na maneira como concebemos o conhecimento pedagógico. Nosso objetivo é superar as dicotomias e ambiguidades impostas pelo paradigma tradicional da consciência, reconhecendo que a verdade não está mais aprisionada na mera correspondência com o real, como um simples reflexo, mas sim imersa em uma complexa teia de significados e experiências.

A compreensão do fenômeno humano não pode, e não deve, ser reduzida a descrições e explicações puramente objetivas e exteriores. O comportamento humano transcende a simples objetificação. Para de fato compreender o humano e o social, é imperativo considerar as atitudes e os sentidos que cada ser humano confere à sua própria existência no mundo. Nesse contexto, a epistemologia da prática, embora frequentemente aplicada na educação, mostra-se limitada. Ela tende a enfatizar apenas um lado do binômio teoria-prática, sem permitir uma articulação dialógica plena e recíproca entre ambos.

O paradigma da intersubjetividade, proposto e defendido neste estudo, abre um caminho promissor para repensar as dicotomias e ambiguidades através da linguagem e da interpretação. Ele

integra as vivências estéticas, expressivas e intersubjetivas como elementos centrais do processo de formação. Dessa forma, o sentido da educação se realiza de forma mais profunda dentro do próprio sujeito. Fortalecido por essa compreensão, o indivíduo torna-se capaz de se relacionar com o outro e com a sociedade de maneira mais plena, reconhecendo e respeitando as diferenças inerentes a cada ser.

Este novo posicionamento pedagógico nos ajuda a desviar do fim trágico que uma racionalidade excludente e opressora pode impor. Ao se apoiar em uma razão afetiva, que concilia os diversos e ricos aspectos da experiência humana, esta abordagem ressignifica a pedagogia universitária. Exausta do sofrimento psíquico que muitas vezes a permeia, ela busca uma movimentação diferenciada: uma que mantenha a eficiência, a disciplina e a coerência necessárias, mas que, acima de tudo, acolha as dimensões afetivas e humanas. Essas dimensões são cruciais não apenas para o bem-estar dos educadores, mas também para a qualidade e a humanidade da educação que eles oferecem.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. As figuras do diabo no discurso pedagógico. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 56, n. 48, p. 14-31, abr./jun. 2018.

CHAUÍ, Maria Helena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2025.

DAMÁSIO, Antonio. *A estranha ordem das coisas*. 1. ed. Portugal: Temas e Debates, 2017.

DAMÁSIO, Antonio. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. Adaptação para o português do Brasil Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, Antonio. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DAMÁSIO, Antonio. Sem educação, os homens “vão matar-se uns aos outros”. [Entrevista concedida a Lusa] *Público*, Lisboa, 31 out. 2017. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/10/31/ciencia/noticia/sem-educacao-os-homens-vao-matarse-uns-aos-outros-diz-antonio-damasio-1791034>. Acesso em: 23 jun. 2025.

ESPINOSA, Baruch. *Ética demonstrada a maneira dos geômetras*. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2021.

ESPINOSA, Baruch. *Tratado da correção do intelecto e do caminho pelo qual melhor se dirige ao verdadeiro conhecimento das coisas*. [S. l.]: Domínio Público, [200-?]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000066.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

EURÍPIDES. *As bacantes*. São Paulo: Hedra, 2010.

ORTIZ-OSÉS, Andrés. Hermenêutica, sentido e simbolismo. In: ARAÚJO, A. F.; BAPTISTA, F. P. (org.). Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 23-45.

PLATÃO. A República. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

SOUZA, Sandra Elisa Réquia. As dores emocionais docentes: hermenêutica dos processos formativos na auto compreensão de professores universitários. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

Recebido em: 27 de setembro de 2024.

Aprovado em: 17 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.12935>

ⁱ Sandra Elisa Réquia Souza. Formação inicial em duas licenciaturas: Estudos Sociais (Universidade Franciscana) e Filosofia (Universidade Federal de Santa Maria/UFSM). Especialista em Educação Ambiental, Mestre e Doutora em Educação pela UFSM. Membro do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Educação e Hermenêutica/UFSM. Tutora há 7 anos do Curso de Graduação em Ciências da Religião/UFSM.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0022085310218859>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5560-0519>

E-mail: saereso@gmail.com

ⁱⁱ Amarildo Luiz Trevisan. Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS/Brasil e pesquisador PQ-1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil
Pós-Doutor em Humanidades - Universidade Carlos III, de Madri-Espanha

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2534601801498544>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-4369>

E-mail: trevisanamarildo@gmail.com

GESTALT-TERAPIA, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: ensaio para uma pedagogia da equidade de gênero

GESTALT THERAPY, EDUCATION AND SUSTAINABILITY:
essay for a pedagogy of gender equity

José Ricardo de Sousa Santana ⁱ

Glauberto da Silva Quirino ⁱⁱ

RESUMO: Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica que discute as possibilidades de articulação entre a Gestalt-terapia, a educação e a sustentabilidade como fundamentos para promover uma pedagogia voltada à equidade de gênero. A partir de uma análise gestáltica, examina-se como o agir sustentável e a cultura de paz podem se inter-relacionar na construção de uma educação crítica, dialógica e transformadora. O trabalho estrutura-se em torno de eixos temáticos que envolvem as relações de gênero na escola, os princípios da educação sustentável e a contribuição da abordagem gestáltica para o desenvolvimento integral do sujeito. A pesquisa fundamenta-se em referências teóricas publicadas em livros e periódicos científicos nacionais, com ênfase na ecopedagogia e na psicologia humanista. Conclui-se que educar para a equidade de gênero e para o bem viver pressupõe práticas educativas que integrem cuidado, diálogo e consciência ecológica, promovendo uma formação comprometida com a dignidade humana e a justiça social.

Palavras-chave: Gênero. Sustentabilidade. Gestalt-terapia. Educação. Cultura de paz.

ABSTRACT: This article is about a bibliographical research about how it is possible to promote a link between Gestalt therapy, Education and Sustainability. Based on a gestalt analysis on the interlocution of the themes of sustainable action and the culture of peace in order to provide an essay on education for gender equity. The purpose of this paper is to discuss the promotion of a dialectic attitude between sustainable action and the culture of peace by providing education for gender equity in school. The work is

structured in themes that permeate education, sustainability and gender relations in school, in order to understand a articulation between these concepts reflecting under education for gender equity. A survey of theoretical references and publications arranged in magazines and electronic journals was carried out to gather more information about the research problem. This research articulates gestalt-therapy an approach of humanistic psychology, being used as a bias of analysis and understanding of the themes. It has relevance because it deals with subjects so little discussed although it is not known the impossibility of articulating them, it is probable that this articulation provokes other researches to substantiate what has already been observed in this work. It is concluded that in addition to making the subjects discussed in this literature review better known, overcoming the scarcity of research on sustainable education and the perspective of gender equality, perhaps the main reflection that results from this articulation is that in educating a being, this action has already consolidated an education for the integral being and is in agreement with the proposal of sustainable education that values for the well-living.

Keywords: Gender. Sustainability. Gestalt therapy. Childhood. School.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta uma discussão sobre educação e sustentabilidade articulada ao conceito de gênero sob a perspectiva da Gestalt-terapia. A diversidade de gênero sempre esteve presente na escola, mesmo que historicamente negligenciada ou silenciada por discursos normativos e estruturas de poder. Estes sujeitos, muitas vezes invisibilizados, merecem atenção e escuta qualificada por parte das instituições educativas (Louro, 2008).

O objetivo deste trabalho é analisar, sob uma lente gestáltica, como as questões de gênero podem ser compreendidas dentro de uma proposta de educação sustentável e de cultura de paz, priorizando relações dialógicas e intersubjetivas no contexto escolar. Tal abordagem visa ampliar a consciência sobre o respeito mútuo como fundamento essencial para práticas educativas transformadoras.

A articulação entre sustentabilidade e relações de gênero, mediada pela Gestalt-terapia, ainda é incipiente na produção acadêmica. A proposta deste estudo emerge como resposta teórica e política às urgências impostas por cenários históricos e socioculturais de exclusão. São mobilizadas como fundamentação a teoria do self, desenvolvida por Perls, Hefferline e Goodman (1997), os princípios da ecopedagogia (Gadotti, 2008) e os estudos sobre cultura de paz e desnaturalização da violência (Nascimento, 2009).

A concepção de desenvolvimento sustentável promovida pela ONU (1979) propõe uma abordagem integral que incorpora dimensões culturais, éticas, políticas e sociais. No entanto, seu uso reducionista tem sido criticado, gerando ambiguidade conceitual (Gadotti, 2008).

Para além do discurso ambientalista, a sustentabilidade envolve a harmonia entre o ser humano, a coletividade e o planeta. Sua concretização depende de uma educação que promova a formação da consciência ecológica e da ética do cuidado (Gadotti, 2008).

Pensar uma educação centrada na Carta da Terra (2005) e na Pedagogia da Terra (Gadotti, 2001) permite refletir sobre a dialética entre o agir sustentável e a cultura de paz à luz da Gestalt-terapia. Pergunta-se: como construir ensaios educacionais que entrelacem essas dimensões em favor da equidade de gênero nas escolas?

A escassez de publicações que articulam Gestalt-terapia, sustentabilidade e gênero ressalta a importância desta investigação. A educação para a paz, almejada pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (ONU, 2016), impõe a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a superação das crises civilizatórias e com a construção de um projeto educativo voltado ao bem viver.

Ao promover o respeito à diversidade desde a infância, uma educação voltada à sustentabilidade e à equidade de gênero pode contribuir para romper com estruturas de dominação e naturalização da violência. A relevância desta pesquisa reside, portanto, em propor práticas educativas que fortaleçam a cultura de paz e a justiça social no ambiente escolar.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter analítico-descritivo. O percurso metodológico baseou-se em levantamento e análise de referências teóricas publicadas em livros, artigos científicos e periódicos eletrônicos, com ênfase nas áreas da Psicologia, Educação, Gênero e Sustentabilidade.

A opção pela abordagem qualitativa parte da compreensão de que os fenômenos educacionais e subjetivos requerem métodos interpretativos voltados à análise dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e das construções sociais envolvidas (Goldenberg, 1997). Nesse sentido, a pesquisa mobiliza a Gestalt-terapia como referencial teórico-metodológico, assumindo sua perspectiva holística e fenomenológica para interpretar as relações entre educação, sustentabilidade e gênero.

Foram utilizados como bases de dados os portais PePSIC, SciELO, Google Acadêmico e outras bibliotecas digitais, buscando-se por textos em língua portuguesa, publicados em periódicos com reconhecida relevância científica. Como critérios de inclusão, selecionaram-se materiais que tratassem da interseção entre os temas centrais da pesquisa, com fundamentação teórica consistente. Excluíram-se publicações que reproduzissem discursos preconceituosos ou desrespeitosos quanto às diversidades de gênero e sexualidade.

A coleta de dados bibliográficos e a sistematização dos materiais ocorreram entre outubro e janeiro, durante o período de finalização do curso de especialização em Psicologia Aplicada à Educação, o que permitiu aprofundar o diálogo entre teoria e prática docente no contexto educacional. A análise dos dados foi orientada pela compreensão dialógica da realidade, considerando a complexidade dos fenômenos e as múltiplas dimensões que os atravessam.

3 A DIALÉTICA DO AGIR SUSTENTÁVEL E DA CULTURA DE PAZ: tecendo ensaios educacionais

A sustentabilidade é o equilíbrio dinâmico do ser com o outro e com o meio ambiente, ou seja, é buscar alcançar o sonho de bem viver; de adquirir a harmonia entre os diferentes (Gadotti, 2008). Segundo Bursztyn (2001, p.109) sobre educação de massa como necessidade dos dias de hoje, preparar as crianças e os jovens, hoje, significa construir as condições de um futuro sem exclusão social amanhã. Porém, transmitir conhecimento é pouco: a grande questão é operacionalizar informações “numa direção ética e solidária”.

Frisa-se que ao longo da história outros encontros e conferências mundiais aconteceram com o propósito de debater a sustentabilidade. Destaca-se que em 2002, as Nações Unidas lançaram a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (período de 2005 à 2014), pensar a educação como agente de mudança e formação cidadã, uma educação para o desenvolvimento sustentável, pode ser uma possibilidade de agir neste contexto de conflito e caos do planeta e do bem viver (Gadotti, 2008).

O conflito pode se apresentar em toda e qualquer dimensão ou esfera que envolvam pessoas. Logo, dessa maneira é possível arriscar que sustentabilidade significa uma nova maneira igualitária, um modo livre, ajustado, inclusivo e solidário, na qual os integrantes em comunidade se unem e constroem seu mundo e contexto social, ao mesmo tempo em que resgatam, lutam e transformam sustentavelmente os ambientes naturais cruciais para a sua sobrevivência e o conviver (Brandão, 2008).

No dia 1º de janeiro de 2016, entrou em vigor a resolução intitulada “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, da Organização das Nações Unidas, que contém 17 eixos com objetivos a serem alcançados e foi aprovada por 193 líderes de estado que se comprometem a cumpri-la pelo bem comum do planeta adotando um modo de vida sustentável. O eixo 4º fala da educação de qualidade com propostas tais como, por exemplo, “construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e à igualdade de gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos”. O eixo 5º trata sobre a igualdade de gênero, contém metas para diminuir a discriminação e violência contra mulheres, e ações que visam o empoderamento como uma legislação que respeite a igualdade de gênero (ONU, 2016).

De acordo com Nascimento (2009), a tarefa de desnaturalização dos conceitos de paz e de violência e, conseqüentemente, a implementação da cultura de paz, é um trabalho que segue o

caminho educativo, devendo passar necessariamente pela escola. O intuito desta pesquisa é compreender a possibilidade de criar formas de promover uma dialética entre o agir sustentável e a cultura de paz tecendo uma educação para equidade de gênero nas escolas. A discussão de gênero e diversidade sexual, institucionalmente, como elemento da prática pedagógica na escola está amparada nos Parâmetro Curricular Nacional (Pcn) para Temas Transversais, especificamente no fascículo dedicado à orientação sexual, sendo que neste sentido torna-se mais urgente a necessidade da problematização das recorrências de homofobia a fim de conscientizar alunos, professores e toda a comunidade escolar em geral sobre a desnaturalização da violência de gênero no espaço escolar, bem como o exercício de uma cultura de paz.

No entanto é necessário discutir um agir sustentável na forma de se educar, ao retomar um trato igualitário entre a diversidade das identidades de gênero, para evitar que surjam dicotomias de papéis normativos concebidos no laço social e herdados culturalmente, em todas as ações que integram esses projetos, o que envolve aquilo que denominamos de ‘questões de gênero’. Educar para a sustentabilidade e para a cultura da paz pressupõe respeitar a diversidade dos sujeitos (Goellner, 2013).

O fulcro que sustenta as construções de papéis de gênero, ou seja, tudo o que é considerado mais adequado e recomendado para meninos (homens) e para meninas (mulheres) advém de processos socioculturais historicamente herdados antes mesmo do nascimento da criança. Escolher a cor, as roupas, os brinquedos, não pressupõe que esteja assegurando a identidade de gênero dos seus filhos. As “coisas” não possuem gênero. Estes comportamentos são resultantes das construções sociais. Do mesmo modo com expressões dirigidas na infância, na qual as crianças apenas introjetam, se consolidando até sobre o seu futuro, quando são projetadas perspectivas distintas e profissionais. Desse modo são inferidos discursos e lugares de predominância de homens e mulheres, respectivamente, o primeiro logo é orientado que tem responsabilidade de prover o sustento enquanto que a mulher fica restrita a cuidar dos filhos e da casa. Este processo de identificação dos sujeitos levando em consideração o sexo biológico está profundamente relacionado às questões de gênero, uma vez que se espera que uma menina seja feminina e um menino seja viril, másculo. Todas as questões voltadas para a violência de gênero advém desses determinismos que são usados para justificar atitudes masculinas em detrimento de atitudes femininas (Goellner, 2013).

Entende-se que ao mesmo tempo que é essencial pensar sobre a desnaturalização das “representações” de paz e violência, é concebível a possibilidade de que tais noções devem ser incluídas urgentemente num processo educativo, pois estes conceitos são aprendidos. Se ambos são passíveis de um processo de ensino e aprendizagem, não se justifica os educadores ainda não terem se apropriado destes conceitos. Tem que haver um processo de problematização por parte destes (Nascimento, 2009).

Portanto, nas afirmações de Matos & Nascimento (2006, p. 27), não se configura uma tarefa fácil esta reflexão. A desnaturalização dos conceitos de paz e violência requer esforço, tendo em vista o reforçamento de muitas práticas violentas e discursos disseminados em favor desta, em especial, os meios de comunicação que divulgam mais a violência que a paz, sendo que esta precisa ser ensinada e aprendida socialmente. É fundamental criarmos meios para que se concretize em ações: uma cultura de paz.

3.1 Mordaças invisíveis: apontamentos histórico-culturais sobre o discurso de gênero e sexualidade na escola

Na sociedade, a identidade de gênero está relacionada à discriminação e preconceito que sofrem os sujeitos que vivem diferentes identidades de gênero que incluem Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transgênero, Intersexuais, Assexuados - LGBTQI. Neste dia estes sujeitos entraram na escola, alguns por falta de oportunidade e pela própria conjectura de marginalização e vulnerabilidade social, passaram apenas pela frente da escola. Entretanto crianças e jovens não podem ficar desconectados do sentimento de respeito e tolerância, porém está é uma discussão permanece velada. Conforme Louro (2008), como se uma espécie de camuflagem, tivesse o poder de torná-la invisível. Esta discussão parece ser intolerável, desconfortável e por isso estas pessoas encontram-se marginalizadas, a margem da sociedade, alguns movimentos sociais (o movimento feminista e os das minorias sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais.

Se faz necessário pensar na entrada pela porta da frente da escola de temas como “gênero e sexualidade”. Afinal de contas, o que promove tanta interpelação e dificuldade de tratar dos temas? Qual a significação, conceituação e como são abordados dentro da sala de aula, no universo escolar? Por que é necessário tratar de temas como estes dentro da instituição escolar? De acordo com César (2010) uma parte da sociedade brasileira reconhece a inserção de um lugar estabelecido para a sexualidade no interior da escola. Mas que lugar seria este? Se datarmos os últimos vinte anos, após o surgimento da epidemia de HIV/AIDS e o direcionamento dos olhares para a gravidez precoce em jovens em idade escolar é possível perceber que a sexualidade se consolida neste exato momento como um lugar de fala em torno da concepção que se tem de prevenção. Porém, muito antes de meados dos anos de 1990, colônias europeias espalhadas pelo mundo já exerciam preocupação sobre a temática nas escolas, mais especificamente no século XIX, quando as normatizações e formas metodológicas dos colégios regravam a vida e o corpo dos jovens e crianças.

O autor Michel Foucault (1984), descreve estes colégios europeus do século XVIII como uma verdadeira maquinaria em constante estado de alerta:

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (...), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (Foucault, 1984, p. 30).

Belmino (2020) parafraseando Reich, “era a repressão da sexualidade o maior inimigo da harmonia social.” É na escola e com a mídia de massa, e não em casa ou em contato com os amigos, que a maioria dos nossos cidadãos de todas as classes aprende que a vida é, inevitavelmente, rotina, despersonalização e venalidade, que é melhor obedecer e calar-se, que não há espaço para a espontaneidade, a sexualidade aberta e liberdade de espírito. Formados nas escolas, se adaptam aos

mesmos postos de trabalho, à mesma cultura, e à mesma política. Esta é a educação, a deseducação, a adaptação às normas nacionais e o enrolamento em função das 'necessidades nacionais'. (Goodman, 1964a, p. 23).

Logo as primeiras preocupações explícitas em relação à educação e sexualidade no Brasil tiveram um espaço nos anos vinte e trinta do século XX, momento em que a educação sexual já era uma preocupação da área da saúde adentrando o sistema educacional Brasileiro, havia um propósito claro, a higienização e um interesse moral, uma proposta de intensificar o sexo bem educado. Assim, relaciona-se o processo de escolarização e disciplinarização dos corpos de crianças e jovens no âmbito da educação voltada para a sexualidade ocupando um lugar privilegiado, dentro da escola desde muito cedo. Certamente houveram transformações que se sucederam ao longo do século XX, tanto a militância e o aumento dos movimentos pelos direitos civis, as lutas do movimento feminista, os movimentos GLBT's (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Simpatizantes) afetaram e produziram ecos na escola. No fim dos anos 80, o auge da epidemia de HIV/AIDS representou outro impacto na educação, entendida como uma arma que poderia atingir a epidemia. Nos anos 90, a discussão de sexo seguro, DST's - Doenças Sexualmente Transmissíveis e o alto índice de gravidez na adolescência, a partir desse momento as escolas Brasileiras adotaram a concepção de saúde e prevenção, o tema da prevenção se estabeleceu com programas que estabeleceram relação com outros temas como drogas e sexualidade. Na segunda metade do ano de 1990, o conjunto de reformas educacionais conduziram a produção de um documento importante os Parâmetros Curriculares - PCN's compreendidos como solução para os problemas educacionais do Brasil, ao mesmo tempo cumpriam com a Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70 (César, 2010).

De acordo com Louro (2011) às práticas sexistas e heteronormativas ao longo da história foram e ainda representam as responsáveis por delimitar o que pertence ao menino e à menina, fortalecendo estereótipos e contribuindo para o enrijecimento da educação e da disseminação de um padrão heteronormativo com intuito de moldar as crianças de acordo com o gênero a que pertencem. Tais práticas são reforçadas dentro da instituição escolar, por exemplo, através da divisão de atividades, na formação de filas e nas escolhas dos brinquedos. É no momento que as crianças escolhem brinquedos que não são recomendados para seu gênero, como quando os meninos brincam de boneca ou as meninas preferem brincar de carrinho, que em ato, elas estão transgredindo. Como seria pensar um modelo educacional que respeitasse a diversidade de gênero e não fomentar ainda mais esses estereótipos? A educação para a sustentabilidade partindo do princípio de se educar respeitando harmonicamente a nossa casa, o nosso planeta, bem como o equilíbrio e o bem viver, seria uma forma criativa de olhar para a vida e de pensar educação com maior leveza.

3.2 Gestalt-terapia, educação e sustentabilidade, ensaios educacionais para a construção de um espaço escolar para equidade de gênero.

Dentre os fundadores da gestalt-terapia na figura de Fritz Perls e Paul Goodman, destaca-se a contribuição Goodman na construção da abordagem gestáltica, de acordo com Belmino (2016), em

uma carta escrita à próprio punho o mesmo deixa claro que se utiliza das leituras que tinha feito acerca do pragmatismo e fenomenologia (Dewey e Husserl) em articulação com as teses dos gestaltistas (psicólogos da gestalt principalmente de Goldstein) para construir as ideias apresentadas na obra *Gestalt-Therapy*.

Essas ideias serviram como ferramenta que possibilitou reler de modo criticamente a psicanálise, tal refinamento é apresentado na tese de Belmino (2016), “por que não dizer, ontológico da construção da Gestalt-terapia”. É possível perceber nas bases da gestalt-terapia uma teoria da experiência que investiga e procura compreender a natureza humana numa articulação dinâmica do organismo e o ambiente como um indiviso e sem síntese, o que se caracteriza previamente como uma investigação ontológica.

Sua visão sobre a educação, e nas leituras de Goodman, este enxerga no professor um forte papel político capaz de mobilizar, de incitar a produção da diferença e da mobilização social, o professor é catalisador desta transformação, ao mesmo tempo, aquele enquanto está como professor que cumpre seriamente a ordem e o determinismo institucional provavelmente seria um exemplo de mau professor. Em contraponto afirma que ser professor necessita obter a arte de provocar o diálogo socrático, ou seja, a finalidade não se resumiria a transmitir uma informação, mas obter informações como partes da natureza (humana) e da outra segunda natureza enquanto estudante, podendo usar de formas criativas de mobilizar este fazer (Goodman (1964) apud BELMINO, 2016) Desse modo Goodman propõe o olhar gestáltico para a educação que preserve a preocupação com a natureza humana e com a criação de espaços de variabilidade experiencial é o seu foco de trabalho.

Desde os primeiros escritos de Freire (2005) o mesmo cita esta preocupação cotidiana de que a autenticidade do homem depende de quanto se encontra integrado à realidade que vive. Acaba por viver uma vida inautêntica, distante criticamente da sua realidade, tal qual um estrangeiro de sua própria morada. E por fim resulta um ser alienado perante a própria cultura. A aprendizagem precisa se conectar à organicidade de homem integrado ao mundo. A ecopedagogia se propõe a realizar essa “organicidade” traduzida nas palavras de Freire, na promoção da aprendizagem e isso só será conseguido numa relação democrática e solidária. A ecopedagogia, inicialmente chamada de “pedagogia do desenvolvimento sustentável”, deve ser compreendida como uma pedagogia pertinente aos princípios da Carta da Terra, à educação ambiental e à educação para o desenvolvimento sustentável (Eds). (Gadotti, 2008).

Na ecopedagogia, o educador deve acolher o aluno. A acolhida, o cuidado, é a base da educação para a sustentabilidade promovida desde 2002 pelas Nações Unidas com a criação de uma “Década” dedicada a ela. A ecopedagogia tem tudo a ver com a educação para a sustentabilidade. Precisamos de uma pedagogia da Terra, fundamentada num novo paradigma, o paradigma terra, uma pedagogia apropriada para esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz (Gadotti, 2008).

Há um caráter educativo fascinante quando se discute desenvolvimento sustentável, pois verifica-se que para pensar a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência só é possível através da educação. Eis aqui um terreno fértil para a ecopedagogia. Uma pedagogia que visa a promoção da aprendizagem a partir da experiência da vida cotidiana, é experienciando, é vivendo, é caminhando que se encontra sentido ‘em para que

caminhar?’ Como aponta Gadotti (2008, p.61) “vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos; não apenas observando o caminho.” Então por que não aproveitar este componente educativo formidável? A solução pode residir numa pedagogia democrática e solidária e ainda não se deram conta da sua relevância.

Na visão de Leonardo Boff (2006), “a cultura bélica é ainda muito presente”. Essa mesma cultura mobilizada pelo poder, pode ser traduzida pela vontade de dominação do ambiente, do outro, dos povos e dos mercados. Circunstâncias estas que se articulam em uma estrutura que mantém sólida a cultura da violência que nos desumaniza a todos. A cultura de paz é uma forma de se opor a esta cultura e é uma tarefa de todos proporcioná-la. Desnaturalizar os conceitos de paz e de violência facilita a implementação da cultura de paz, os princípios devem seguir o caminho educativo, devendo passar necessariamente pelas instituições de ensino (Nascimento, 2009).

Segundo Milani (2003), há três saídas possíveis para o enfrentamento da violência: através da repressão; a estrutura social e econômica como a solução para todos os problemas; e a terceira diz respeito à implementação de uma cultura de paz. Esta última é alicerçada por Freire (2005) quando afirma que a necessidade de promover um processo de conscientização é um movimento relevante para a construção da paz, por meio da ampliação da leitura do mundo na qual se insere o sujeito proporcionando à transformação de ambos.

Portanto, acredita-se que a promoção da tolerância e de uma cultura de paz, e do estabelecimento da sustentabilidade como prática cotidiana é o terreno para ousarmos uma utopia que signifique a superação do atual modelo econômico, político e social; através de novas racionalidades, que mudem radicalmente nossa existência no planeta, nos ensinando a acreditar e a fazer outro mundo possível. Como categoria social e culturalmente construída abrange um conjunto de processos que ao longo do tempo vão marcando, criam estigmas nos corpos daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino.

Ao educarmos um ser, estes discursos aparecem quando ao se tratar de um menino, diz-se que ele não pode chorar porque isso é coisa de mulher, ou, ainda, quando ensinado às meninas que elas não podem participar de determinados jogos comunitários (brincadeiras) que as exijam força, reforçando assim modos de ser masculino e feminino, como se apenas os homens pudessem realizar porque eles têm poder e força. Este modelo de configuração do que é ser masculino e feminino são comumente aceitos como normativos e desejáveis na nossa cultura, assim são repassados para outras gerações que herdam os mesmos estereótipos (Goellner, 2013).

Após a experiência de convivência com docentes de uma universidade pública e muitos outros pedagogos que cursaram o mesmo curso de Pós-graduação em Psicologia aplicada à educação que esta pesquisa iniciou-se em sua projeção, um dos momentos marcantes que ajudaram a afinar o intuito e aguçaram o interesse do pesquisador surgiu com a conceituação da educação para o ser integral uma proposta ampla que envolve tudo o que foi discutido ao longo desta revisão de literatura e que amplia as possibilidades de pesquisar mais sobre intervenções possíveis sob a ótica da educação sustentável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente artigo, possibilitou a análise de dados bibliográficos que contribuíram para os objetivos da pesquisa acerca da concepção do agir sustentável aplicada ao fazer do educador com a educação na infância. Compreendendo os estereótipos que foram e continuam sendo herdados quando se discute a equidade de gênero, é fato a necessidade de reformulação do espaço escolar, bem como a ampliação da formação de educadores e sujeitos envolvidos na construção e no acompanhamento da criança na formação de sua identidade.

Conclui-se então, consolida-se esta revisão de literatura, de suma relevância ao evidenciar o tema pouco explorado e que necessita de aumento na produção de pesquisas que tratam do assunto a fim de estabelecer intervenções a nível empírico, bem como superar a escassez de publicações que apresentem um caráter educativo abordando o desenvolvimento sustentável, incentivando tanto a consciência ecológica como também a formação da consciência através da educação, da harmonia com o planeta e o respeito com a vida e com o bem viver, tais fundamentos são primordiais para pensar o encontro altero com a diversidade humana, gênero, raça, religião qualquer que seja as diferenças. Ao educarmos um ser, boa parte dessa ação já consolida uma educação para o ser integral.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Minha casa, o mundo. Aparecida (SP): Idéias e Letras, 2008
- BELMINO, Marcus Cézar. Gestalt-terapia e experiência de campo: dos fundamentos à prática clínica. 1. ed. [S.l.]: Paco e Littera, 2020. 356 p. ISBN 978-6558401261.
- BOFF, Leonardo. Sustentabilidade: o que é – o que não é. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CARTA DA TERRA. A Carta da Terra. Brasília: Unesco, 2005. Disponível em: <http://www.cartadaterrabrasil.org>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010
- FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para “arena” do movimento LGBT brasileiro. Bagoas - estudos gays: gênero e sexualidades, v. 3, n. 4, 2009, p. 131-158.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Ed. L, 2008. (Unifreire).
- GOELLNER, Silvana Vilodre et al. Celebrar a identidade de gênero e educar para a sustentabilidade: desafios para quem faz o recreio nas férias. In: OLIVEIRA, A. A.B.; COUTINHO, S.S. Recreio nas férias: PST 10 anos, celebrar com sustentabilidade. Maringá: Eduem, 2013.

- GOODMAN, Paul. Compulsory miseducation and the community of scholars. New York: Vintage Books. 1964.
- GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GUEDES, Valdir Lamim. Educação para a Sustentabilidade, Educação Ambiental, Educação Global. qual educação queremos? Global Education Magazine, n. 8, p. 53-55, 2014.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Revista Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2011.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NASCIMENTO, Verônica. Construindo uma Cultura de Paz: o Projeto Paz na Escola em Fortaleza. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org) Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais: ações com sensibilidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p.26-35.
- MILANI, Faizi. Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.
- NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do. A promoção da cultura de paz nas escolas: a ótica das juventudes. 2009. 146f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova York: ONU, 2015.
- PERLS, F.; HEFFERLINE, R.; GOODMAN, P. Gestalt-terapia. São Paulo: Summus, 1997.
- SACHS, I. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Organização: Paula YoneStroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

Recebido em: 30 de setembro de 2024.

Aprovado em: 8 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/revs.v16i1.12939>

ⁱ José Ricardo de Sousa Santana. Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA, 2023), Professor Assistente da Universidade Regional do Cariri (URCA), Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. Graduado em psicologia pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (2013). Graduado em Pedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga (2022). *Curriculum Lattes*: <https://lattes.cnpq.br/5491443645913749>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2800-9229>
E-mail: rickie.santana@urca.br

ⁱⁱ Glauberto da Silva Quirino. Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria (2012) e pós-doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto do Departamento de Enfermagem da Universidade Regional do Cariri. Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001), mestrado em Bioprospecção Molecular pela Universidade Regional do Cariri (2009). *Curriculum Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/6349376581215170>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5488-7071>
E-mail: glauberto.quirino@urca.br

A TREND “PODE OU NÃO PODE” E A NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA ENTRE ADOLESCENTES

TREND “CAN OR CAN’T” AND THE NATURALIZATION OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE AMONG ADOLESCENTS

Renata de Mello Mamede ⁱ

Maria Sylvia de Souza Vitalle ⁱⁱ

RESUMO: As redes sociais podem influenciar diferentes tipos de comportamentos entre jovens. Este artigo teve como objetivo analisar a *trend* “pode ou não pode”, buscando identificar, categorizar e analisar as violências psicológicas retratadas. Após a utilização de mecanismos de busca na plataforma *TikTok*, foram selecionados 24 vídeos da *trend* cujas violências identificadas foram agrupadas em três categorias: restrição da autonomia, imagem corporal e ciclo social. Diferentes formas de violência psicológica foram observadas em todos os vídeos analisados, com maior predominância na restrição de ciclo social. A *trend*, portanto, ao naturalizar e divulgar violências em relacionamentos íntimos, pode contribuir com a sua propagação entre adolescentes e jovens.

Palavras-chave: Adolescência. Violência simbólica. Comunicação e educação. Assimilação cultural.

ABSTRACT: Social media can influence different types of behavior among young people. This article aimed to analyze the “can or can’t” trend, seeking to identify, categorize, and analyze the psychological violence portrayed. After using search engines on the *TikTok* platform, 24 videos from the trend were selected, whose identified violence was grouped into three categories: restriction of autonomy, body image, and social cycle. Different forms of psychological violence were observed in all the videos analyzed, with a greater predominance in restriction of the social cycle. Therefore, the tendency to naturalize and publicize violence in intimate relationships can contribute to its spread among adolescents and young people.

Keywords: Adolescence. Social Media. Violence. Culture.

1 INTRODUÇÃO

O uso de mídias sociais como o *TikTok* está em crescimento entre crianças e adolescentes em todo o mundo, principalmente no Brasil, que ocupa a posição de terceiro maior mercado na plataforma, com cerca de 102 milhões de usuários (Ceci, 2025). Uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2023), que entrevistou cerca de 2700 famílias brasileiras, revelou que 63% das crianças e adolescentes com idade entre 9 e 17 anos possuíam um perfil na rede social *TikTok*. O mesmo estudo indicou que 75% dos adolescentes entre 15 e 17 anos e 50% das crianças entre 9 e 10 anos tinham um usuário na plataforma em 2023.

O uso de mídias sociais tem o poder de impactar na forma que seus usuários se comportam. Como exemplo, aquela pesquisa revelou que 50% das crianças e adolescentes que participaram do estudo pediram para seus responsáveis comprarem algum produto após contato com publicidade ou propaganda na internet (CETIC, 2023). O potencial de impacto das *trends*, modelo de vídeo que é reproduzido e regravado por vários usuários, é especialmente relevante pelo seu alto alcance. Assim, *trends* na plataforma *TikTok* possuem grande probabilidade de influenciar a vida de muitos jovens, contribuindo para a manutenção e reprodução de comportamentos que podem ser nocivos para a sua saúde. O conteúdo das *trends* pode ser tóxico em relação ao padrão de beleza e a autoimagem, por exemplo, podendo contribuir com o aumento de transtornos alimentares e baixa autoestima entre usuários (Kordani; Labrie, 2021).

As *trends*, por serem produzidas e reproduzidas em uma sociedade que é patriarcal, racista, LGBTQIA+fóbica e capitalista, podem compartilhar esses princípios. Como o objetivo da plataforma *TikTok* é o lucro, as *trends*, mesmo que reproduzam conteúdos que reforcem padrões de opressão e exploração, não serão necessariamente banidas se gerarem engajamento para a plataforma, principalmente se essas violências forem sutis e banalizadas (Silva, 2024).

Nesse sentido, dentro de relacionamentos afetivo-sexuais a violência é extremamente naturalizada e comumente confundida com amor, cuidado e afeto (hooks, 2019). A violência psicológica, presente na violência no namoro, é definida pela Lei Maria da Penha como:

[...] qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação” (Brasil, 2006).

De acordo com os resultados da última edição da pesquisa de Vitimização de Mulheres no Brasil do Fórum de Segurança Pública (Bueno, 2023), cerca de 43% das mulheres brasileiras com idade acima de 16 anos de idade sofreram violências psicológicas de parceiros íntimos durante suas vidas.

Baixa autoestima, sintomas de depressão, transtornos mentais, uso de risco de substâncias e comportamento sexual de risco foram elencadas como principais consequências da violência no namoro pela revisão feita por Taquette e Monteiro (2019). Mesmo em casos onde somente a violência psicológica é perpetrada, ela pode desencadear Transtorno de Estresse Pós-traumático e Transtorno Depressivo (Dokkedahl *et al.* 2022).

A violência psicológica contribui para a manutenção de mulheres dentro de relacionamentos abusivos, cuja tendência é o escalonamento de gravidade e variação dos tipos de agressões (como violências físicas, morais, patrimoniais e sexuais) podendo resultar em feminicídio. Dados internacionais sobre feminicídio indicam que cerca de 70% e 80% de mulheres mortas pelos companheiros sofriam violência física prévia do mesmo (Campbell *et al.*, 2007).

A aceitação e banalização de violências são fatores de risco para a perpetração e vitimização de violência de violência por parceiro íntimo entre jovens (Gilbert *et al.*, 2022). Nesse sentido, os pares possuem grande influência entre os adolescentes, podendo colaborar com o aumento de comportamentos agressivos e estimular crenças patriarcais que legitimam a violência (Capaldi *et al.*, 2001). Assim, as *trends* tem um grande potencial de afetar na forma em que os jovens se comportam em relacionamentos afetivo-sexuais, podendo contribuir para a naturalização e reprodução de violências.

A *trend* do *TikTok* ‘pode ou não pode’ é composta por vídeos de usuários que estão em relacionamentos afetivos-sexuais e fazem uma série de perguntas para seus parceiros/as sobre comportamentos que são ou não permitidos dentro do relacionamento. Esse artigo buscou identificar, analisar e categorizar as violências psicológicas retratadas nos vídeos dessa *trend*.

2 METODOLOGIA

A busca por vídeos ocorreu na plataforma *TikTok*, por ser uma rede social cujos principais usuários são crianças e adolescentes. No início da pesquisa, com o intuito de investigar *trends* voltadas à relacionamentos amorosos, utilizou-se o descritor “*trends* de casal” na plataforma, o que possibilitou o encontro de três vídeos que participavam da ‘*trend* do pode ou não pode’. Essa *trend* foi escolhida como objeto de análise uma vez que envolve uma série de perguntas sobre regras dentro de um relacionamento amoroso, possibilitando a investigação e análise sobre o comportamento dos jovens em relacionamentos afetivo-sexuais.

Os critérios de elegibilidade para a seleção do material envolveram: (1) vídeos feitos por brasileiros, (2) que continham perguntas em relação a formas de se comportar dentro de um relacionamento afetivo-sexual, ou seja, o que poderia ou não poderia ser feito dentro daquela relação e (3) que pelo menos uma das partes do relacionamento respondesse. Foram excluídos vídeos que: (1) retratam pessoas que descreveram como responderiam às perguntas se estivessem dentro de um relacionamento afetivo-sexual, (2) continham apenas perguntas.

Os descritores “*trend* pode ou não pode” e “*trend* pode ou não pode casal” foram utilizados para a busca de materiais. O primeiro descritor possibilitou o encontro de 69 vídeos, dos quais 19

foram selecionados após a aplicação dos critérios de seleção e exclusão. Através do segundo descritor, foram encontrados 70 vídeos dos quais 17 eram duplicatas e 5 estavam de acordo com os critérios de elegibilidade. Assim, ao todo, foram analisados 24 vídeos. É importante frisar que todas as buscas que ocorreram na plataforma *TikTok* foram realizadas por meio de uma guia de usuário anônimo no computador, com o intuito de diminuir os vieses dos algoritmos da plataforma. A busca ocorreu no dia trinta e um de Maio de 2024.

Após a seleção dos vídeos, foram registradas informações sobre seu engajamento (número de visualizações, encaminhamentos, comentários, visualizações e curtidas) e dados sociodemográficos dos participantes. Para a análise quali-quantitativa do material, foi utilizada como metodologia a Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), na qual as perguntas e respostas que apareceram durante os vídeos foram transcritos de forma literal e posteriormente agrupadas em categorias.

Depois da leitura e análise do material transcrito, foram elaboradas as categorias: imagem corporal, que se refere ao controle de ações em relação à vestimenta e divulgação de sua própria imagem, autonomia, que englobou perguntas que se relacionavam com a delimitação do direito de ir e vir, e círculo social que infere sobre com quem a outra parte deve ou não interagir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A data de postagem dos vídeos selecionados variou entre Março de 2021 e Março de 2024. Quase metade dos vídeos 41% (n=10) foi postada no ano de 2021, enquanto 29% (n=7) deles foi postada em 2022, 16% (n=4) em 2023 e 12% (n=3) em 2024. Assim, percebe-se uma prevalência de postagem entre os anos de 2021 e 2022, que representam 70% (n=17) dos vídeos selecionados. Mesmo assim, a *trend* se estende até o ano de 2024, tendo duração de cerca de 3 anos. É provável que outros vídeos da *trend* tenham sido postados após a publicação desse artigo.

A duração dos vídeos variou entre 37 segundos e 2min 38s, com uma média de 1 min 15s. Assim, a duração dos vídeos é relativamente baixa, o que pode ter influenciado no seu grande alcance. Os números que retratam o engajamento do material coletado estão descritos no Quadro 1. É importante ressaltar que esses são dados aproximados, uma vez que a plataforma *TikTok*, quando o número de engajamento é maior do que quatro dígitos, permite acesso apenas aos três primeiros.

Quadro 1: Alcance dos vídeos na Plataforma *TikTok*

	Menor Índice	Maior Índice	Média	Desvio Padrão	Total (soma)
Encaminhamentos	0	11.400	1.401	2.675	33.634
Curtidas	14	102.100	17.023	32.614	408.566
Comentários	1	5.313	309	1.080	7.423
Visualizações	272	6.000.000	485.013	1.250.928	11.640.326

Fonte: as autoras (2025).

Por meio da análise dos dados coletados, foi possível perceber que a *trend* teve grande alcance, com médias de visualização que chegam a quase meio milhão. Além disso, percebe-se uma grande disparidade entre os números de engajamento, com desvios-padrão elevados. Não é possível determinar precisamente quais variáveis influenciam no engajamento dos vídeos, uma vez que os algoritmos de alcance da plataforma analisada não são abertos para o público. Entretanto, é possível hipotetizar que fatores como uso de *hashtags*, número de seguidores e participação de *trends* aumentam o engajamento com o público. Além disso, conteúdos que mostram intimidade e relações íntimas de afeto, que são gravados em espaços domésticos e que colaboram com a sexualização feminina são os mais recorrentes pelos maiores influenciadores do Brasil e do mundo e costumam ter mais alcance (Seligman, 2023).

Em relação aos integrantes dos relacionamentos retratados nos vídeos, 75% deles eram compostos por apenas um homem e uma mulher (n=18), 21% deles por somente duas mulheres (n=5) e cerca de 4% deles por um homem e duas mulheres (n=1). Não foi possível definir a idade, a orientação sexual, a cisgeneridade, identidade de gênero e a cor dos participantes, uma vez que essas informações não foram autodeclaradas pelos mesmos durante os vídeos.

Os vídeos, em sua maioria (83% n=21) exibiam os integrantes do relacionamento enquanto perguntavam e respondiam às questões da *trend* e 17% (n=4) apresentavam *prints* de conversas no *Whatsapp* entre o casal, com uma música de fundo. As perguntas realizadas, por mais que integrassem a *trend* do ‘pode ou não pode’, não foram as mesmas em todos os vídeos. Entretanto, todas indagavam sobre comportamentos que eram ou não permitidos no relacionamento amoroso retratado. Ao todo, foram analisadas e categorizadas 45 perguntas diferentes.

Nos vídeos que retratavam relacionamentos compostos por homens e mulheres (n=19), em sua absoluta maioria (95,8% n= 18), eram as mulheres que perguntavam para os homens o que poderiam ou não fazer. Dentre essas mulheres, 15% (n=3) também responderam algumas das questões, mas necessariamente após a resposta do companheiro e tendo respondido, ao todo, um número menor de perguntas do que o homem. Esses dados podem indicar um controle masculino dentro dos relacionamentos, visto que o patriarcado coloca como o papel do homem ditar o que uma mulher pode ou não fazer, definindo assim as regras do relacionamento (Saffioti, 2009). Nos cinco vídeos cujos relacionamentos eram compostos somente por mulheres, apenas uma delas respondia as perguntas.

As perguntas das categorias Imagem Corporal, Autonomia e Círculo Social foram agrupadas nos Quadros 2, 3 e 4. Os valores presentes na tabela foram aproximados para as duas primeiras casas decimais.

Quadro 2: Perguntas e Respostas Relacionadas à Imagem Corporal

Perguntas	Relacionamentos compostos por homens e mulheres				Casais constituídos por mulheres				Total			
	Sim	Não	Dep	Nº	Sim	Não	Dep	Nº	Sim	Não	Dep	Nº
Posso postar foto de biquíni?	70%	30%	-	13	100%	-	-	3	75%	25%	-	16
Posso usar roupa curta ou decotada?	70%	20%	10%	10	100%	-	-	1	73%	18%	9%	11
Posso mandar foto de lingerie para amiga?	-	100%	-	1	-	100%	-	3	-	100%	-	4
Pode postar foto com calcinha e sutiã?	50%	50%	-	2	100%	-	-	1	67%	33%	-	3
Posso postar vídeo dançando no tiktok?	-	-	-	-	50%	50%	-	2	50%	50%	-	2

Fonte: as autoras (2025).

Em relação ao controle da imagem corporal, houve um número relativamente maior de consentimentos ao ser comparado com outras categorias de análise. Entretanto, isso não indica necessariamente um menor índice de violência psicológica dentro dos relacionamentos retratados. O incentivo ou permissão de que mulheres exponham os seus corpos em meios virtuais ou não, pode estar a serviço do patriarcado, com o intuito de reforçar sua sexualização e objetificação (Zanello, 2020).

A virilidade é um fator que está diretamente relacionado com a identidade masculina. Em relacionamentos, principalmente heterossexuais, as mulheres podem se tornar um objeto de posse a ser exibido com o intuito de reforçar a virilidade masculina. Assim, obter permissão para exibir seus corpos pode aparentar uma forma de liberdade feminina, entretanto, essa autorização também pode estar à serviço do patriarcado, uma vez que atribui valor ao companheiro que a “possui” e gera satisfação sexual para os homens (Zanello, 2020). Em um dos vídeos analisados, por exemplo, ao ser perguntado pela namorada se ela poderia ou não utilizar roupas curtas ou decotadas, um dos participantes responde “sim, o que é bonito tem que mostrar”(sic).

Mesmo que possam obter proveitos com isso, não são todos os homens que se mostraram de acordo com a liberdade de escolha de suas companheiras em relação à forma de se vestir e de qual conteúdo postar em suas redes sociais. O participante que respondeu “Depende” na alternativa sobre vestimenta, por exemplo, frisou que a namorada poderia se vestir com roupas curtas e decotadas apenas na presença do mesmo. Assim, percebe-se que essa tentativa de controle dos corpos femininos visa a satisfação sexual e, na maioria das vezes, masculina (Zanello, 2020). Essa negativa também pode ser percebida nos relacionamentos homoafetivos retratados, mesmo que em menor grau.

Independentemente da resposta dos participantes, apenas o fato de mulheres estarem perguntando para seus parceiros sobre como devem se vestir e o que podem ou não postar em suas próprias redes sociais indica presença de violência psicológica na relação, uma vez que apenas uma

das partes detém o poder de escolha. O controle sobre a imagem corporal fere a autonomia dos envolvidos no relacionamento e é uma das principais violências psicológicas que costumam estar presentes em relacionamentos abusivos (Queiroz; Cunha, 2018).

Quadro 3: Perguntas e Respostas Relacionadas à Autonomia

Perguntas	Relacionamentos constituídos por homens e mulheres				Casais constituídos por mulheres				Total			
	Sim	Não	Dep	N	Sim	Não	Dep	N	Sim	Não	Dep	N
Posso sair sem você?	18%	37%	45%	11	100%	-	-	3	42%	29%	29%	14
Posso sair para beber sem você?	42%	50%	8%	12	100%	-	-	1	46%	46%	8%	13
Posso ir em festa sem você?	20%	50%	30%	10	50%	-	50%	2	25%	42%	33%	12
Posso dançar em festa?	66%	17%	17%	6	-	-	-	-	66%	17%	17%	6
Posso ficar um dia sem falar com você?	-	-	100%	1	-	100%	-	3	-	75%	25%	4
Posso viajar sozinha?	-	100%	-	1	100%	-	-	1	50%	50%	-	2
Posso ir na academia sozinha?	50%	50%	-	2	-	-	-	-	50%	50%	-	2
Posso sair sem avisar?	50%	-	50%	2	-	-	-	-	50%	50%	-	2
Posso assistir nossa série preferida sem você?	-	-	-	-	-	100%	-	1	-	100%	-	1
Posso pedir comida sem você?	-	-	-	-	-	100%	-	1	-	100%	-	1
Podemos comer doce fora da TPM?	-	100%	-	1	-	-	-	-	-	100%	-	1
Podemos fazer algo sem falar com você antes?	-	-	100%	1	-	-	-	-	-	100%	-	1

Fonte: as autoras (2025).

A liberdade de ir e vir é um direito humano básico, entretanto, muitas vezes sua restrição é naturalizada e romantizada em relacionamentos afetivos-sexuais. É possível perceber, através dos dados coletados, uma grande restrição em relação à autonomia de frequentar espaços sem a presença e o controle do/a parceiro/a, o que é especialmente relevante em relacionamentos heterossexuais. O isolamento, a vigilância, o controle e a restrição da liberdade de ir e vir são fatores que são prescritos como Violência Psicológica dentro da Lei Maria da Penha (2006).

Em relação à resposta “Depende” da questão “Posso ir em festa sem você?”, fatores como o tipo de festa e a companhia da mulher colocaram em voga a permissão do namorado para comparecer à festa ou não. Um dos participantes chegou a sugerir que ela só poderia ir sem ele à aniversários infantis, uma vez que teria poucos concorrentes masculinos. Além disso, ao responder se sua companheira poderia dançar em festas, outro participante enfatizou que ela só poderia fazê-lo na

presença do mesmo. Assim, a falta de autonomia feminina está diretamente relacionada ao autoritarismo patriarcal que coloca mulheres como objetos de posse que são disputados entre homens, cabendo a eles protegê-las de outros supostos concorrentes (Zanello, 2020).

Um dos participantes, ao responder se sua companheira poderia sair sem ele ou não, justificou sua negativa ao afirmar “gosto de estar perto para saber que você está bem” (sic). Assim, o controle e a violência podem estar disfarçados em formas de suposto cuidado, reforçando o estereótipo de fragilidade feminina que deve ser protegida por uma figura masculina. O mesmo participante, ao ser contrário que sua companheira consuma bebidas alcóolicas sem ele, justifica sua negativa ao afirmar que “não estarei lá para cuidar de você” (sic), o que indica a suposta necessidade de uma proteção masculina e concomitante infantilização feminina, como se sua companheira fosse incapaz de cuidar de si mesma (Zanello, 2020).

A restrição de atividades de lazer pode limitar o acesso das mulheres a espaços que são importantes para elas, restringindo atividades que promovam saúde mental e ampliação do círculo social. Assim, limitar a autonomia das mesmas as tornam mais suscetíveis à dependência emocional e insegurança, aumentando o poder de controle do companheiro e a probabilidade de continuidade da relação (Gomes; Marques, 2023).

Além de perguntas que questionavam o direito de ir e vir dos participantes, também foram englobadas na categoria ‘Autonomia’ questões que se relacionavam ao seu livre arbítrio, como se poderiam ver séries ou pedir comida sem o/a companheira/o. A pergunta “Podemos comer doce fora da TPM?” foi feita por duas mulheres que se relacionam em um trisal com um homem que teve uma negativa de resposta. No mesmo vídeo elas perguntam para ele “Podemos fazer algo sem falar com você antes?” enquanto ele responde “normalmente não, a não ser que seja no banheiro” (sic). Percebe-se que o controle do corpo feminino nos casos acima relatados também se insere na esfera da alimentação, contribuindo para um ideal estético que corresponde aos padrões de beleza e pode ser utilizado como objeto de exibição. Além disso, o homem parece ter assumido no relacionamento um local de governança e poder, sendo o responsável por tomar qualquer decisão pelas duas companheiras, indicando a ocorrência de violência psicológica.

Quadro 4: Perguntas e Respostas Relacionadas ao Ciclo Social

Perguntas	Relacionamentos constituídos por homens e mulheres				Casais constituídos por mulheres				Total			
	Sim	Não	Dep	N	Sim	Não	Dep	N	Sim	Não	Dep	N
Posso ter amizade com ex-ficante ou ex-namorado/a?	-	80%	20%	10	-	50%	50%	2	-	75%	25%	12
Posso dormir na casa de amigas?	56%	22%	22%	9	67%	33%	-	3	58%	25%	17%	12
Posso dormir na casa de amigos?	-	91%	9%	11	-	-	100%	1	-	83%	17%	12
Posso ficar abraçada/ abraçar amigas?	44%	44%	16%	9	100%	-	-	1	50%	40%	10%	10

Posso curtir fotos de amigos?	40%	40%	20%	10	-	-	-	-	40%	40%	20%	10
Posso ficar abraçada/ abraçar amigos?	11%	67%	22%	9	-	-	-	-	11%	67%	22%	9
Posso fazer amizades com meninos?	-	57%	43%	7	-	-	-	-	-	57%	43%	7
Posso sair com amigo?	-	57%	43%	7	-	-	-	-	57%	43%	7	7
Posso sair com amizades solteiras?	25%	25%	50%	4	-	-	-	-	25%	25%	50%	4

Fonte: as autoras (2025).

Foram englobadas na categoria Ciclo Social perguntas que envolvem interação com outras pessoas. Outras perguntas de baixa recorrência ($n < 4$) que envolviam formas de interação social, como conversas, convites, saídas, contato físico, elogios e flertes com outras pessoas fora do relacionamento, também foram englobadas na categoria círculo social. Essa categoria foi a que mais englobou perguntas, tendo um total de 35. As 10 mais recorrentes foram retratadas no Quadro 4.

Através dos dados coletados, foi possível perceber uma grande restrição do convívio social nos relacionamentos analisados, principalmente com pessoas com as quais houve um relacionamento prévio. Além disso, a interação com pessoas do gênero que a outra parte poderia sentir atração sexual foi severamente restrita.

Ao serem perguntados sobre interações com amigos, muitos dos participantes que responderam “depende”(sic) enfatizaram que a mulher poderia conviver com um homem apenas se o mesmo fosse homossexual. Esses dados corroboram com a objetificação feminina e a competitividade masculina que devem proteger suas mulheres de possíveis ameaças de roubo de outros homens (Zanello, 2020).

Além da restrição em relação ao contato com homens, pode ser percebido um repúdio masculino com convívio com mulheres solteiras. Um dos participantes, por exemplo, alegou que sua companheira não poderia dormir na casa de amigas solteiras, tendo enfatizado “solteiras com solteiras, casadas com casadas” (sic).

A restrição do convívio social faz com que as mulheres não tenham a quem recorrer em situações de abuso, contribuindo com o aumento da dependência emocional e do valor da presença do homem, intensificando o seu controle. A restrição da rede de apoio é um fator de risco para a permanência de mulheres em relacionamentos violentos (Gomes; Marques, 2023). Além disso, essa limitação pode ser configurada como uma violência psicológica pelo controle de suas ações, crenças e decisões, além de incentivar o isolamento social (Brasil, 2006).

Nos poucos casais compostos somente por mulheres, violências psicológicas foram reproduzidas e naturalizadas, entretanto, com um percentual consideravelmente menor do que em relacionamentos com homens e mulheres. Esses dados indicam que o patriarcado, ao impor um papel de subordinação para as mulheres em relação aos homens ao objetificá-las e inferiorizá-las, as deixa mais vulneráveis a sofrerem violências em relacionamentos com homens (Saffioti, 2009).

Por fim, foi possível perceber, em menor ou maior grau, a naturalização e propagação de violências psicológicas nos 24 vídeos analisados. A própria proposta da *trend* contribui para esse percurso, uma vez que incentiva os participantes a buscarem autorização para realizar comportamentos, incitando um controle de decisões por outrem. Além disso, a restrição da autonomia, do ciclo social, da liberdade de expressão e de ir e vir contribuem para a dependência emocional, baixa autoestima, dificuldade em tomar decisões, dependência financeira, falta de suporte social e isolamento social, que são fatores de risco para a reincidência de violência contra as mulheres. Nesse sentido, o isolamento social da mulher junto ao seu companheiro e comportamento excessivamente ciumento e controlador do mesmo são fatores de risco para feminicídio (Tavares; Medeiros, 2020).

A naturalização dos abusos e o não reconhecimento dos mesmos representam um fator de risco para a reincidência de violência contra a mulher (Tavares; Medeiros, 2020). As violências psicológicas retratadas nos vídeos foram intensivamente difundidas e compartilhadas nas redes sociais, o que contribui com a manutenção do patriarcado e a banalização de violências contra as mulheres. O ciúmes e o controle muitas vezes podem estar disfarçados e denominados por “amor”, o que contribui com a sua naturalização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redes sociais podem contribuir com comportamentos saudáveis ou nocivos para a saúde de crianças e adolescentes. Ao analisar 24 vídeos da *trend* “pode ou não pode” foi possível verificar a presença de diversas falas que indicam violências psicológicas dentro dos relacionamentos retratados. Os dados obtidos foram agrupados em três categorias: restrição da autonomia, imagem corporal e ciclo social. Diferentes formas de violência psicológica foram observadas em todos os vídeos analisados, com maior prevalência na restrição de ciclo social. As violências cometidas estiveram diretamente relacionadas com estereótipos de gênero, reafirmando ideais de passividade e submissão feminina, assim como de virilidade e dominação masculina.

Assim, os vídeos da *trend* “pode ou não pode”, ao retratarem relacionamentos nas quais a violência psicológica é naturalizada, contribuem para a propagação de violências dentro de relações afetivo-sexuais entre jovens, os deixando mais vulneráveis a elas. Nesse sentido, é de extrema importância que as redes sociais se responsabilizem pelo conteúdo compartilhado, restringindo-os principalmente aos usuários em fase de desenvolvimento. Há também a necessidade da criação de políticas públicas que propiciem o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, compreendendo os impactos do acesso a determinados tipos de conteúdo e restringindo seu amplo acesso.

Como limitações deste artigo, ressalta-se o número baixo de vídeos de relacionamentos entre mulheres, o que restringiu sua comparação com relacionamentos compostos por homens e mulheres. As redes sociais ocupam o dia a dia de crianças e adolescentes, sendo um espaço extremamente relevante para o desenvolvimento de diversas pesquisas. Para próximos estudos, recomenda-se a análise de outras *trends* na plataforma *TikTok* e de outras redes sociais, a fim de investigar de que forma elas podem afetar a saúde de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 11.340/2006, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 04 jul. 2025.
- BUENO, Samira et al. Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, v. 2, 2023.
- CAMPBELL, Jacquelyn C. et al. Intimate partner homicide: Review and implications of research and policy. *Trauma, Violence, & Abuse*, v. 8, n. 3, p. 246-269, 2007.
- CETIC, Apresentação dos Principais Resultados-TIC Kids Online Brasil 2023. CETIC, São Paulo, 25 Out, 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2023_principais_resultados.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.
- CECI, Laura. TikTok - statistics & facts. Statista. 24 Mar, 2025. Disponível em: <https://www.statista.com/topics/6077/tiktok/#topicOverview>. Acesso em: 04 jul. 2025.
- DOKKEDAH, S. B. et al. The psychological subtype of intimate partner violence and its effect on mental health: a systematic review with meta-analyses. *Systematic reviews*, v. 11, n. 1, p. 163, 2022.
- HOOKS, Bell. Teoria Feminista: Da Margem ao Centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- GILBERT, Leah K.; ANNOR, Francis B.; KRESS, Howard. Associations between endorsement of inequitable gender norms and intimate partner violence and sexual risk behaviors among youth in Nigeria: Violence Against Children Survey, 2014. *Journal of interpersonal violence*, v. 37, n. 11-12, p. NP8507-NP8533, 2022.
- GOMES, M.K.; MARQUES, N. Por que mulheres permanecem em relacionamentos abusivos? Um levantamento de literatura analítico-comportamental. In: SILVA PINHEIRO, Renata da Conceição; MIZAEL, Táhica (Ed.). Debates sobre feminismo e análise do comportamento 2. Instituto Par, 2023.
- QUEIROZ, Rosana; CUNHA, Tania. A violência psicológica sofrida pelas mulheres: invisibilidade e memória. *Revista Nupem*, v. 10, n. 20, p. 86-95, 2018.
- TAQUETTE, Stella R.; MONTEIRO, Denise Leite Maia. Causes and consequences of adolescent dating violence: A systematic review. *Journal of injury and violence research*, v. 11, n. 2, p. 137, 2019.
- TAVARES, M. ; MEDEIROS, M. N. . Avaliação de Risco em Casos de Violência Contra Mulher. In: C. S. Hutz; D. R. Bandeira; S. L. R. Rovinski; V. de M. Lago. (Org.). Avaliação Psicológica no Contexto Forense. 1ed. Artmed: Porto Alegre, 2020, v. 1, p. 309-327.

SAFFIOTI, Heleieth. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. Série Estudos/Ciências Sociais/FLASCO-Brasil. 2009. Disponível em: <https://marxists.architexturez.net/portugues/saffioti/ano/mes/94.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SELIGMAN, Laura. MULHER, CORPO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES DAS CAMPEÃS DO TIKTOK. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, [S. l.], v. 17, n. 02, p. 134–154, 2023. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/11234>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SILVA, Maria. "Coisas que eu odeio em ser mulher negra": visualidades e estereótipos da mulher preta nas redes sociais, considerações acerca da obra de Lélia Gonzalez. TCC (Graduação Ciências Sociais) Orientadora: Ana Cláudia Rodrigues da Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/56248> Acesso em: 5 jul. 2025.

ZANELLO, Valeska. Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

Recebido em: 29 de outubro de 2025.

Aprovado em: 17 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13020>

ⁱ Renata de Mello Mamede. Psicóloga (UFJ), Especialista em Atendimento Psicossocial a Vítimas de Violência (UFSCAR) Mestranda em Educação e Saúde na Infância e Adolescência (UNIFESP) e Professora do curso de Psicologia (Faculdade Vanguarda). São José dos Campos, São Paulo, Brasil.
Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9889497757267350>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7019-8102>
E-mail: renatammamede@hotmail.com

ⁱⁱ Maria Sylvia de Souza Vitale Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo/ESIA-UNIFESP. São Paulo, São Paulo, Brasil.
Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0789020640080002>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9405-4250>
E-mail: vitalle@unifesp.br

BNCC, COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:

a música como ferramenta de promoção à saúde mental do
estudante

BNCC, SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AND ENGLISH TEACHING:

music as a tool to promote students' mental health

Betsemens Barboza de Sousa ⁱ

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de se compreender que uma educação integral exige o desenvolvimento não apenas de habilidades cognitivas, mas também de competências socioemocionais. Quanto ao ensino de Língua Inglesa estudos mostram que a música em inglês tem um espaço significativo na vida dos alunos promovendo uma evidente relação afetiva. Assim, este trabalho, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (Fairclough 2001; 2003) e na visão identitária na pós-modernidade (Hall, 2006; Bauman, 2001), evidencia que a prática musical é indicada como um mecanismo potencial de enfrentamento das adversidades sociais e das questões de saúde mental, numa visão crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Adolescentes. Competências socioemocionais. Ensino de língua inglesa. Música. Saúde mental.

ABSTRACT: Common National Curriculum Base highlights the importance of understanding that a whole-learner education requires the development not only of cognitive skills, but also of socio-emotional skills. Regarding English Language teaching field, surveys have shown that music in English has a significant role in students' lives, promoting an unequivocal emotional relationship. Thus, from the perspective of Critical Discourse Analysis (Fairclough 2001; 2003), within the identity vision in postmodernity (Hall, 2006; Bauman, 2001), this paper aims to show that musical practice becomes, therefore, indicated as a potential mechanism for coping with social

adversities and mental health issues, from a critical and emancipatory perspective.

Keywords: Teenagers. Socio-emotional skills. English teaching. Music. Mental health.

1 INTRODUÇÃO

A saúde mental é uma temática que sempre esteve em pauta nas agendas políticas, sociais e culturais de agentes realmente comprometidos com a manutenção das condições plenas de existência da população. Isso porque, há muito tempo os estudos e pesquisas vêm apontando a relação estrita entre as condições de saúde mental do ser humano e seus reflexos na qualidade de vida do mesmo, fator este que, consequentemente, reflete também nos resultados da comunidade em que o sujeito se encontra. Ou seja, um indivíduo não sadio mentalmente se torna incapaz de exercer plenamente de modo consciente e crítico seus direitos e deveres enquanto cidadão, podendo até mesmo se tornar uma ameaça a sua própria existência e a dos demais ao seu entorno.

A pandemia ocasionada pelo vírus da COVID-19 intensificou mais ainda esta realidade do quanto a questão da saúde mental pode interferir no bem-estar e na dignidade do ser humano, pois só no primeiro ano da pandemia a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou cerca 25%, de acordo com estimativa da Organização Mundial da Saúde.

Assim, em maio de 2022, a OPAS (Organização Pan Americana de Saúde) criou a Comissão de Alto Nível sobre Saúde Mental e COVID-19 composta por 17 especialistas de governos, sociedade civil, academia e pessoas com experiências vivenciadas em saúde mental, e esta comissão, por sua vez, produziu um relatório com orientações para a OPAS sobre como promover a saúde mental na região durante e após a pandemia. Pontualmente, uma das 10 recomendações do relatório da OPAS diz que se deve “promover e proteger a saúde mental ao longo de todo o ciclo de vida”. Tal diretriz dialoga diretamente com o 3º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU que prevê ações sobre Saúde e bem-estar, com vias a assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.

Em contexto brasileiro, em março de 2023, a Comissão de Educação (CE) do Senado aprovou o PL 3.520/2021, projeto de lei que institui o Plano Nacional de Enfrentamento dos Efeitos da Pandemia de Covid-19 na Educação, com vistas à diminuição dos efeitos adversos causados pela pandemia na área. O plano articula a colaboração entre os entes federativos e visa ações que vão desde o monitoramento da frequência escolar, diagnósticos e avaliações direcionadas para a recuperação dos conteúdos, incentivo à participação efetiva da família, até o acolhimento socioemocional de estudantes e profissionais da educação.

Contudo, sabemos que cada fase da vida apresenta suas características e necessidades socioemocionais específicas, por isso, mesmo no decorrer do processo de formulação da BNCC, já havia também esta preocupação quanto aos impactos das questões emocionais nos resultados dos estudantes abrangidos pela educação básica. Assim, os objetivos e metas traçados assentavam-se sob

a égide da premissa de que uma educação integral que de fato prepare o aluno para lidar com os desafios do mundo contemporâneo exige o desenvolvimento não apenas de habilidades cognitivas, mas também de competências socioemocionais.

Considerando que a BNCC é um documento que se propõe como um unificador nacional e que não seria possível abordar de modo detalhado as especificidades de cada localidade do país, estas questões emocionais não foram abordadas de modo direto e expressivo. Tais elementos transformaram-se em competências emocionais a serem alcançadas e que estão dissolvidas ao longo das dez metas gerais da educação propostas no documento, cabendo a escola e ao corpo docente estruturar o modo como serão inseridas nos componentes curriculares. Assim, a temática da saúde e preparo mental tornou-se o fio condutor que perpassa as ações educativas e dá sustento ao trabalho docente em todas as áreas do conhecimento, pois aplicar qualquer uma das dez metas gerais da educação implica em, necessariamente, abordar e promover de alguma forma as competências emocionais.

Neste sentido, o presente trabalho debruça-se sobre as possibilidades reais de se materializar tais propostas no contexto do ensino de Língua Inglesa (LI) na educação básica. Dentre as variadas possibilidades, considerando a música em inglês como um produto do mundo globalizado e seu efeito afetivo na vida dos estudantes, optou-se por elucidar seu papel enquanto ferramenta viabilizadora de um trabalho assertivo nas questões emocionais. Assim, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD) (Fairclough 2001; 2003), na visão identitária na pós-modernidade (Hall, 2006; Bauman, 2001), bem como estudos sobre o papel social da música (Vigotsky, 1998; Maheirie, 2003) evidencia-se que a prática musical em sala possibilita um espaço de debates reflexivos, sendo um mecanismo potencial de enfrentamento das questões de saúde mental, numa visão crítica e emancipatória.

2 ADOLESCÊNCIA, IDENTIDADE E SAÚDE EMOCIONAL

O documento publicado pela OPAS em 09 de junho de 2023 apresenta um apelo para que o tema da saúde mental esteja no topo das agendas políticas pós-COVID-19, isso porque “a situação da saúde mental, que historicamente representa um grande ônus de incapacidade e mortalidade na região, foi exacerbada pela pandemia” (OPAS, 2023).

Esta realidade impacta de modo mais contundente ainda o sujeito na fase da adolescência, conforme as próprias afirmações apontadas pela OPAS de que: metade de todas as condições de saúde mental começam aos 14 anos de idade, mas a maioria dos casos não são detectados nem tratados; O suicídio é a terceira principal causa de morte entre adolescentes de 15 a 19 anos; As consequências de não abordar as condições de saúde mental dos adolescentes se estendem à idade adulta, prejudicando a saúde física e mental e limitando futuras oportunidades; A promoção da saúde mental e a prevenção de transtornos são fundamentais para ajudar adolescentes a prosperar.

Destarte, sobre a fase da adolescência, há que se considerar as descobertas da neurociência que trazem à tona o fato de que o cérebro só termina de se desenvolver no início da fase adulta, contrariando a ideia que se tinha de que já havia uma maturação cerebral quando se adentrava na

adolescência e que as oscilações desta fase seriam apenas resultados de hormônios, experiência social e do ambiente social em transformação. Os estudos têm mostrado que durante a adolescência o córtex pré-frontal ainda está sendo modelado e só chega à maturação por volta dos 25 anos de idade. Lembrando que:

O córtex pré-frontal coordena os processos cognitivos de ordem superior e o funcionamento executivo. As funções executivas são um conjunto de habilidades cognitivas de supervisão necessárias para um comportamento dirigido a uma finalidade, incluindo planejamento, supressão de atos inapropriados, memória de trabalho e atenção (Nojiro, p.155, 2016).

Ou seja, é a parte do cérebro responsável pelas tomadas de decisão, autocontrole, pensamento crítico, atenção, planejamento, controle de emoções, avaliação das consequências dos impulsos e dos riscos, desenvolvimento da empatia e capacidade de resolução de problemas, mas que só vai estar pronto na idade adulta.

Assim, neste interim, os jovens fazem uso da amígdala para tomar decisões e resolver problemas. O Sistema Límbico, também conhecido como cérebro emocional, predominante na adolescência, é um conjunto de estruturas localizado abaixo do córtex e responsável por todas as respostas emocionais. Dentro deste Sistema está a amígdala, uma estrutura que ajuda a produzir emoções, sua posição está anatomicamente próxima ao hipocampo (memória) fazendo com que as experiências carregadas de emoção sejam mais facilmente lembradas que os eventos neutros (Nojiro, 2016).

Por esta razão, ferramentas e estratégias de ensino que se utilizam de vínculos afetivos dos estudantes ou que provoquem efeitos emotivos têm grandes chances de resultados positivos no que tange à promoção da saúde emocional e, por conseguinte, também podem favorecer a aquisição dos aspectos cognitivos.

Aponta-se ainda que o cérebro adolescente contém níveis mais baixos de serotonina e dopamina, neurotransmissores que proporcionam a sensação de prazer e bem-estar, e altos níveis de testosterona, o que reflete em comportamentos mais agressivos e impulsivos e menos capacidade de resolução lógica, com foco e de regulação emocional. Ou seja, ao se pensar a saúde mental na adolescência é preciso escolher cuidadosamente as ferramentas a serem utilizadas, de modo que possam prover recursos efetivos para auxiliar justamente neste processo de análise, autoanálise e de pensamento crítico que ajudarão os adolescentes nas tomadas de decisões que estão naturalmente abaladas por conta do processo natural que seus cérebros estão passando, conforme explicitado acima.

Todo este complicado processo que os adolescentes estão experienciando dentro de si torna-se mais complexo ainda ao se pensar que este sujeito está inserido em um ambiente que por si só também apresenta suas facetas fragmentadas e deslocada, características próprias do mundo pós-moderno. Zygmunt Bauman (2001) chama de modernidade líquida esta nova configuração mundial à qual estamos submetidos e que traz a inconstância como sua marca primordial. Iniciou-se como um projeto de liberdade ainda na modernidade com a intenção de derreter as sólidas estruturas sociais,

velhas e enferrujadas, que tolhiam a possibilidade de ação e movimento. Mas, nesse processo de liquefação não se obteve êxito em se ofertar novos padrões sólidos, perfeitos e incontestáveis. Assim, o indivíduo passou a sentir, diretamente sobre seus ombros, a responsabilidade da autoconstrução, não mais pautada em grupos de referência, tornando-se responsável, portanto, por constante vigilância e esforço para manter ao máximo possível os padrões de interação e dependência em um contexto de fluidez.

Stuart Hall (2006) atribui à globalização o papel de deslocamento das identidades, já que uma das suas principais características é a compressão espaço-tempo que tem causado efeitos profundos na representação de identidades, posto que o senso de localização em um lugar e espaço, presentes e fixos, são influenciados por elementos distantes e “ausentes”, mas que é um espaço que pode, também, ser cruzado em um piscar de olhos.

Esta inserção mais acentuada de elementos “estrangeiros” no processo de formação identitária torna mais acirrado um trabalho que já era árduo por si só. Isso porque, de acordo com o autor, com base nos estudos feitos por Lacan (1997), a universalidade da identidade é uma fantasia almejada e que todos nós enquanto crianças aprendemos a ser na relação com o outro, numa espécie de espelho, mas, interiormente, somos todos formados por contradições e sentimentos não resolvidos. Assim,

[...] a identidade é sempre algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (Hall, 2006, p 39).

Neste contexto, Manuel Castells (1999) entende por identidade “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado.” (1999, p.22). Identidade se constitui, portanto, fonte de significado para o próprio ator, originada e construída por um processo de individuação (autoconstrução).

O autor faz questão de esclarecer que, ao se referir ao processo de construção de identidade, não o faz do ponto de vista de identidade pessoal ou a natureza da pessoa, e sim que se trata de uma construção social por meio de discursos, fator que leva em consideração dois aspectos essenciais no uso da linguagem: a alteridade e a situacionalidade, ou seja, a relação com as outras pessoas do discurso e o contexto em que ocorre a interação. Discurso aqui se refere àquele que Fairclough (2003a) define como sendo algo concreto e que diz respeito a maneiras particulares de se fazer referência a determinadas áreas do conhecimento. Sendo assim, a identidade é definida como resultado das práticas discursivas nas quais o sujeito está inserido.

Destarte, considerando o funcionamento limitante do cérebro adolescente nessa fase e as implicaturas vivenciadas no mundo pós-moderno, conforme explicitado acima, é compreensível que a inconstância seja a palavra de ordem no mundo juvenil e, mais ainda, considerando que os valores da contemporaneidade são maleáveis, o que é moda hoje, amanhã estará ultrapassado, e o jovem está

constantemente se “repaginando” para acompanhar o fluxo. Consequentemente, os adolescentes estão cada vez mais propensos a ações que buscam a aprovação do outro sobre si (Dolto 1992), e podemos, claramente, perceber isso, seja no seu modo de vestir, no seu corte de cabelo, no gosto musical, ou mesmo, nas atitudes mais transgressoras. É justamente essa constante movimentação e instabilidade que estes indivíduos empreendem na tentativa de se “encontrarem” que abre espaço para a disseminação de atitudes negativas como *bullying* (*cyberbullying*), preconceitos, exigências estereotipadas, etc.

Deste modo, o atrito entre a rigidez de um ideal exigente e o desejo individual de uma identidade própria acaba gerando conflitos que levam à exclusão social, ou mesmo à autoexclusão, e está diretamente relacionado a fatores agravantes como depressão e distúrbios alimentares. Ainda mais porque na concepção da modernidade líquida o adolescente parece não ter mais modelos “fixos” e confiáveis para se basear. Mas, felizmente, conforme Moita Lopes (2003), as pessoas constroem significados, ou seja, atribuem sentidos aos elementos sociais, a partir da relação de troca com seus semelhantes, no contínuo processo de tentativa de compreensão da vida a sua volta, tendo o discurso como espaço mediador deste processo sociointeracional. Assim, a escola como possibilitadora de práticas comprometidas com o desenvolvimento de um sujeito pensante, crítico e reflexivo, torna-se o ambiente propício para a abordagem e o trabalhar destas questões tão complexas, de modo a se ofertar aos adolescentes ferramentas que possam os auxiliarem nessa jornada de crescimento psicológico e social.

3 A BNCC E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

De modo geral, pode-se dizer que a identidade, ou identificação, é o resultado da maneira como as pessoas são identificadas pelos demais e como elas mesmas se identificam por meio de processos discursivos. Os ambientes nos quais ocorre a interação social sempre deixarão à mostra os reflexos desse embate interior da luta do sujeito para encontrar seu lugar no mundo ao mesmo tempo em que aprende a lidar com os elementos externos que também desempenham papéis significativos nesse processo.

A escola é o local onde os adolescentes passam a maior parte de seu tempo e, consequentemente, se torna também o espaço social em que mais se pode observar afloradas as questões de ordem emocional que apontam os processos de identificação que estão sendo vivenciados. Assim, a elaboração de um documento que oferta diretrizes para uma educação comum e comprometida com a mudança social não se poderia desconsiderar o fato de que é impossível separar os aspectos sociais e afetivos que envolvem a aprendizagem.

Neste sentido, a BNCC afirma que a educação deve visar a formação e o desenvolvimento humano global, o que implica na inserção de todos os elementos que possam influir nesta construção, inclusive os de ordem emocional, erradicando-se de vez a ideia de que a escola deveria ser um espaço a se preocupar apenas com as questões de ordem cognitivas. Assim, defende-se a necessidade de implantação de ações pedagógicas pautadas em aprendizagens essenciais que devem concorrer para

assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

“Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Segundo Casel Guide (2015), “a educação socioemocional e para os nossos a socioafetiva, refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável” (p. 87). Portanto, considerando o caráter unificador da BNCC, o desenvolvimento de competências socioemocionais é o fio condutor que perpassa e embasa todas as dez competências gerais propostas. Contudo, esse direcionamento fica mais explicitamente evidente nas últimas competências definidas, conforme pode-se observar:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

Resumidamente, percebe-se nos objetivos dessas competências um chamamento para um certo amadurecimento mental, no sentido que a escola seja um espaço que ofereça aos sujeitos envolvidos ferramentas que os capacitem a “exercitar” tais habilidades. Este chamado tem um viés pessoal e coletivo, em uma proposta de dentro para fora, de modo que o processo deve se iniciar em um movimento de “autoconhecimento” e possa se refletir externamente, nos modos de ações com os outros sujeitos. Entende-se, então, que a escola, além de abordar as situações de conflitos emocionais que já são próprias deste espaço de convívio, deve ainda problematizar outras que podem ocorrer nos demais espaços sociais fora dos muros da instituição, de modo que o aluno seja realmente preparado para se posicionar a agir no mundo real.

Com base nesses apontamentos, alguns pesquisadores se dedicaram ao trabalho de categorizar tais habilidades, caracterizando-as de acordo com o que o documento preconiza. A exemplo, tem-se o quadro abaixo elaborado por D'Auria-Tardeli e colaboradores:

Quadro 1 - As cinco competências socioemocionais da BNCC

AUTOCONSCIÊNCIA	Envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento.
AUTOGESTÃO	Relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas.
CONSCIÊNCIA SOCIAL	Necessita do exercício da empatia, do colocar-se "no lugar dos outros", respeitando a diversidade.
HABILIDADES DE RELACIONAMENTO	O exercício de ouvir com empatia, falar com clareza e objetivo, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao <i>bullying</i> , por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.
TOMADA DE DECISÃO RESPONSÁVEL	Preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.

Fonte: Adaptado de D'Auria-Tardeli *et al*, 2022, p 83

É possível observar que todas essas habilidades são as esperadas de um adulto responsável e consciente, cidadão ativo e reflexivo, comprometido com a manutenção e promoção de um mundo melhor. No entanto, é preciso considerar as capacidades biológicas dos indivíduos dos quais se espera tais atitudes, conforme preconizadas na BNCC. Assim, os agentes educacionais comprometidos com a implementação de ações pedagógicas com vistas à promoção da saúde mental dos alunos precisam levar em conta o estado de maturação cerebral destes indivíduos de modo a se mensurar de modo apropriado os resultados esperados e os encontrados. Além do mais, entender como o cérebro funciona nessa fase da vida é um conhecimento necessário para que haja um direcionamento assertivo na escolha das ferramentas a serem utilizadas.

Sendo assim, considerando o contexto fragmentado que se tem sobre o processo de construção identitária no mundo contemporâneo, pode-se dizer que, baseado nos pressupostos das competências socioemocionais da BNCC, o que se espera da escola é que ela exerça o papel de conciliadora dessas realidades instáveis que o adolescente está atravessando, ofertando possibilidades fixas e palpáveis sobre as quais ele possa transitar de modo confiante em meio ao caos da instabilidade.

Isso porque, de acordo com Fairclough (2003), identificação é um processo complexo em grande parte devido à necessidade de se estabelecer uma separação entre os aspectos pessoais e sociais da identidade, que ele divide em identidade social e personalidade. As pessoas são sim involuntariamente posicionadas enquanto agentes primários no contexto em que nascem, mas, dependendo de seu engajamento e capacidade de reflexão podem se tornar agentes operacionais, capazes de ações coletivas a fim de transformação social. Nos moldes atuais, poucas pessoas permanecem dentro dos limites de seu posicionamento inicial, mas sua capacidade de transformação depende de sua capacidade de flexibilidade e vontade de se tornarem agentes engajados com o projeto de mudança social.

A realização da identidade social, em um sentido completo, é uma questão de ser capaz de assumir papéis sociais, mas personificando-os, investindo-os com sua própria personalidade (ou identidade pessoal). O complexo desenvolvimento das pessoas, enquanto agentes sociais, está dialeticamente interconectado com seu amplo desenvolvimento enquanto personalidades.

Deste modo, como preconizado pela ACD, sendo o discurso constituído, mas também constituinte, por meio de trabalhos com a linguagem é possível despertar os sujeitos para a apreensão e internalização de elementos que construam uma “personalidade” que saiba lidar com as questões de saúde mental de modo prático e assertivo. Como bem afirma Fairclough as pessoas não são apenas preposicionadas em relação às maneiras como participam em eventos sociais e textos, elas também são agentes sociais que agem, criam e mudam as coisas.

4 MÚSICA, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

Conforme abordado no capítulo sobre o funcionamento do cérebro adolescente, sabe-se que tudo aquilo que é carregado de emoção se torna mais passível de ser aceito e compreendido, provocando um efeito mais prolongado e significativo na vida dos jovens por conta do uso que fazem da amígdala para conduzir suas ações. Assim, a arte pode se tornar uma escolha muito viável como ferramenta de promoção à saúde mental no espaço escolar, visto que ela é um instrumento social de prazer que também é capaz de provocar mudanças, pois:

[...] a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte (Candido, 2006, p. 30).

Dentre as várias formas de arte, a música parecer ocupar um lugar de destaque no que tange ao seu aspecto socioafetivo. É de conhecimento do senso comum que a música propicia, de alguma maneira, a vazão de nossas emoções, como também o desenvolvimento de nossa capacidade de reflexão. E, cada vez mais, estudos de diversas áreas têm comprovado essa estreita conexão, como é o caso da musicoterapia utilizada como componente de tratamento de diversas doenças, principalmente as mais críticas; bem como a educação física, que tem comprovado a eficácia da música no estado de ânimo e disposição física dos indivíduos.

Pode-se afirmar que a atividade musical envolve quase todas as regiões do cérebro e os subsistemas neurais. Quando uma música emociona, são ativadas estruturas que estão nas regiões instintivas do verme cerebelar (estrutura do cerebelo que modula a produção e liberação pelo tronco cerebral dos neurotransmissores dopamina e noradrenalina), e da amígdala (principal área do processamento emocional no córtex). Na leitura musical, o córtex visual é a área utilizada. O ato de

acompanhar uma música é capaz de ativar o hipocampo (responsável pelas memórias) e o córtex frontal inferior. Já para a execução de músicas, são acionados os lobos frontais - o córtex motor e sensorial (Octaviano, 2010).

David Hargreaves (2005), aponta que, além de estar presente em quase todos os momentos da vida diária, a música preenche muitas funções cognitivas, sociais e emocionais, pois tem o poder de influenciar comportamentos diversos, desde eficiência no trabalho, velocidade de ingestão da comida, humor, disponibilidade para compras e desempenho nas tarefas cognitivas.

Já Kátia Maheirie afirma que:

Compreendendo o sujeito como constituído e constituinte do contexto social no qual está inserido, é possível qualificar a música como uma forma de comunicação, de linguagem, pois por meio do significado que ela carrega e da relação com o contexto social no qual está inserida, ela possibilita aos sujeitos a construção de múltiplos sentidos singulares e coletivos (Maheirie, p. 148, 2003).

A autora diz ainda que a música se constitui um tipo de linguagem reflexivo-afetiva, pois, em primeiro contato somos atingidos em nossa afetividade, onde são despertados sentimentos e emoções. Posteriormente, quando o sujeito está “mergulhado” na música, a materialidade, a realidade física a sua volta, passa a ser imbuída de emoções, ganhando sentidos que estão carregados de subjetividade, regidos por consciências afetivas.

Baseada em seus próprios estudos e nos de Sartre (1939/1965), Maheirie observa que a emoção é parte afetiva da consciência, e esta última, por sua vez, só pode existir em relação a algo. O mundo, portanto, se constitui objeto direto da consciência afetiva e suas dimensões passam a ser apreendidas de acordo com as emoções despertadas.

Os eventos cotidianos fazem com que esta apreensão aconteça de forma determinista, ou seja, o sujeito enxerga um mundo amável, ou odiável, apaixonante ou aterrorizante, e, conseqüentemente, suas possibilidades de ação também serão vistas de forma deterministas. Porém, o que acontece no âmbito da música é que, ao se deparar com algum entrave, “o que sucede, simplesmente, é que, sendo a apreensão de um objeto impossível ou criando uma tensão insustentável, a consciência o apreende ou o tenta apreender de outra maneira, ou seja, a consciência transforma-se justamente para transformar o objeto” (Sartre, 1939/1965, p. 55).

Isso significa dizer que a emoção está estruturada em relações imaginárias que, por sua vez, só existem porque estão validadas em um sistema de crenças. E, “este mágico, que nada mais é que a característica básica do imaginário, pode vir a reger a percepção de um sujeito sobre outro, pode vir a reger as relações interpessoais dos sujeitos, fazendo-se presente e muito forte no contexto social.” (Maheirie, p. 150, 2003).

Vygotsky (1930/1990) aponta quatro razões pelas quais esta relação realidade/ imaginação não se pauta em utopias: os elementos da imaginação são advindos da realidade vivenciada; é a fusão de produtos da fantasia e fenômenos da realidade que permitem a compreensão de experiências sociais

diversas, a exemplo, quando se ouve uma história contada através de uma música ou quando se descreve um lugar que não conhecemos, mas isso, ao invés de tolir nossa compreensão, ao contrário, amplia nossos horizontes de experiências; a emoção provoca reações corpóreas, impressões, ideias e imagens que agem diretamente no mundo real, se alguém está triste, em resposta “seu mundo ficará triste”, e, por último, objetos criados na fantasia podem passar por um processo de objetivação e transformar a realidade fechando o círculo do processo de criação humana.

Por esta razão, devido ao seu caráter emotivo, a música está ligada à formação da identidade, auxiliando no desenvolvimento mental, emocional, moral e social dos indivíduos. Nogueira (2009) enfatiza amplamente o aspecto emocional da música, que acaba por influenciar também o comportamento, o funcionamento corporal e o estado psicológico do adolescente, o que permite classificá-la em uma espécie de via de duas mãos: dependendo das razões e formas como for utilizada, a música pode tanto agir de forma positiva, desenvolvendo a sensibilidade e a inteligência, ou conduzir a distúrbios psicológicos e condutas antissociais e mesmo suicidas.

Desta forma, acentua-se mais ainda a preocupação que se deve ter das possíveis influências que determinadas músicas podem ocasionar na vida destes jovens. Assim, é imprescindível que um professor que se proponha a trabalhar com este gênero em sala de aula atente-se não só à materialidade formal da canção, mas esteja ciente de estar lidando com uma ferramenta que tem ação direta nos aspectos psicológico, social e emocional de seus alunos. Por outro lado, em uma perspectiva transformacional (ACD), apresenta-se também como espaço ideal para se empreender ações reflexivas que visem mudanças mais profundas, que refletirão no próprio processo identitário destes sujeitos e ainda promoverão um ambiente propício para se atingir os objetivos estabelecidos na BNCC quanto aos aspectos socioemocionais que se espera ver desenvolvidos nos estudantes.

4.1 A música como ferramenta afetiva-cognitiva nas aulas de LI

Considerando o contexto de mundo globalizado apontado por Hall, pode-se afirmar que a música em inglês é um dos produtos mais difundido na era de plataformas digitais em que, além de apreciarem as produções, os sujeitos acompanham a vida dos artistas, procuram por narrativas que possam dar sentido às canções, votam em campanhas de premiações e empreendem muitas outras ações que os fazem se sentir cada vez mais próximos e íntimos dos artistas. Além disso, artistas em grande ascensão que são de outras nacionalidades, como as bandas de k-pop, que não possuem a LI como língua nativa, incluem trechos em inglês em suas músicas de modo a manter essa visão de unidade que tal língua promove. Esses fatos do mundo contemporâneo corroboram com a perspectiva de *status* de Língua Franca que a BNCC atribui à LI, priorizando sua função social e política.

É bem verdade que a utilização de canções em sala de aula como estratégia de aprendizagem não é algo tão recente, visto que há algum tempo tem se empreendido estudos que procuram relacionar o papel da música desde a aprendizagem da própria língua materna. Dwayne Engh (2012) afirma que o uso de música nas aulas de LI, bem como a argumentação de seus benefícios, tem sido também objeto de estudo das mais diversas áreas de conhecimento, como a ciência cognitiva, a

antropologia, a sociolinguística, a psicolinguística e os estudos de aquisição de primeira e segunda língua.

O supracitado autor apresenta ainda os estudos no campo de aquisição da primeira língua que corroboram com os conceitos da neurociência cognitiva em relação à condição inatista da conexão entre linguagem e música no cérebro humano. De acordo com tais pesquisas, a linguagem melódiosa das mães e as próprias canções efetuadas pelos cuidadores da criança contribuem significativamente para o desenvolvimento de aspectos da linguagem, desde ritmo, entonação, até a memorização de elementos linguísticos.

Ao transpor o conceito para a aquisição de segunda língua, o autor leva em consideração alguns fatores positivos relacionados ao uso de música em sala, tais como o filtro afetivo, que transpõe barreiras afetivas, provocando ambiente mais relaxado e tranquilo, portanto, mais propenso à aprendizagem e a motivação, que é causada pelo caráter autêntico da música que reporta a eventos do mundo real. A música como estratégia de aprendizagem, portanto, pode atingir aspectos afetivos e também estratégias cognitivas e metacognitivas, e os estudos empíricos sobre a música na aquisição de segunda língua mostram que esta auxilia, e muito, na memorização de vocabulário e estruturas da língua, além de ser a maneira mais eficiente de se trabalhar aspectos fonéticos.

Candlin (1992, apud Engh 2012) chama a atenção para o fato de que, além de ajudar a criar um ambiente agradável e cooperativo em sala de aula, a música pode também servir como ponte para a compreensão de aspectos históricos, culturais e sociais de comunidades que utilizam a língua que se está aprendendo. Engh (2012) complementa ao afirmar que, na verdade, considerar o papel global das músicas populares pode ser um caminho para a construção de significados também em relação à cultura dos próprios aprendizes. Neste contexto, linguistas como Huy Le (1999) e Pennycook (2003, 2007) são apontados como guardiões de um pensamento mais crítico-reflexivo por apontarem a necessidade de se avaliar, cuidadosamente, quais ideologias podem estar sendo mantidas ao se trabalhar cultura, linguagem e identidade por meio da música em sala de aula.

De fato, como assevera Camargo (2009), esta é uma verdade que não pode passar despercebida àqueles que se propõem a lidar com esta ferramenta que apresenta uma face de lazer e de prazer estético, pois, além de possibilitar a veiculação de informações e a aquisição de novos conhecimentos, é um canal promissor para disseminação de discursos que valorizam as ideias da política dominante e que possibilitam a continuidade de discursos que encobrem desigualdades sociais. Igualmente, pode, também, tornar-se um espaço propício para se instigarem posicionamentos críticos e de resistência a certas ideologias e comportamentos negativos como *bullying* e *cyberbullying*.

Tim Murphey (1990) evidencia a efetividade das *pop songs* (músicas populares) enquanto ferramenta afetiva-cognitiva de ensino de inglês por conta de sua linguagem simplificada e repetitiva, mas, principalmente, por seu tom impessoal, que permite a qualquer pessoa, de qualquer época, identificar-se com o conteúdo da música. Murphey explica que as *pop songs* geralmente não especificam em suas letras os sujeitos, os lugares e o tempo em que ocorrem, e quando há a presença de alguns destes elementos é de forma genérica (uma noite, uma manhã, em uma praia, etc), fator este que permite a associação a lembranças pessoais de acordo com a experiência de cada ouvinte.

Previamente, as conjecturas de Brown (1977) caracterizavam a *motherese* (fala da mãe com o bebê, ou *baby talk*) enquanto uma linguagem simplificada para bebês, cheia de significados afetivos, servindo como comunicação entre a criança e o mundo adulto. Geralmente, é uma fala repetitiva, mais preocupada em estabelecer um elo do que ensinar algo. A partir desta assertiva, Murphey transporta o conceito para as *pop songs* e as reconhece enquanto *motherese of adolescence*, no sentido de que seriam substitutas deste tipo de comunicação pelo fato de produzirem nos adultos o mesmo efeito das *babies talks*, especialmente, a conexão afetiva. Para o autor, apesar da presença de estruturas verbais, as canções populares não exigem do ouvinte uma análise ou compreensão explícita de seu conteúdo, e é exatamente seu caráter displicente que lhe concede a capacidade de promover uma grande quantidade de *input*, que servirá diretamente ao propósito de aprendizagem de uma língua.

Salcedo (2010) retoma o fenômeno *din* ou *involuntary mental rehearsal* (ensaio mental involuntário) que se refere ao fato de que, após algum tempo em contato com a língua estrangeira, o falante consegue repetir informações novas sem esforço intencional. Para que isto aconteça dois fatores são essenciais: o *din* deve consistir em *input* compreensível, e o falante deve compreender alguns pedaços da informação. A partir desta constatação, Murphey assevera que a melhor maneira de ocorrência do *din* é através da música, devido a seu grande poder de fixação na mente das pessoas. Assim, por meio de pesquisas, postulou seu próprio fenômeno chamado SSMHP (*Song Stuck In My Head Phenomenon*- Fenômeno “A música gruda na minha cabeça”). A base textual deve então ser utilizada para reforçar e preencher os espaços das informações adquiridas através da audição.

Um aspecto interessante a ser pontuado é que, devido à grande circularidade das músicas em inglês nos dias atuais, os alunos acabam realmente decorando pedaços e refrãos das músicas, o que torna muito interessante conhecer a forma escrita das estruturas decoradas, bem como seus significados, além de poupar ao professor o trabalho de ter que ensinar uma melodia desconhecida. Por isso, percebemos então que se torna indispensável que o professor interessado em trabalhar música em sala de aula procure antes conhecer os gostos e os repertórios de seus alunos, de modo a elaborar atividades significativas e que aproveitem este *input* que os alunos já trazem de casa.

Vilmar Pereira de Oliveira (2012) percebeu em sua pesquisa uma espécie de “naturalização” da música na vida dos seus entrevistados. De acordo com os resultados, os jovens disseram ouvir, em média, quatro horas de música por dia, mas se esqueceram de mencionar aqueles momentos em que se utilizam de mídias portáteis (mp3, celular) no caminho para escola ou para o trabalho. Outra resposta interessante foi que a música funciona também como rota de escape, como escudo em momentos tensos, situação sociais desconfortáveis ou para fugir da realidade, como em um ônibus lotado.

Contudo, nesta mesma pesquisa, os adolescentes quiseram esclarecer o fato de que não se identificam em total com as características atribuídas a fãs de seus estilos preferidos, concordando apenas até certo ponto e optam por manterem uma certa individualidade em suas formas de expressar o apreço por tal artista ou banda.

Deste modo, estas respostas ressaltam aquilo que os psicólogos sociais franceses, Deschamps e Moliner, entendem como identidade: “um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos” (Deschamps e Moliner, 2009, p. 14). Este fato reforça, então, a realidade da luta destes sujeitos do mundo pós-

moderno, ou da modernidade líquida, que buscam por referências em elementos externos no processo de construção de sua identidade, mas entendem como necessário esse movimento de autenticidade, de fidelidade àquilo que lhes é próprio de suas individualidades, de suas “personalidades”. E, como já discutido acima, a música constitui-se uma maneira de identificação e expressão daquilo em que se acredita, sendo de vital importância, principalmente na vida dos jovens e adolescentes que estão em busca de afirmação de suas identidades.

Por esta razão, é comum presenciarmos divisões de grupos de acordo com estilos, como forma de distanciamento daquilo que não querem ser, nem parecer. Mas, como este é um momento atravessado por turbulentas mudanças, não é difícil notar situações nas quais adolescentes estão constantemente mudando suas opções musicais como uma forma de representação daquilo que estão vivenciando em suas próprias experiências conflituosas. Entender esta fase da vida e a relação estabelecida com a música nos auxilia então no sentido que possamos compreender mais claramente as ações que poderão surtir mais efeito nesta jornada de busca por promover uma boa saúde mental aos estudantes ao passo que se aborda também as questões de aprendizagem.

De forma abrangente, alguns estudos publicados, (Souza, 2014; Lima, 2008; Silva Pereira, 2006; Lima; Basso, 2009), parecem apontar que, para os professores e até mesmo os alunos, trabalhar com música no contexto de ensino-aprendizagem principalmente de LI significa ater-se aos elementos intrinsecamente linguísticos, mais especificamente, gramaticais. Alguns até mesmo chegam afirmar que esta seja uma abordagem necessária, no sentido de que o aluno não venha confundir tais momentos como forma de o professor “matar o tempo”, então, dissecam-se a letra da música de forma a encaixá-la nos objetivos da aula a ser ministrada.

Infelizmente, na maioria das vezes, parece não haver espaço para uma reflexão mais aprofundada, tanto por parte do professor quanto dos alunos, das mais diversas funções que a música pode exercer na vida de um indivíduo, principalmente no âmbito afetivo. Obviamente, não é tarefa fácil a escolha de uma canção que possa atingir afetivamente todos os estudantes de uma sala em uma mesma proporção, justamente porque os aspectos que despertam sentimentos e emoções não são os mesmos para todos.

Contudo, há alguns caminhos para facilitar essa escolha aos professores, como o papel da *pop songs* aqui apresentados. Além do mais, conforme postulado pela ACD, o trabalho com a linguagem possibilita sempre a ressignificação de experiências e sentidos por meio de estratégias bem direcionadas. David Hargreaves (2005) apresenta uma pesquisa na qual foi revelada que a maioria dos membros da geração do Beatles, mesmo depois de anos passados, consegue reproduzir cada som, nuance ou mesmo expressão dos artistas que os acompanhou em sua juventude, mostrando os efeitos duradouros dos aspectos afetivos das músicas. Assim, as reflexões e atividades propostas a partir de uma canção em sala de aula, geradas por meio de um planejamento bem estruturado, claro e conciso, podem instaurar uma nova memória afetiva duradoura neste indivíduo, fornecendo-lhe ferramentas efetivas para o enfrentamento de suas lidas até a idade adulta.

5 CONCLUSÕES

Em resumo, a visão que se tem de que as ações dos adolescentes parecem mais um emaranhado de impulsos e erros emocionados, precisa ser substituída, conforme explicitado no presente trabalho, pois são apenas resultados do uso da esfera cerebral que lhes é acessível no momento, qual seja, a amígdala, o centro das emoções no cérebro, bem como das questões inerentes ao processo de construção identitária no mundo da modernidade líquida.

Faz-se indispensável, então, a ação de agentes terceiros que possam dar um direcionamento a estes indivíduos por meio de vivência de situações que os incitem a desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo sobre os fatos e os auxiliem nas tomadas de decisões e posicionamento no mundo. Por esta razão a BNCC traz de modo contundente a necessidade de se inserir no planejamento escolar a preocupação com os aspectos da saúde mental dos estudantes.

Destarte, dado seu caráter naturalmente ligado aos aspectos emotivos, a música se torna uma ferramenta muito viável para este projeto, considerando que os efeitos de um bom trabalho feito em sala, para além dos aspectos cognitivos, repercutirão por longo prazo na memória dos adolescentes, servindo como guia ou referência em suas tomadas de decisões e no processo de amadurecimento.

Ou seja, todos os apontamentos percorridos neste trabalho levam a conclusões lógicas, práticas e efetivas, quais sejam: é preciso voltar um olhar cuidadoso para a questão da saúde emocional dos adolescentes, considerando o impacto negativo e até permanente destas adversidades em suas ações como cidadão do mundo; é preciso ainda levar em consideração a imaturidade do córtex pré-frontal nesta idade que afeta a capacidade de tomada de decisões mais racionais e lógicas e os deixam à mercê do uso da uma parte totalmente emocional do cérebro; a BNCC aponta a necessidade de haver um compromisso por parte dos agentes educacionais com todos os aspectos da vida do estudante, inclusive a emocional, e indica competências socioemocionais a serem desenvolvidas em consonância com as competências educacionais; cabe à escola, então, aplicar ferramentas práticas no intuito de se alcançar tais objetivos; considerando os produtos em circulação do mundo globalizado e pelos motivos já explicitados no decorrer deste trabalho o professor de LI pode se valer das músicas em inglês como ferramenta afetiva-cognitiva para alinhar sua prática docente aos objetivos de aprendizagem e de promoção à saúde mental de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. –Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2001.

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

BROWN, Roger. Introduction. In *Talking to children*. Catherine Snow and Charles Ferguson (Eds.), 1-27. Cambridge: Cambridge University Press. 1977. Disponível em: https://assets.cambridge.org/97805212/95130/frontmatter/9780521295130_frontmatter.pdf. Acesso em: 21 jun. 2014.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CASEL GUIDE. Effective social and emotional learning programs: middle and high school edition. Chicago: CASEL, 2015. Disponível

em: <https://www.peacemakerresources.org/uploads/5/5/9/1/55916565/casel-secondary-guide.pdf> Acesso em: 26 set. 2022.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. Trad. Klauss Bradini Gerhardt. Ed. Paz e Terra, São Paulo-SP. 1999.

D'AURIA-TARDELI, Denise. *et al.*, Base nacional comum curricular (BNCC) e as competências sócioafetivas: uma revisão bibliográfica. *Constr. psicopedag.* São Paulo, v. 32, n. 33, 2022.

<https://doi.org/10.37388/CP2022/v32n33a02> Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542022000200007 Acesso em: 02 nov. 2024.

DESCHAMPS, Jean C.; MOLINER, Pascal. A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009. 199p.

DOLTO, Françoise. A imagem inconsciente do corpo. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ENGH, Dwayne. Why use music in english language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching*, v. 6, n. 2, 2012. Published by Canadian Center of Science and Education. Disponível em <http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/23819>. Acesso em: 21 jun. 2014

FAIRCLOUGH, Norman. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. Yates (eds.). *Discourse as data: a guide for analysis*. London: Sage, 2001, p. 229-266.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge. 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. – 11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARGREAVES, David. "Within you, without you": música, aprendizagem e identidade. *Revista eletrônica de Musicologia*, v. IX, out./2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/REM/REMy9-1/hargreaves.html/>. Acesso em: 15 out. 2014.

LIMA, Fernando Silvério de. BASSO, Edcleia Aparecida. Adolescentes aprendendo inglês com música: nos embalos da zona de desenvolvimento proximal. [Anais eletrônicos...]. IV Encontro de Produção Científica e Tecnológica: 20 a 23 de outubro de 2009/Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão/Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar. Campo Mourão: FECILCAM/NUPEM, 2009. (Org. Frank Antonio Mezzomo e Alessandra Augusta Pereira da Silva). Disponível em:

http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/linguistica_letras_artes/03_LIMA_BASSO.pdf.

Acesso em: 10 mai. 2014

LIMA, Melina Schiavon. Práticas de Letramento no ensino de LE: uma proposta de ensino através do gênero discursivo letra de música. Porto Alegre, 2008. Monografia (Licenciatura em Letras). Instituto de

- Letras, Departamento de Línguas Modernas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16196/> Acesso em: 08 dez. 2014.
- MAHEIRIE, Katia. O processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e de Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003
- MURPHEY, Tim. *Song and music in Language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching english to speaker of other languages*. PhD Dissertation. Sept. 1989. Bern, Switzerland. Perter Long Publishers, 1990.
- NOGUEIRA, Samira dos Santos. A MTV e a influência no seu público jovem brasileiro. [Anais eletrônicos...]. I Encontro de Pesquisadores em Comunicação e Música Popular – MUSICOM, outubro de 2009, UFMA, São Luis - MA. Disponível em: http://musica.ufma.br/musicom/trab/2009_GT3_03.pdf. Acesso em: 15 out. 2014.
- NOJIRO, Sergio. Responsabilidade penal dos adolescentes a partir da psicologia e da neurociência. *Direito, psicologia e neurociência*, 2016 - edisdisciplinas.usp.br. Disponível em: https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7368462/mod_folder/content/0/adolescente%20%281%29.pdf Acesso em: 30 out. 2023.
- OCTAVIANO, Carolina. Os efeitos da música no cérebro humano. *ComCiência*, Campinas, n. 116, 2010. Disponível em: [https://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000200005&lng=es&nrm=iso#:~:text=Quando%20uma%20m%C3%BAsica%20emocional%2C%20s%C3%A3o,do%20processamento%20emocional%20no%20c%C3%B3rtex\)%20](https://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000200005&lng=es&nrm=iso#:~:text=Quando%20uma%20m%C3%BAsica%20emocional%2C%20s%C3%A3o,do%20processamento%20emocional%20no%20c%C3%B3rtex)%20). Acesso em 02 nov. 2024
- OLIVEIRA, Vilmar Pereira de. A influência do gosto musical no processo de construção na identidade da juventude. *Psicologia PT*, Portal dos Psicólogos, 2012. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0661.pdf/> Acesso em: 10 dez. 2014
- OPAS. Saúde mental dos adolescentes. [S. d]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes> Acesso em 30 out. 2023.
- OPAS. Saúde mental deve estar no topo da agenda política pós-COVID-19, diz relatório da OPAS. 09 jun 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/9-6-2023-saude-mental-deve-estar-no-topo-da-agenda-politica-pos-covid-19-diz-relatorio-da> Acesso em: 30 out. 2023.
- SALCEDO, Claudia S. The effects of songs in the foreign language classroom on text recall, delayed text recall and involuntary mental rehearsal. *Journal of College Teaching & Learning*, Southeastern Louisiana University, USA, v. 7, n. 6, jun./2010. Disponível em: <http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/TLC/article/view/126/> Acesso em: 16 dez. 2014.
- SARTRE, J. P. *Esboço de uma teoria das emoções*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- SILVA PEREIRA, Nielsen de Lima. *Música e texto: um estudo comparativo da aquisição de vocabulário em Língua Estrangeira*. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Aquisição da Linguagem).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em :

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7117/000539390.pdf?...1/> Acesso em: 10 maio 2014.

SOUZA, Marcia Maria de. O ressoar da música nas aulas de inglês: escolha, utilização e novas possibilidades. Monografia. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. João Pessoa/PB:

Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em:

<http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/M%C3%81RCIA MARIA DE SOUZA O Ressoar da M%C3%BAsica nas Aulas de Ingl%C3%AAs.pdf/> Acesso em: 08 dez. 2014.

VYGOTSY, L. S. Arte e Vida. In: VYGOTSY L.S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 30 de novembro de 2024.

Aprovado em: 17 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13109>

ⁱ Betsemens Barboza de Sousa. Mestra em Estudos da Linguagem pela UFMT/Cuiabá(2015). Graduação em Letras Português/Inglês pela UNEMAT/SINOP (2013). Professora efetiva de Língua Inglesa da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso. Professora interina do curso de Letras da UNEMAT/SINOP.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5302438508837994>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7329-680X>

E-mail: bettybsdreamer@gmail.com

HONRA, SOLIDARIEDADE, CONFLITO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO:

as histórias das Ambrosinas, Bibiana e Perpétua

HONOR, SOLIDARITY, CONFLICT AND GENDER RELATIONS:

the stories of Ambrosinas, Bibiana and Perpétua

Cleyton Rodrigues dos Santosⁱ

Janete Rosa da Fonsecaⁱⁱ

RESUMO: A trajetória de vida de quatro mulheres é o objeto de análise do presente artigo. Refletiremos sobre suas experiências e participações em um período em que a escravidão estava em sua última década. Apoiados em estudos teóricos de historiadores e historiadoras como Eni de Mesquita Samara, Leila Mezan Algranti, Maria Odila da Silva Dias, Joan Scott dentre outros/as – compusemos um quadro em que algumas mulheres lançaram mão de estratégias para a materialização de melhores condições de vida, de modo que contribuíram de maneira significativa para a superação de esquecimentos e invisibilidades ao qual foram relegadas pelas estruturas sociais dominantes.

Palavras-chave: Gênero. Violência de gênero. Escravidão. Escravidão doméstica.

ABSTRACT: The life stories of four women are the subject of analysis in this article. We will reflect on their experiences and participation in a period when slavery was in its last decade. Based on theoretical studies by historians such as Eni de Mesquita Samara, Leila Mezan Algranti, Maria Odila da Silva Dias, Joan Scott, among others, we have created a framework in which some women used strategies to achieve better living conditions, thus contributing significantly to overcoming the neglect and invisibility to which they were relegated by the dominant social structures.

Keywords: Gender. Gender-based violence. Slavery. Domestic slavery.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo que apresentamos é, justamente, analisar a dinâmica societária no espaço mais íntimo inserido dentro do sistema escravagista na cidade de Rio Claro na segunda metade do século XIX, pois, neste momento tencionam-se diversas perspectivas para o esfacelamento do escravismo e a materialização do trabalho livre e assalariado no Brasil. É inserido nesse contexto que propomos observar as relações sociais e de trabalho de algumas mulheres, que buscam melhores condições para se viver, bem como a circulação das mesmas como escravizadas no ambiente urbano e suas experiências e relações de sociabilidade.

A abolição total da escravatura não chegou com a mesma velocidade em todas as localidades do Brasil. No dia 4 de junho de 1888, após quase um mês de abolida a escravidão, a Câmara Municipal de São João Baptista do Rio Claro lançou uma receita de 100\$000 (cem mil réis), correspondente ao imposto sobre transmissão de escravos (conforme foi apontado pelo Relatório da Câmara Municipal de São João do Rio Claro enviado ao Presidente da Província de São Paulo no dia 10 de junho de 1888). Como o demonstrativo é referente ao mês anterior, no caso maio de 1888, a arrecadação poderia ter sido feita nos treze primeiros dias daquele mês. Tal demonstrativo nos mostra que em Rio Claro os senhores se utilizaram da força de trabalho escrava até os seus últimos dias.

Até a abolição não haviam lavouras de homens plenamente livres em Rio Claro. Para conseguir a manutenção da produção de café, que se encontrava em seu auge, a utilização da força de trabalho do escravizado se fazia necessária. De acordo com Warren Dean (1977, p. 63), em 1885 a população escrava em Rio Claro era da ordem de 4.709 cativos, equivalente a 20,5% da população total do município, decrescendo nos anos subsequentes, sendo 3.304 o número de escravos no ano de 1887 e 1.663 para o ano de 1888 até o mês de março, respectivamente equivalente a 14,7% e 7,4% da população total, dois meses antes da abolição.

A cidade de Rio Claro entrou na segunda metade do século XIX como o terceiro maior polo urbano e citadino da província de São Paulo; a sua frente apenas a Capital e a cidade de Campinas. Tal colocação tem como propulsão os projetos de urbanização e melhorias da cidade, proposta e desenvolvida pelos próprios fazendeiros cafeicultores rio-clarenses. Assim sendo, escravizados passaram a circular de maneira mais frequente no ambiente urbano. Anna e Maria Ambrosina, além de Bibiana e Perpétua faziam parte deste grupo que passaram a gravitar no espaço citadino de Rio Claro.

A noção de gênero será utilizada como instrumento norteador para que possamos compreender a dinâmica societária a qual mulheres negras estavam inseridas no que se refere ao mundo escravista. Conforme afirmou a historiadora e militante feminista norte-americana Joan Scott (1995), o conceito de gênero continua sendo uma categoria útil de análise histórica. É partindo dessas concepções que pretendemos refletir sobre o papel exercido por mulheres na cidade de Rio Claro na segunda metade do século XIX e a importância de suas ações na busca por melhores condições de trabalho e, principalmente, de vida.

2 HONRA, CONFLITO E SOLIDARIEDADE: as Ambrosinas, Bibiana e Perpétua

Analisar as condições de vida dos grupos sociais subalternos, principalmente em seus momentos mais íntimos, sempre constituiu um problema para a historiografia. A historiografia social, da cultura e do cotidiano enfrentou, como ainda enfrenta, um caminho árduo, pois busca novos prismas teóricos e ideológicos para interpretar fenômenos sociais, que não se deixavam apreender através de enfoques tradicionais (Dias, 1985, p. 58).

Penetrar nas brenhas domésticas ainda é algo quase impossível aos historiadores, a não ser quando uma história ou outra insiste em desafiar a justiça e afrontar pesquisadores no campo das ciências humanas com seus enigmas encontrados, perdidos em meio às páginas de um processo que, mesmo chegando até nós, tendo passado pelo filtro de pessoas ligadas à cultura dominante, permite tentar compreender as relações sociais naquele espaço, ao mesmo tempo, tão íntimo e fascinante.

Segundo Joan W. Scott, “apesar da presença de mulheres na sociedade, elas sempre precisaram lidar com experiências de discriminação baseadas em diferenças de gênero” (Scott, 1992, p. 69). Percebemos que o silenciamento acerca das vozes de mulheres nos documentos analisados podem se dar de variadas formas e que o veto à participação delas no quadro de instituições sociais de Rio Claro na segunda metade do século XIX é uma delas.

A história de Maria Ambrosina, filha e Anna Ambrosina, mãe, começa em meados do mês de janeiro de 1885, quando

[...] estando Anna Ambrosina doente e tendo a necessidade de tomar remédios em quantidade certa e a horas determinadas durante a noite ofereceu o denunciado Domingos Bianqui para lh’as ministrar, visto ser muito inexperiente para isso a sua filha menor Maria.

E de fato a noite apareceu em casa de Anna o denunciado Bianqui e ministrado-lhe os medicamentos; e em horas adiantadas da noite, quando Anna dormia o denunciado Bianqui foi a casa da menor Maria Ambrosina e aí, seduzindo-a com promessas de casamento, deflorou-a; desde esse tempo tem o denunciado mantido relações criminosas, sendo que a ofendida nunca esteve com outro homem a não ser com o denunciado Bianqui (AHMRC. Processo Nº 004. Caixa: CCR – 1885 – 1 – 38/153).

Anna Ambrosina era uma liberta com “cinquenta e tantos anos de idade, solteira, lavadeira e engomadeira” (AHMRC. Processo Nº 004. Caixa: CCR – 1885 – 1 – 38/153). Nos autos é omitida a condição de Maria Ambrosina, mas fica claro que ela vivia em companhia de Anna e tinha 17 “anos”; assim como a mãe, era muito pobre (AHMRC. Processo Nº 004. Caixa: CCR – 1885 – 1 – 38/153).

Era comum no Brasil oitocentista um considerável número de domicílios serem chefiados por mulheres sós. Em São Paulo, onde alguns dos mais renomados historiadores estudaram a questão, 40% (quarenta por cento) para o ano de 1804; e 36% (trinta e seis por cento) para o ano de 1836 dos domicílios urbanos eram constituídos por mulheres sós, chefes de família (Dias, 1995, p. 31). Anna e Maria não fugiam à regra dessa configuração. Pobre, Anna tirava seu sustento do trabalho doméstico.

As dificuldades de sobrevivência eram enormes, tanto para homens quanto, principalmente, para mulheres, sejam elas escravizadas, alforriadas ou livres de cor, nas zonas cafeeiras paulistas. Tanto na economia cafeeira do Centro-Sul, como no Nordeste açucareiro, a massa de trabalhadores livres e pobres tendeu, em sua grande maioria, a permanecer à margem da economia de exportação, resistindo à integração no sistema produtivo, baseado na mão-de-obra escrava (Dias, 1985, p. 59).

Em estudo focado na Bahia, particularmente no Recôncavo Baiano, B. J. Barickman nos mostra que, pelo menos em alguns casos, contratavam-se regularmente trabalhadores livres. Mas de maneira alguma sugerem que estes fossem mais numerosos do que os escravos. Antes, sugere que, nos principais engenhos baianos, quando contratada, a mão-de-obra livre servia, sobretudo, para suplementar o trabalho escravo (Barickman, 1998-99, p. 203).

Anna e Maria Ambrosina não fugiam às regras mostradas dos parágrafos anteriores. No cerne dessa dinâmica societária Anna e Maria foram à justiça dar queixa contra o “cidadão italiano Domingos Bianqui” (AHMRC. Processo Nº 004. Caixa: CCR – 1885 – 1 – 38/153), por aliciar a menina Maria Ambrosina. Libelo em alguns momentos tendencioso, como por exemplo, quando afirma que Maria teria dezessete anos de idade. A idade dela foi prontamente refutada quando foi anexado junto ao processo um assento de batizado, o qual Maria aparece como nascida em sete de março de 1872, portanto em janeiro de 1885 ela sequer teria treze anos de idade completo.

O cidadão italiano seduziu Maria Ambrosina, aproveitando-se da situação de Anna estar enferma, com promessas de casamento, que jamais iriam se concretizar, uma vez que, em seus primeiros depoimentos, não mostra, em nenhum momento, interesse em constituir família ao lado de Maria.

De acordo com Eni de Mesquita Samara (1989), em estudo sobre a família negra no Brasil, os matrimônios inter-raciais eram reduzidos. Famílias legítimas, quase sempre eram formadas entre elementos da mesma raça e, preferencialmente, de igual condição. Embora aparentemente não existissem entraves à realização de casamentos mistos ou mesmo entre pessoas consideradas “desiguais”, eram desaconselhados e criticados pela população (Samara, 1989, p. 41).

Bianqui, portanto, utilizando-se do argumento de que iria futuramente se casar com Maria, manteve com ela, por determinado período, relações sexuais e, ao que parece, Anna e Maria, ao perceberem que a intenção de Bianqui não era uma futura constituição familiar, resolveram dar queixa contra o italiano.

No depoimento de Bianqui, foi mencionado um outro homem de nome Luiz Pompeo; o italiano afirma “não ter sido o único homem na vida de Maria” (AHMRC. Processo Nº 004. Caixa: CCR – 1885 – 1 – 38/153). A partir de então, o processo toma outro rumo no momento em que é colocada em dúvidas a honra e a honestidade de Maria. Uma das testemunhas, de nome Venancio de Oliveira, empregado da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, em seu depoimento disse “ter dúvidas quanto a honestidade da ofendida” (AHMRC. Processo Nº 004. Caixa: CCR – 1885 – 1 – 38/153). Anna, aos prantos (o depoimento de Anna Ambrosina foi interrompido algumas vezes devido ao seu estado emocional), em seu depoimento, afirma que “Maria nunca esteve com Luiz Pompeo e que Domingos Bianqui foi o único homem com quem esteve” (AHMRC. Processo Nº 004. Caixa: CCR – 1885 – 1 – 38/153).

Apesar do termo referente à honra aparecer aqui ligado estritamente a um comportamento sexual tido como honesto, deve-se observá-lo como um conceito mais amplo que poderia ser ressignificado pelas pessoas livres e pobres de cor, apesar de o conceito ter sido construído pelo imaginário da camada social dominante.

O historiador Maciel Henrique Silva (2005, p. 220) afirma que:

Negras e pardas, por exemplo, não tinham a mesma percepção de honra das mulheres brancas senhoriais, mas podiam, em determinados contextos, reivindicar para si alguns dos significados inerentes ao conceito, e assim se mostrar portadoras de estima pública ou capazes de inspirar confiança no exercício de alguma atividade doméstica nos lares dos brancos.

Dessa forma, os atores sociais construíam identidades superpostas de gênero, raça e classe, que estavam singradas de alto a baixo por noções relativas ao “bom costume”, à “honra”, à “estima” (Silva, 2005, p. 219).

Não há, em todo o decorrer do processo, sequer um auto de qualificação referente à Domingos Bianqui, nem a quem realmente era Luiz Pompeo, mas a questão da honra e da honestidade de Maria foi fundamental no desenrolar do processo, assim como, a solidariedade entre mãe e filha.

Não se sabe quem estaria por trás, oferecendo orientação a Anna e Maria, mas percebe-se a influência de pessoas ligadas a elas com trânsito em determinadas instituições. Nota-se isso no momento em que surgiu, inexplicavelmente, um assento de batizado que contesta a idade de Maria no libelo.

Há que se louvar, também, o estado emocional de Anna durante o seu depoimento. Não se sabe, e certamente jamais iremos saber, se o pranto de Anna era “real” ou simplesmente uma estratégia para levar o italiano ao indiciamento.

Fato é que todas as estratégias utilizadas por Anna Ambrosina e Maria Ambrosina levaram o cidadão italiano Domingos Bianqui a ser processado sob as penas do artigo 219 do Código Criminal do Império do Brasil sob o ‘grau’ máximo. O Código Criminal do Império do Brasil (1876), no item “Dos crimes contra a segurança da honra”, em seu artigo 219, o qual versa sobre estupro, diz:

Deflorar mulher virgem menor de 17 anos: Penas: No grau máximo: três anos de desterro para fora da comarca em que residir a deflorada e dotar a esta. No grau médio: dois anos de desterro idem, idem. No grau mínimo: um ano de desterro idem, idem. Seguindo-se o casamento não terão lugar as penas.

O último recurso de Bianqui foi a tentativa do enlace matrimonial para fugir da pena, mas já era tarde demais. Assim, percebemos que a participação efetiva de Anna e Maria, as Ambrosinas, em toda a trama, e a solidariedade entre ambas foi, portanto, fundamental para o desfecho do processo e, principalmente, para suas vidas.

As histórias não se resumiam apenas às solidariedades entre familiares. Tensões e conflitos faziam parte da vida de muitas pessoas que viviam com intensidade aqueles momentos decisivos de fim do escravismo, enquanto instituição social no Brasil. As escravas Bibiana e Perpétua foram provas vivas de que conflitos no interior do ambiente doméstico faziam parte do cotidiano de escravos e libertos na sociedade escravista de final do século XIX, não apenas na cidade de Rio Claro, mas também do Brasil.

No dia 29 de janeiro de 1886 teve início a complicada e surpreendente história envolvendo as escravas Bibiana e Perpétua:

[...] estando a escrava Bibiana conjuntamente com a escrava Perpétua, com quem não se dava, na cozinha da casa de José de Barros Leite, nesta cidade, ali tiveram uma alteração de palavras, em virtude da qual a denunciada escrava Bibiana deu um empurrão em Perpétua, que, velha e cega, foi bater com a cabeça na quina do fogão, resultando ficar com o crânio fraturado, como consta no auto de corpo de delito e, em consequência do que, veio a falecer alguns dias depois (AHMRC. Processo Nº 015. Caixa: CCR – 1886 – 2 - 40/153).

Voz ausente nos autos, Bibiana sequer dá o seu depoimento ao escrivão sobre a real motivação para ter tomado atitude tão drástica, a ponto de levar a morte uma companheira de cativeiro, mesmo que involuntariamente.

As dificuldades de se materializar uma interpretação da dinâmica societária de pessoas pertencentes aos grupos sociais desprivilegiados acompanham tenazmente historiadores e cientistas sociais. De parca documentação, cenas do cotidiano de mulheres escravizadas, alforriadas, livres pobres e de cor tendem a desaparecer com o passar do tempo, por isso é imprescindível ler e analisar toda a documentação nas entrelinhas. Em geral, tomando aqui as palavras de Jim Sharpe (1992, p. 43), quanto mais para trás vão os historiadores, buscando reconstituir a experiência desses grupos sociais inferiores, mais restrita se torna a variedade de fontes à sua disposição (Sharpe, 1992, p. 43).

Voltemos, então, ao episódio envolvendo Bibiana e Perpétua. Em um pequeno auto de qualificação, Bibiana é descrita como “escrava de Sebastião de Barros Silva, natural de Limeira, 61 anos, de serviços domésticos” (AHMRC. Processo Nº 015. Caixa: CCR – 1886 – 2 - 40/153). Sendo natural de Limeira, Bibiana circulou pela região desde o seu nascimento, nascida antes mesmo de São João Baptista do Rio Claro passar à condição de Freguesia, o que somente aconteceu em nove de dezembro de 1830, por meio do Decreto Imperial, pertencendo antes à Villa de Constituição, atualmente Piracicaba (*Almanak de São João do Rio Claro*, 1873).

Informações sobre Bibiana e Perpétua podem ser encontradas nos depoimentos das testemunhas. Francisca Alves de Almeida Leite, mulher de José de Barros Leite, relatou em seu depoimento sobre a escrava Perpétua que “a finada era de muito mau gênio, e que muitas vezes era necessário ir apartar as brigas dela com suas companheiras (AHMRC. Processo Nº 015. Caixa: CCR – 1886 – 2 - 40/153).

Seu marido, José de Barros Leite, foi ainda mais contundente em seu depoimento, quando destacou a agressividade de Perpétua, além de ressaltar algumas das características da personalidade de Bibiana, descrevendo-a como uma pessoa sem más intenções.

No seu depoimento, José de Barros Leite relata que:

[...] a preta Perpétua era cega e caduca e muito impertinente, agredia a qualquer pessoa que ao pé dela passava, na desconfiança de que zombava dela, (...) a preta Bibiana era incapaz de fazer em Perpétua qualquer ofensa, quanto mais matá-la, por isso digo que nenhuma má intenção houve da parte de Bibiana. (...) não houve no fato crime algum (AHMRC. Processo Nº 015. Caixa: CCR – 1886 – 2 - 40/153).

Ao que parece, Bibiana era uma pessoa escravizada que se enquadrava no sistema de aluguel, uma vez que pertencia a Sebastião de Barros Silva, no entanto trabalhava em serviços domésticos na casa de José de Barros Leite. O sistema de aluguel de escravos era uma das características mais importantes da escravidão urbana – e foi largamente utilizado tanto nos Estados Unidos e nas Antilhas, como no Brasil (Algranti, 1988, p. 49).

Na cidade, segundo a historiadora Marilena Rosa Nogueira da Silva (1988, p. 31),

[...] os escravos circulavam por todos os cantos, dedicando-se a várias atividades, quer fossem escravos domésticos encarregados de pequenas compras ou recados para seus senhores, alugados a negociantes, ou mesmo escravos empregados ao ganho por seus proprietários.

Mas Bibiana, pelo visto, aparentava ser bastante estimada na roda familiar de José de Barros Leite, uma vez que saiu, juntamente com sua senhora, em defesa da escrava, indicando, até mesmo, que Bibiana fazia parte dessa ‘roda familiar’. Leila Mezan Algranti (1988, p. 50) lembra que:

O sistema de aluguel levou a escravidão urbana além dos estreitos confinamentos da relação senhor-escravo, pois os escravos escapavam do mundo fechado e restrito das fazendas, e entravam em contato com os diversos grupos sociais, participando ativamente do “mundo dos brancos”. Longe do controle do senhor, criavam um ambiente próprio, e desfrutavam de momentos de liberdade.

Nessa história, envolvendo Bibiana e Perpétua ficaram várias dúvidas. Bibiana era sexagenária e pela Lei de 1885, conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe e apelada de Lei dos Sexagenários, ela poderia ter requerido a sua liberdade. São duas as hipóteses para essa questão: Bibiana poderia já ter entrado com o pedido de liberdade e ter trabalhado por mais três anos como medida indenizatória ao seu proprietário, ou continuar na condição cativa e, mesmo sendo de aluguel, fazer parte da roda familiar de José de Barros Leite, o que não era comum entre as mulheres de cor de trabalho doméstico.

Fato é que Bibiana foi condenada no “grau médio do artigo 19, 1ª parte, da Lei nº 2033 de 20 de setembro de 1871”, o qual revela as penalidades:

Art. 19 – Lei 2033 de 20 de setembro de 1871: Aquele que, por imperícia ou falta de observância de algum regulamento, cometer ou for causa de um homicídio involuntário, será punido com prisão de um mês a dois anos, e multa correspondente.

Grau Máximo: Dois anos de prisão e multa correspondente.

Grau Médio: Doze meses e meio *idem, idem*.

Grau Mínimo: Um mês *idem, idem*.

No entanto, surpreendentemente, houve baixa na sua culpa em sete de novembro de 1886, devido ao pagamento de fiança de 1:500\$000 (um conto e quinhentos mil réis), sendo fiadores José de Barros Leite e o Tenente Coronel Benedito José de Oliveira Junior (AHMRC. Processo Nº 015. Caixa: CCR – 1886 – 2 - 40/153).

Mais questões, portanto, emergem nessa complexa e surpreendente história. Qual a razão de José de Barros Leite e o Tenente Coronel Benedito José de Oliveira Junior despendarem tão alta quantia para livrar a escrava Bibiana das garras da justiça? Onde estaria o Senhor de Bibiana que não é mencionado em todo o decorrer do processo, salvo quando da apresentação de Bibiana? - Segundo os autos, Bibiana é apresentada da seguinte maneira: Bibiana (escrava de Sebastião de Barros Silva). (AHMRC. Processo Nº 015. Caixa: CCR – 1886 – 2 - 40/153).

Não se sabe, nem jamais saberemos como, quando e nem se Bibiana pagou essa elevada quantia aos fiadores. O que nos mostrou essa história foi o fato do sistema escravagista às vezes mostrar-se surpreendente - para nós, simples leitores, historiadores ou cientistas sociais de meados da primeira metade do século XXI, tentando desvendar as múltiplas faces da escravidão - e, principalmente para Bibiana, escrava e sexagenária.

3 METODOLOGIA

Para a materialização do artigo que apresentamos, foi preciso ancorar nossos estudos em uma investigação empírica, definindo os processos criminais como fontes principais de pesquisa e lançar mão de estratégias capazes de identificar as personagens inseridas no cotidiano de uma sociedade escravista no âmago de um discurso que sofria variações constantemente. Percebemos, a partir das leituras e análise dos documentos, a ilustração de mulheres que viveram subjugadas à uma dinâmica societária, por natureza opressiva, que tinha como principal instrumento o controle e a disciplinarização (Patterson, 2008; M'Bembe, 2018; Marquese, 2004). No entanto, sabemos que tais dinâmicas se davam no próprio cotidiano em que o escravismo estava inserido em razão dos interesses das elites dominantes - do momento e do contexto - de segunda metade do século XIX.

Assim sendo, comungamos com a afirmação da historiadora Maria Odila Leite da Silva Dias (1998, p. 233-234):

A história do cotidiano e das mediações sociais, em processo de mudança, enquanto perspectiva construída no tempo, pressupõe o relativismo cultural; por isso os historiadores, ao apreenderem experiências vividas, se conformaram em procurar uma nitidez de foco, uma relação cognitiva, nuances de verdade, uma tradução aproximativa, em lugar de descrições ou explicações definitivas; o historiador, em seu diálogo com as fontes, começou a perseguir, pacientemente, a historicidade dos conceitos do passado, estabelecendo uma ponte crítica entre os conceitos contemporâneos e os de suas fontes.

Quanto ao *corpus* documental, nos debruçamos sobre os processos criminais em que figuravam libertas e escravizadas como protagonistas, no nosso caso, Anna e Maria Ambrosina e Bibiana e Perpétua, além de fazer uma análise pormenorizada da legislação que vigorava à época. A escolha deste *corpus* documental como fontes principais foi orientada na busca de compreender a convivência e relações sociais entre mulheres de distintos e semelhantes segmentos sociais – principalmente escravizadas e libertas – na paisagem social urbana da cidade de Rio Claro, na construção de uma espécie de identidade solidária e conflitiva a partir relações sociais que foram materializadas ao longo de suas experiências de vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos que antecederam a abolição do sistema escravagista, Rio Claro e sua elite dominante viram a sua população cativa declinar acentuadamente. Circulavam pelas ruas da cidade um número cada vez maior de libertos que, inúmeras vezes, se misturavam aos escravos tornando difícil qualquer distinção a um simples olhar.

Em sua quase totalidade, nas histórias que mostramos anteriormente, a solidariedade e a violência estavam sempre presentes, fazendo parte do cotidiano das pessoas naquele universo social urbano bastante peculiar de segunda metade do século XIX.

Nos processos em que aparecem como protagonistas as Ambrosinas, Anna e Maria, valores como honra, dignidade, valentia e coragem, foram determinantes para o desenvolvimento e desfecho da trama. Mas sabemos que, em cada caso, determinados valores prevalecem mais do que outros. No caso envolvendo as Ambrosinas, Anna e Maria, mesmo não se utilizando de meios violentos, a valentia e a coragem, mesmo que simbólicas, foram fundamentais para levar o caso à justiça e incriminar o italiano Domingos Bianqui, prezando pela honra da menina Maria.

Ivan de Andrade Vellasco (2004a, p. 176), em relevante estudo, nos mostra que homens e mulheres – e sempre mais os primeiros – em todos os estratos sociais, tornavam-se violentos, ou melhor, recorriam à violência física, como forma corriqueira de solução dos problemas, de enfrentamento de conflitos, como defesa do que julgassem seus direitos e, enfim, na afirmação de sua posição e na defesa de seus valores, tais como honra, valentia e coragem, estes outros nomes da dignidade. E, neste sentido, o uso da força era amplamente reconhecido e valorizado. Honra era, afinal, a possibilidade de ser respeitado pelos demais e a violência, um teste de força, de coragem e

valentia, pelo qual se demonstrava a disposição de estar no mundo e ocupar aquele espaço que, de outro modo, não lhe pertenceria.

Nas páginas dos processos criminais figuravam, também, as testemunhas que tinham a plena consciência de seu papel dentro da trama. Esses indivíduos que presenciaram determinado fato sabiam, perfeitamente, da importância que tinham para o desfecho de cada caso.

Assim, percebemos que essas pessoas - forros, livres pobres, homens e mulheres de condição modesta, roceiros, pequenos lavradores, vendedores e lavadeiras, assim como engomadeiras, além de algumas pessoas ligadas a grupos sociais dominantes, como foi no processo envolvendo as escravas Bibiana e Perpétua, quando José de Barros Leite e sua mulher Francisca Alves de Almeida Leite, depõem em defesa de Bibiana, onde o primeiro relata que “a preta Bibiana era incapaz de fazer em Perpétua qualquer ofensa, quanto mais matá-la, (...) não houve no fato crime algum” (AHMRC. Processo Nº 015. Caixa: CCR - 1886 - 2 - 40/153) - na qualidade de testemunhas, formavam um universo de personagens que se faziam presentes no cerimonial da justiça, atuando nos processos de forma decisiva, uma vez que, mais do que as provas materiais - em geral inexistentes - seus depoimentos é que configuravam as evidências dos acusados.

O sociólogo Ivan de Andrade Vellasco (2006, p. 149) nos ensina que segundo o Código do Processo Criminal, no artigo 134, “bastavam para a formação do auto de corpo de delito, na inexistência de vestígios que podem ser ocularmente examinados (...) duas testemunhas, que deponham da existência do fato e suas circunstâncias”. Para proceder à formação de culpa era suficiente que o juiz procedesse à inquirição de duas até cinco testemunhas que tiverem notícia da existência do delito e de quem seja o criminoso. A lei da reforma de 1841 ampliaria esse número, nos casos de denúncia, para cinco até oito testemunhas.

Percebemos, então, que a participação ampliada das testemunhas no desenrolar das tramas, além de indicar um elevado grau de envolvimento e comprometimento com o judiciário e seus resultados, possibilitava à população, e notadamente, aos homens e mulheres pobres, espaços de afirmação e de representações próprias sobre a ordem e a justiça. Concordamos, então com Ivan Vellasco (2006, p. 150), quando afirma que “a participação das testemunhas nas cortes possibilitava a elas uma experiência da lógica jurídica”, mas, sobretudo, lhes permitia afirmar direitos, apresentar suas noções de justiça e seus “julgamentos” a respeito do caso em pauta e, como resultado, intervir decididamente nos rumos da ação.

Dentre os processos analisados notamos a utilização de narrativas e violência como meio de ajuste. Não que a sociedade oitocentista padecesse de uma ausência de ordem, ou seja, enfatizar a presença da violência como um dado cultural na sociedade da época não implica o postulado da impossibilidade ou imprevisibilidade da ordem, mas sim a constatação, de resto fartamente presente nos discursos oficiais, de que a violência era um entrave a ser vencido e contra o qual o aparato de vigilância deveria concentrar seus esforços.

Bem verdade que casos como o homicídio de uma companheira de cativeiro - como ocorreu com Bibiana e Perpétua -, não vinha a público com frequência, muito menos para figurar em processos criminais; porém ilustra uma “cultura da violência” que marcou a sociedade brasileira no século XIX, sociedade na qual, conforme afirma Ivan de Andrade Vellasco (2004a, p. 177), a violência da

escravidão e da ação repressiva do Estado, com seu repertório de execuções, castigos corporais e sevícias, se aliavam a brutalidade no trato entre homens e mulheres, o espancamento das crianças como recurso pedagógico rotineiro, a agressividade como moeda corrente das relações sociais e a valentia como premissa da honra. A violência constituía um *ethos*, que atravessa as relações sociais, fossem verticais ou horizontais, fossem entre estranhos ou próximos, entre amantes, parentes, inimigos ou companheiras de cativeiro (como ocorreu com Bibiana e Perpétua).

Dessa forma, percebemos então, que a honra, a solidariedade e os conflitos, assim como a violência, constituíam-se para um *corpus* cultural de grupos desprivilegiados em mecanismos ludibriantes às regras e normas instituídas pelo Estado que, à época, de anos finais do escravismo, não formavam um todo coeso e funcional.

FONTES

Almanak de São João do Rio Claro para o ano de 1873.

Código criminal do império do Brasil: anotado com os atos dos poderes legislativo, executivo e judiciário. Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Laemmert, 1876.

AHMRC (Arquivo Histórico Municipal de Rio Claro) - Processo nº 004. Caixa: CCR – 1885 – 1 - 38/153. A Justiça contra Domingos Bianqui.

AHMRC (Arquivo Histórico Municipal de Rio Claro) - Processo nº 015. Caixa: CCR – 1886 – 2 - 40/153. A Justiça contra Bibiana (escrava de Sebastião de Barros Silva).

Relatório da Câmara Municipal de São João do Rio Claro enviado ao Presidente da Província de São Paulo. 10 de junho de 1888.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. O feitor ausente: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1988.

BARICKMAN, B. J. Até a véspera: o trabalho escravo e a produção de açúcar nos engenhos do Recôncavo baiano. (1850-1881). Afro-Ásia, v. 21-22, 1998-99, p. 177-237.

DEAN, Warren. Rio Claro: um sistema brasileiro de grande lavoura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea. Projeto História, São Paulo, n. 17, nov. 1998, p. 223-258.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Sociabilidades sem história: votantes pobres no Império, 1824-1881. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). Historiografia brasileira em perspectiva. São Paulo: Contexto, 1985, p. 57-72.

MARQUESE, Rafael de Bivar. Feitores do corpo, missionários da mente: senhores, letrados e o controle dos escravos nas Américas, 1660-1860. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

- M'BEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- PATTERSON, Orlando. *Escravidão e Morte Social*. (Trad. Bras. Fabio Duarte Joly). São Paulo, EDUSP, 2008.
- SAMARA, Eni de Mesquita. A família negra no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, n. 120, jan/jul, 1989, p. 27-44.
- SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992, p. 63-95.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20 (2), jul./dez. 1995, p. 71-99.
- SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 1992, p. 39-62.
- SILVA, Maciel Henrique. Delindra Maria de Pinho: uma preta forra de honra no Recife da primeira metade do século XIX. *Revista Afro-Ásia*, Salvador, 32, 2005, p. 219-240.
- SILVA, Marilena Rosa Nogueira da. *Negro na rua: a nova face da escravidão*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- VELLASCO, Ivan de Andrade. As redes de solidariedade da cor: o caso dos compadres Manoel e Laurindo. *Revista História*, São Paulo, v. 25, n. 1, 2006, p. 147-169.
- VELLASCO, Ivan de Andrade. A cultura da violência. *Tempo*, Rio de Janeiro, n. 18, 2004a, p. 171-195.
- VELLASCO, Ivan de Andrade. As sedução da ordem: violência, criminalidade e administração da justiça. Minas Gerais – século XIX. Bauru: EDUSC/ANPOCS, 2004b.

Recebido em: 10 de julho de 2025.

Aprovado em: 18 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i1.13347>

ⁱ Cleyton Rodrigues dos Santos. Doutor em História Econômica pela USP – Universidade de São Paulo. Professor Colaborador do Departamento de História da UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste – *Campus* Santa Cruz. Pós-doutorando junto ao Programa de Mestrado em Estudos Culturais da UFMS/CPAQ – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana – na linha de pesquisa: Sujeitos e Linguagens – Área de Concentração: Estudos Culturais.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1173095696183733>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3858-1408>

E-mail: cleyton14santos@gmail.br

ⁱⁱ Janete Rosa da Fonseca. Pós-doutorado em Neurociência (FURG), Pós-Doutorado em Diversidade Cultural e Educação Indígena (UCDB). Doutora em Educação. Mestre em Estudos Culturais (ULBRA). Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ, GPED-Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais. Docente Permanente do Programa de Mestrado em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4564086131381479>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-0385>

E-mail: janete.fonseca@ufms.br

METILFENIDATO E LOBOTOMIA:

uma análise comparada de psicocirurgia e uso de psicotrópicos
como instrumento de controle social

METHYLFENIDATE AND LOBOTOMY:

a comparative analysis of psychosurgery and the use of psychotropics as
an instrument of social control

Alberto Shodi Yamashiro ⁱ

RESUMO: Este estudo discute as semelhanças históricas entre os tratamentos contemporâneos para o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e a lobotomia do século XX. Foi realizada pesquisa bibliográfica narrativa em bases de dados eletrônicas com o objetivo de analisar a relação entre o controle social da lobotomia e do tratamento para o distúrbio da desatenção. Os resultados mostraram que a lobotomia foi amplamente utilizada, especialmente nas mulheres, como forma de restaurar os papéis sociais tradicionais. Já no caso do uso das anfetaminas para a desatenção, é considerado como forma de normatizar comportamentos e sua utilização aumentou significativamente após o fenômeno da medicalização da educação. Ambos os tratamentos ampliaram suas aplicações negligenciando os efeitos colaterais, sendo utilizados para controle social de comportamentos indesejados. A importância dessa pesquisa é decorrente da compreensão de como práticas médicas, em distintas épocas, podem ser instrumentalizadas como formas de controle social, ajustando comportamentos que desafiam as expectativas sociais e institucionais, particularmente no contexto educacional atual. Dessa forma, subsídios importantes são observados para que educadores e profissionais de saúde reflitam sobre as implicações éticas e sociais do diagnóstico e tratamento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, para se proporcionar uma abordagem mais humanizada e menos medicalizada das singularidades comportamentais no ambiente escolar e na sociedade.

Palavras-chave: TDAH. Lobotomia. Medicalização. Educação.

ABSTRACT: This study discusses the historical similarities between contemporary treatments for attention deficit hyperactivity disorder and 20th-century lobotomy. A narrative literature search was conducted in electronic databases to analyze the relationship between social control of lobotomy and treatment for inattention disorder. The results showed that lobotomy was widely used, especially in women, as a way to restore traditional social roles. In the case of the use of amphetamines for inattention, it is considered a way of normalizing behavior and its use increased significantly after the phenomenon of the medicalization of education. Both treatments expanded their applications, neglecting side effects, and were used for social control of undesirable behaviors. The importance of this research derives from the understanding of how medical practices, in different eras, can be instrumentalized as forms of social control, adjusting behaviors that defy social and institutional expectations, particularly in the current educational context. In this way, important subsidies are observed for educators and health professionals to reflect on the ethical and social implications of the diagnosis and treatment of attention deficit hyperactivity disorder, in order to provide a more humanized and less medicalized approach to behavioral singularities in the school environment and in society.

Keywords: ADHD. Lobotomy. Medicalization. Education.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Collares e Moyses (1995) a medicalização individualiza um problema e desconsidera seu determinante coletivo. Assim, segundo as autoras, temas históricos, educacionais, sociais e políticos são transformados em situações de origem biomédica, culpando-se a pessoa pelo seu fracasso, controlando socialmente os questionamentos e isentando-se das reais causas. Crenças em transtornos mentais como justificativa para prejuízo na aprendizagem escolar e nos comportamentos tornam-se socialmente admitidas.

A medicalização do campo educacional ocorre, progressivamente, nas últimas décadas tendo como alvos preferenciais a aprendizagem e os modos de ser e de agir das crianças e dos adolescentes e provoca uma verdadeira epidemia de diagnósticos como do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) que, conseqüentemente, leva nosso país a ser um dos maiores consumidores mundiais de medicamentos anfetamínicos, como o metilfenidato (Moyes e Collares, 2013).

A história da psiquiatria é marcada pela tentativa de tratar os comportamentos desviantes, desde o campo da alienação mental até os mais variados problemas cotidianos de vida, permitindo a expansão de um conjunto de novas classificações para alterações comportamentais e propondo tratamento das mais variadas modalidades (Caponi, 2007). Nesse processo, a psiquiatria organicista buscou identificar as características biológicas e hereditárias dos comportamentos indesejados pela

sociedade e submeter seus portadores a uma modalidade terapêutica frequentemente cirúrgica ou farmacológica. A lobotomia da primeira metade do século XX e o uso atual do metilfenidato podem ser vistas como modalidades de terapêutica que correspondem a essa tentativa, apresentando semelhanças que serão exploradas neste estudo.

A finalidade deste artigo é, através de pesquisa de revisão narrativa, testar a hipótese central por meio de análise comparativa entre as duas modalidades de tratamento psiquiátrico que, apesar de terem se popularizado em diferentes épocas, apresentam semelhanças significativas na normatização de comportamentos indesejados até os dias de hoje.

2 OBJETIVO

O presente estudo propõe uma discussão acerca das semelhanças históricas que envolvem os tratamentos medicamentosos contemporâneos para o TDAH e o da lobotomia, na metade do século XX.

3 METODOLOGIA

Por meio de uma pesquisa bibliográfica não sistemática da literatura científica sobre o tema, com o objetivo de promover uma análise comparada do controle social e normatizador da lobotomia e do tratamento com anfetamínicos para TDAH.

Foram utilizados bancos de dados eletrônicos disponíveis no Pubmed, Scielo, Google Scholar e PsycINFO para se obter maior diversidade e representatividade de fontes das áreas da saúde, educação, sociologia e psicologia. Para fins de contextualização e análise de época, foram também utilizadas reportagens jornalísticas. A análise aprofundada focou em artigos publicados entre 1940 e 2024. Este recorte temporal permitiu cobrir o período das críticas históricas sobre a lobotomia e a medicalização da educação que repercutem nas discussões contemporâneas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quarenta e nove publicações foram consideradas pertinentes e serviram de base para a construção das argumentações e comparações apresentadas a seguir.

4.1. O papel social da lobotomia

A lobotomia foi uma técnica neurocirúrgica bastante utilizada entre os anos de 1930 e 1950 e que consistia na destruição dos feixes nervosos do cérebro, danificando o órgão e afetando as funções

executivas, as emoções e o comportamento. Seus efeitos colaterais graves como o prejuízo cognitivo, alterações de personalidade, perda de memória e estado apático (Johnson, 2013; Sternburg, 2014; Poniatowski, 2021 e Terrier; Lévêque; Amelot, 2019;) que é descrito como uma atenuação ou embotamento da personalidade associada à sedação e à falta de expressão emocional. Os pacientes a ela submetidos apresentavam elevadas taxas de mortalidade de até 17% (Robison *et al.*, 2012).

A técnica era realizada na região do lobo frontal do cérebro e inicialmente, foi indicada para controle do transtorno mental grave com sintomas psicóticos ou portadores de transtorno obsessivo-compulsivo refratário. Posteriormente, passou a ter indicações muito mais abrangentes. Naquela época, em que ainda não existiam muitas opções terapêuticas menos invasivas, seu desenvolvedor, o neurologista Antônio Egas Moniz, foi recompensado com o prêmio Nobel de medicina. Estima-se que, somente nos Estados Unidos, foram realizadas mais de 5 mil lobotomias, em suas várias modalidades, com frequentes complicações graves (Tan e Yip, 2014). Já no Brasil, estima-se que mais de mil pessoas foram submetidas a lobotomia, geralmente realizadas em hospitais psiquiátricos, entre 1936 e 1956 (Masiero, 2003).

Estudo de Hoffman (1949), publicado na revista científica *The New England Journal of Medicine*, descreve a percepção de médicos e enfermeiros sobre pacientes submetidos a esta modalidade de psicocirurgia, como a falta de capacidade de sentir emoções, despreocupação, infantilização do comportamento, letargia, placidez, passividade, pouca espontaneidade e objetividade, falta de propósito, docilidade e dependência de cuidados. Mesmo assim, a técnica continuou sendo amplamente propagada visto que o prêmio Nobel em medicina, naquele mesmo ano, legitimou o procedimento pelo mundo (Amir *et al.*, 2022).

Após os trabalhos pioneiros de Moniz, Walter Freeman disseminou a técnica para os EUA e todo o continente americano. Ele realizou as primeiras lobotomias nos EUA em 1936, junto com James Watts. Há estimativa de terem sido realizadas por eles mais de 3500 lobotomias incluindo 19 crianças, sendo a mais nova de 4 anos de idade e também incluía pacientes famosos como a irmã do então futuro presidente John F. Kennedy, aos 23 anos, com sequelas de incontinência urinária e dificuldade de articulação da fala após a cirurgia (Prentice, 2021).

O procedimento perdeu, gradualmente, a popularidade e a aceitação devido a maior rigidez na sua regulamentação e nos cuidados éticos dos procedimentos médicos (Amir *et al.*, 2022) e, mesmo assim, Freeman continuou a promover o procedimento e a publicar estudos de eficácia até a década de 1970 (Caruso e Sheehan, 2017).

É provável que os estudos de Freeman e Watts se apoiaram demasiadamente em estudos quantitativos e é sabido que o uso desse tipo de estudo e de estatísticas para apoiar uma afirmação aumenta a capacidade de persuasão de uma mensagem, especialmente na propagação de uma técnica supostamente inovadora, revolucionária e eficaz numa época com viés pró inovação que pode induzir os cientistas a não reconhecer quaisquer deficiências ou fraquezas em seu trabalho (Amir *et al.*, 2022).

Na concepção de saúde mental de Freeman e Watts, a desregulação emocional era um componente importante no processo do adoecimento mental e o excesso ou a falta de emoções e a emotividade eram frequentemente avaliadas através de uma lente sociocultural. Assim, grupos específicos eram rotulados como emocionalmente comprometidos, como as mulheres, e a lobotomia

era uma forma eficaz de restituir a elas o seu papel de ‘cuidar da casa’, subjugando a dissidência na era patriarcal no período pós-Segunda Guerra Mundial (Johnson, 2013; Amir *et al.*, 2022).

Estima-se que 75% de todas as pessoas lobotomizadas por Freeman e Watts eram do sexo feminino ao passo que a maioria dos pacientes institucionalizados na época eram homens. Além disso, cinco dos seis pacientes desses cirurgiões, em um estudo de casos, eram mulheres com queixas de insônia, apreensão, medo de envelhecer e que após estes procedimentos cirúrgicos tornaram-se mais dóceis, calmas, cooperativas e bem o suficiente para zelar pelas suas casas (Tone e Koziol, 2018).

No Brasil, o estudo de Toledo (2019) sobre o uso da lobotomia no Complexo Hospitalar do Juquery, em Franco da Rocha-SP, entre 1936 a 1956, mostrou que, além da leucotomia ou lobotomia pré-frontal e, posteriormente, da transorbital, outras técnicas foram utilizadas, como a leucotomia em três tempos, do cirurgião paulista Mário Yahn. Mais de 95% dos pacientes lobotomizados nesse período eram do sexo feminino, o que evidencia como métodos de controle e poder da medicina sobre os corpos e como a aplicação de uma cirurgia se relacionou a aspectos valorativos de homens e mulheres na sociedade da época.

Ao longo das décadas subsequentes à popularização da lobotomia, os resultados positivos da técnica seguiram normas emocionais, sociais e culturais predominantes na época e houve relutância em se desviar de suas crenças e preferências em relação às abordagens das doenças psiquiátricas. Portanto, a exemplo de hoje, é possível observar que pode haver conflito de interesses intelectuais e financeiros que, consciente ou inconscientemente, levaria os pesquisadores a vieses que podem aumentar seu financiamento, prestígio e posição social (Amir *et al.*, 2022).

4.2. O papel social do TDAH e do seu tratamento

O uso indiscriminado dos estimulantes anfetamínicos é tema de debate e estudos proeminentes dos últimos anos pois isso seria uma forma de controlar socialmente as pessoas através da medicalização, como parte de uma biopolítica assentada sobre o controle da conduta infantil pelas escolas, clínicas, famílias e indústrias farmacêuticas. Estes comportamentos supostamente aberrantes e reativos associados a emoções negativas seriam uma forma inconsciente de reação esperada contra as condições de vida prejudicadas e seu tratamento medicamentoso, uma forma de anular o eu autêntico e reduzir a capacidade de protestar contra essas más condições sociopolíticas circundantes (Singh, 2013).

Tem sido ampliado o debate frente ao forte crescimento na prevalência do TDAH nos últimos anos. Nos EUA, houve aumento de 41% na prevalência de em crianças e adolescentes nos últimos 10 anos (Hinshaw, 2018). Além disso, aumentaram em 46% as taxas de prevalência do TDAH dos adultos em estudo avaliado no período de 2007 a 2016 (Chung *et al.*, 2019). Isso se deu em parte pela ampliação significativa na possibilidade de diagnóstico de TDAH nas últimas atualizações dos sistemas de classificação, devido a algumas mudanças: (1) passou a ser permitida a identificação comórbida, ou seja, a coexistência com outros transtornos mentais, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA); (2) houve aumento da idade máxima de início de sintomas (de 7 para 12 anos de idade); (3) houve

redução do número de sintomas necessários em adultos em relação aos menores de idade para firmar o diagnóstico; e (4) houve a consolidação da possibilidade de diagnóstico com predomínio de comportamento desatento (Abdelnour; Jansen; Gold, 2022; Piper *et al.*, 2018).

Layton *et al.* (2018) identificaram que crianças nascidas nos últimos meses do ano letivo apresentam maior prevalência de TDAH em comparação com as crianças nascidas no início do ano letivo. No estudo de Root, *et al.*, 2019, publicado no periódico *The Journal of the American Medical Association* (JAMA), que também evidenciou que a idade relativa das crianças pode influenciar no diagnóstico, foi observado que crianças matriculadas em escolas e que nasceram nos últimos 4 meses do ano tem 1,4 vezes mais chances de ser mais diagnosticado com TDAH, 1,3 vezes mais chances de diagnóstico de deficiência intelectual e 1,3 vezes mais chance de ser diagnosticado com depressão em comparação com as demais crianças da mesma turma. A pesquisa ainda aponta para uma preocupação com o excesso de diagnósticos e o aumento de gastos sociais com o seu tratamento. Há indícios de excesso de arbitrariedade e subjetividade no diagnóstico pois é observada, por exemplo, a variação da prevalência em diferentes idades numa mesma sala de aula, possivelmente decorrente da imaturidade neurológica e comportamentos relacionados, como maior impulsividade e dificuldade na atenção e em seguir orientações (Chen *et al.*, 2016).

Atualmente não existem exames complementares e instrumentos diagnósticos de elevado desempenho para a avaliação de TDAH, sendo, portanto, o diagnóstico clínico baseado em informações do paciente e seus responsáveis. Estudos sugerem que com a finalidade de identificação de TDAH, a concordância entre avaliação de pais e professores foi considerada moderada, de aproximadamente metade dos casos demonstrando divergência na avaliação subjetiva de sintomas que eventualmente são informados ao especialista (Coutinho *et al.*, 2009).

Além disso, há uma alta variabilidade na identificação, num mesmo estudo, de sintomas entre os próprios profissionais de educação onde determinada escola foi identificada com 0,2% de prevalência de casos de TDAH e em outra, 51% entre seus respectivos alunos, possivelmente por apresentarem diferentes compreensões e interpretações a respeito do comportamento dos estudantes (Jou *et al.*, 2010). Assim, é possível que haja percepção de professores sobre o transtorno, algumas vezes, patologizante e conhecimento, inconsistente (Landskron *et al.*, 2008).

Em estudo de Silva *et al.* (2015), realizado com entrevistas com professores, observou-se uma tendência a considerar o TDAH como problema biológico e individual e não pedagógico e social. Schneider e Eisenberg, 2006, encontraram indícios de que crianças percebidas pelos professores como portadoras de comportamento problemático tiveram 3 vezes mais chances de terem diagnóstico de TDAH e as escolas mais rigorosas em relação ao desempenho acadêmico do aluno tiveram aumento de 30% de chance de terem diagnóstico de TDAH e a tratar com medicamentos em vez de se abordar outros possíveis aspectos relacionados a essa situação, como elevado número de alunos por classe e métodos pedagógicos insuficientes.

O acesso às informações via redes sociais pode, eventualmente, levar as pessoas a obtê-las de maneira imprecisas com relação ao transtorno, levando a um aumento do autodiagnóstico. Em estudo realizado por Yeung *et al.* (2022), identificou-se que dos 100 vídeos mais visualizados sobre o TDAH na rede social *Tik Tok*, com um total de mais de 280 milhões de visualizações, mais da metade contém informação enganosa e somente 21% foram classificados como fontes de informações úteis. Essa

informação também foi observada no estudo de Thapa *et al.* (2018), realizado com vídeos a respeito do TDAH no *Youtube* e observou-se que 38% dos vídeos eram enganosos e somente 5% foram considerados úteis.

Nesta conjuntura, a população também pode ser influenciada a encontrar no diagnóstico de TDAH uma justificativa para dificuldades sociais, acadêmicas e de trabalho. Em estudo de Marshall *et al.* (2010), foram observados, por meio de múltiplos testes psicológicos, que 22% das pessoas, que alegaram sintomas de TDAH, tentaram exagerar ou fingir sintomas para parecerem com piores quadros. Possíveis explicações a isso decorrem de dificuldades em lidar com cargas de trabalho e de suas vidas. Além disso, as pessoas diagnosticadas podem receber adaptações acadêmicas benéficas como tempo estendido de provas, cursos alternativos ou ambiente de testes privados e podem, ainda, receber receitas de medicamentos para melhorar o rendimento cognitivo e, dependendo da legislação local, serem elegíveis para benefícios fiscais, acesso a programas e serviços financiados pelo governo e terem seus pagamentos de empréstimos estudantis dispensados (Harrison e Rosenblum, 2007).

Interesses das indústrias farmacêuticas favorecem o diagnóstico de TDAH e outros transtornos mentais (Ribeiro *et al.*, 2016). A prescrição pouco criteriosa de medicamentos nesta faixa etária reforça a omissão familiar, escolar, social e médica nos problemas de cunho psicossocial e educacional da criança sem se considerar o motivo real do problema (Becker, 2014).

Além do aumento na prevalência em todas as categorias de crianças com TDAH, houve também aumento na porcentagem de uso de medicações nas crianças diagnosticadas nos EUA com o transtorno de 32% em 1979 para 78% em 1996 (Schlander, 2007). No Brasil, entre os anos de 2003 a 2012, aumentaram as vendas de metilfenidato em mais de 775% (Barros, 2014). Há relato de que a grande maioria dos pesquisadores em TDAH receberam financiamento para pesquisas de laboratórios farmacêuticos (Diller, 2000).

No estudo de Vallée, 2019, relatou-se que, nos EUA, aproximadamente 7% das crianças fazem uso de medicamentos psicoestimulantes, ao passo que na França, este número é ao redor de 0,2%. A publicação enumera alguns possíveis motivos para esta aparente contradição: nos EUA existem campanhas publicitárias farmacêuticas bastante incisivas dirigidas diretamente para os consumidores e para os médicos, ao passo que na França, aparentemente o poder das campanhas são mitigadas por falta de apoio dos reguladores governamentais, pacientes e profissionais prescritores.

O período de maior isolamento social da pandemia da Covid19, quando grande parte das pessoas passaram rapidamente de adaptações familiares, sociais, escolares e de trabalho, com redução de atividades ao ar livre, aumento de atividades em ambientes fechados, agravamento do sedentarismo, menor exposição a luz do sol, aumento no uso de redes sociais, de televisão e de videogames, com pior higiene do sono, houve relatos de piora nos supostos sintomas de TDAH (Hollingdale; Adamo; Tierney, 2021). É provável que isso tenha contribuído para o aumento significativo na demanda para tratamento no período, o que levou ao desabastecimento internacional da medicação para TDAH, inclusive no Brasil (Okumura, 2023; United States of America. FDA, 2023).

A melhora na atenção e no interesse com uso de medicamentos estimulantes não, necessariamente, significa que a pessoa é portadora de TDAH. De acordo com Linssen *et al.* (2014), o metilfenidato melhora desempenho cognitivo em população saudável, sem TDAH, nos seguintes

domínios: memória de trabalho, velocidade de processamento, aprendizagem, memória verbal, atenção, vigilância, raciocínio e resolução de problemas. Entretanto, a droga pode levar a potencial uso abusivo e efeitos colaterais, além de uma discussão ética no seu uso em situações desafiadoras como vestibular e concursos públicos.

Além disso, há referências em estudos que demonstram que o uso de metilfenidato e outros estimulantes por crianças e adultos, com ou sem TDAH, leva a melhora na atenção em tarefas que são difíceis ou desinteressantes de serem realizadas, induzindo a utilização ainda mais ampla das drogas (Diller, 2000). Portanto, a melhora na motivação não pode ser referência para o diagnóstico da doença.

Por outro lado, Pelham *et al.* (2022), observaram que o uso de medicação para TDAH em crianças e adolescentes de 7 a 12 anos não foi suficiente para melhora no aprendizado escolar. Além disso, numa revisão sistemática com metanálise foram identificadas melhorias em alguns domínios de aprendizado como produtividade e precisão em matemática além de velocidade de leitura, mas não a sua precisão, apesar da melhora acadêmica ser pequena em crianças com TDAH e tratamento com metilfenidato (Kortekaas-Rijlaarsdam *et al.*, 2019).

O metilfenidato interfere na ação da dopamina, uma substância do grupo dos neurotransmissores que age na transmissão de sinais entre os neurônios. A dopamina está relacionada a sensações de prazer, recompensa, motivação além de modular as funções executivas (Scahill; Carroll; Burke, 2004) que, por sua vez, estão relacionadas a organização, planejamento, flexibilidade no pensamento a situações inesperadas, controle dos impulsos, organização, iniciativa entre outros papéis. Esta medicação também atua interferindo na ação de outros neurotransmissores de maneira menos expressiva, como a noradrenalina, responsável pela regulação da atenção, da motivação e do comportamento. Todas essas funções estão localizadas em diversas regiões do cérebro como no córtex parietal, cíngulo e temporal, mas principalmente no córtex frontal. A droga bloqueia a recaptação destes neurotransmissores e aumenta o seu efeito e a duração da ação através da modulação desses mensageiros químicos, em última instância, especificamente nesta mesma região frontal do cérebro (Faraone *et al.*, 2015).

Os efeitos adversos do metilfenidato incluem insônia, diminuição do apetite, perda de peso, alterações nos parâmetros bioquímicos do sangue, aumento da pressão arterial e da frequência cardíaca, infarto agudo do miocárdio, convulsões, ejaculação espontânea, mal-estar, tiques motores, tricotilomania, ginecomastia e alopecia (Hoffmann-Cheffer *et al.*, 2022). Além disso, efeitos psíquicos subjetivos podem estar relacionados ao uso como sensação de estar drogado ou sem vida, apático e sem personalidade (Brinkman; Simon; Epstein, 2017; Storebø *et al.*, 2018). Este efeito de estado apático com características muito semelhantes àquelas descritas como resultado da psicocirurgia é, muitas vezes, observado como consequência do uso desse psicoestimulante. Esta é uma das preocupações de parte dos responsáveis pelos cuidados de crianças e adolescentes que fazem uso de medicações psicotrópicas, pois, embora sejam efeitos colaterais, são frequentemente vistos de forma positiva pelas famílias que buscam que filhos sejam mais controláveis (Fusco, 2012; Pescosolido *et al.*, 2007).

4.3 Avaliando as semelhanças na busca pelo controle social nos casos da lobotomia e do uso do metilfenidato

Tanto a lobotomia quanto o metilfenidato, apesar de apresentarem, inicialmente, indicações precisas para seu uso, tiveram suas utilizações expandidas com a popularização e maior aceitação, o que levou à desconsideração de seus efeitos colaterais e à instrumentalização como ferramentas de controle social.

Ambas são formas de tratamentos que possuem semelhanças na sua aplicabilidade para o controle social de comportamentos, localização anatômica cerebral na região frontal, com semelhantes efeitos adversos físicos e comportamentais, principalmente no efeito sobre a apatia.

Além disso, receberam críticas pelo fato de estarem relacionadas a um processo de medicalização da vida e patologizam fenômenos de origem sociocultural e histórica. A história da lobotomia evidencia a vigilância às mulheres e o controle médico sobre elas, intensificando a dominação patriarcal daquele momento histórico.

O uso indiscriminado do metilfenidato e outras medicações semelhantes faz com que o processo pedagógico não seja questionado nem aprimorado e o professor atue, cada vez mais, como agente de triagem de crianças para se diagnosticar e tratar. Isso leva à culpabilização da criança e à persistência de sistema educacional ineficiente e sem perspectiva de melhoria nos índices escolares (Collares e Moyses, 1995) e ao fortalecimento do modelo biomédico, que discrimina quem não se enquadra no modelo de aluno e família tidos como ‘corretos’.

5 CONCLUSÃO

Este artigo não pretendeu questionar a existência do TDAH e a importância do tratamento nos casos gravemente disfuncionais, mas observou uma semelhança de vários aspectos relacionados à disseminação da lobotomia no meio do século XX e do uso do metilfenidato nas últimas décadas. Dessa forma, medicaliza-se a vida cotidiana a partir do controle de sintomas e de comportamentos indesejáveis em cada momento histórico, tornando a psiquiatria em instrumento de controle social, em um processo que permanece até os dias de hoje. Como forma de superação da medicalização e promoção de abordagens mais humanizadas, torna-se importante a implementação de políticas públicas que ampliem o acesso dos estudantes a psicólogos escolares e pedagogos, o desenvolvimento de estratégias intersetoriais coletivas entre saúde e educação, e a valorização da formação e da educação permanente desses profissionais, capacitando-os para um manejo mais abrangente das singularidades comportamentais que transcenda a mera aplicação de testes diagnósticos e priorize uma escuta ativa e o diálogo com os indivíduos, adotando uma postura essencialmente não medicalizadora.

REFERÊNCIAS

- ABDELNOUR, E.; JANSEN, M. O.; GOLD, J. A. ADHD Diagnostic Trends: Increased Recognition or Overdiagnosis? *Mo Med.*, [S. l.], v. 119, n. 5, p. 467-473, set.-out. 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Fifth Edition*. Washington: APA, 2013.
- AMIR, A. *et al.* Spinning lobotomy: A conventional content analysis of articles by the pioneers of the procedure in the United States. *SSM - Mental Health*, [S. l.], v. 2, 100123, 2022.
- BARROS, D. B. Os usos e sentidos do metilfenidato: experiências entre o tratamento e o aprimoramento da atenção. 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BECKER, A. L. M. M. *et al.* A articulação da rede de proteção à criança e a aplicação intersetorial do círculo de segurança como alternativas à medicalização. *Revista Paulista de Pediatria*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 247–251, 2014.
- BRINKMAN, W. B.; SIMON, J. O.; EPSTEIN, J. N. Reasons Why Children and Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Stop and Restart Taking Medicine. *Academic Pediatrics*, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 273-280, abr. 2018.
- CAPONI, S. Da herança biológica à localização cerebral: sobre o determinismo biológico de condutas indesejadas. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 343-352, 2007.
- CARUSO, J. P.; SHEEHAN, J. P. Psychosurgery, ethics, and media: a history of Walter Freeman and the lobotomy. *Neurosurgical Focus*, [S. l.], v. 43, n. 3, E6, set. 2017.
- CHEN, M. H. *et al.* Influence of Relative Age on Diagnosis and Treatment of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in Taiwanese Children. *The Journal of Pediatrics*, [S. l.], v. 172, p. 162-167.e1, maio 2016.
- CHUNG, W. *et al.* Trends in the Prevalence and Incidence of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Among Adults and Children of Different Racial and Ethnic Groups. *JAMA Network Open*, [S. l.], v. 2, n. 11, e1914344, 2019.
- COLLARES, C. M. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da Educação). *Publicações Série Idéias*, São Paulo, v. 23, p. 25-31, 1995.
- COUTINHO, G. *et al.* Concordância entre relato de pais e professores para sintomas de TDAH: resultados de uma amostra clínica brasileira. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 97–100, 2009.
- DILLER, L. H. The ritalin wars continue. *Western Journal of Medicine*, [S. l.], v. 173, n. 6, p. 366-367, dez. 2000.
- FARAONE, S. V. *et al.* Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, [S. l.], v. 1, 15020, 6 ago. 2015.

- FUSCO, K. Não às drogas da obediência. Metrópole, [S. l.], [2012]. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/clipping/revista_metroполе_pag_10_e_11.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.
- HARRISON, A. G.; ROSENBLUM, Y. ADHD documentation for students requesting accommodations at the postsecondary level: Update on standards and diagnostic concerns. *Canadian Family Physician*, [S. l.], v. 56, n. 8, p. 761-765, ago. 2010.
- HINSHAW, S. P. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Controversy, Developmental Mechanisms, and Multiple Levels of Analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, [S. l.], v. 14, p. 291-316, 7 maio 2018.
- HOFFMAN, J. L. Clinical observations concerning schizophrenic patients treated by prefrontal leukotomy. *New England Journal of Medicine*, v. 241, n. 6, p. 233-236, 1949.
- HOFFMANN CHEFFER, M. et al. Desvelando os efeitos adversos do metilfenidato na atenção infanto-juvenil. *Revista Neurociências*, [S. l.], v. 30, p. 1-19, 2022.
- HOLLINGDALE, J.; ADAMO, N.; TIERNEY, K. Impact of COVID-19 for people living and working with ADHD: A brief review of the literature. *AIMS Public Health*, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 581-597, 23 ago. 2021.
- JOHNSON, J. *American Lobotomy: A Rhetorical History*. Michigan: University of Michigan Press, 2013.
- JOU, G. I. DE. *et al.* Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 29-36, 2010.
- KORTEKAAS-RIJLAARSDAM, A. F.; LUMAN, M.; SONUGA-BARKE, E.; OOSTERLAAN, J. Does methylphenidate improve academic performance? A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 155-164, fev. 2019.
- LANDSKRON, L. M. F.; SPERB, T. M. Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. *Psicologia Escolar e Educacional*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 153-167, 2008.
- LAYTON, T. J.; BARNETT, M. L.; HICKS, T. R.; JENA, A. B. Attention Deficit-Hyperactivity Disorder and Month of School Enrollment. *New England Journal of Medicine*, [S. l.], v. 379, n. 22, p. 2122-2130, 29 nov. 2018.
- LINSEN, A. M.; SAMBETH, A.; VUURMAN, E. F.; RIEDEL, W. J. Cognitive effects of methylphenidate in healthy volunteers: a review of single dose studies. *International Journal of Neuropsychopharmacology*, [S. l.], v. 17, n. 6, p. 961-977, jun. 2014.
- MASIERO, A. L. A lobotomia e a leucotomia nos manicômios brasileiros. *História, Ciências, Saúde Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 549-572, maio-ago. 2003.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. M. A. L. Controle e medicalização da infância. *Desidades*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-21, dez. 2013.
- OKUMURA, R. Ritalina: pacientes relatam falta do medicamento em farmácias; entenda o uso e veja alternativas. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 31 jan. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/saude/falta-medicamento-ritalina-veja-alternativas-pacientes-fazem-tratamento-de-tdah-nprm/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

- PELHAM, W. E. *et al.* The effect of stimulant medication on the learning of academic curricula in children with ADHD: A randomized crossover study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, [S. l.], v. 90, n. 5, p. 367-380, maio 2022.
- PESCOSOLIDO, B. A. *et al.* Stigmatizing attitudes and beliefs about treatment and psychiatric medications for children with mental illness. *Psychiatric Services*, [S. l.], v. 58, n. 5, p. 613-618, maio 2007.
- PIPER, B. J. *et al.* Trends in use of prescription stimulants in the United States and Territories, 2006 to 2016. *PLoS One*, [S. l.], v. 13, n. 11, e0206100, 28 nov. 2018.
- PONIATOWSKI, A. G. *Psychoeugenics in the United States: A Comparative Study of Involuntary Sterilization and Lobotomy in the Evolution of Second Generation Eugenics*. 2021. Tese (Doutorado) – Jagiellonian University, Kraków, 2021. Disponível em: https://rozprawy-doktorskie.bip.uj.edu.pl/ruj_item/291909/poniatowski_psychoeugenics_in_the_united_states_2021.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.
- PRENTICE, C. Lobotomia, o polêmico procedimento no cérebro que era considerado "mais fácil do que tratar uma dor de dente". *BBC News Brasil*, São Paulo, 21 fev. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56147209>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- RIBEIRO, B. S. *et al.* Uso do metilfenidato na medicalização da educação infantil. *Revista de Enfermagem UFPE online*, Recife, v. 10, n. 4, p. 3620-3630, 2016.
- ROBISON, R. A.; TAGHVA, A.; LIU, C. Y.; APUZZO, M. L. Surgery of the mind, mood, and conscious state: an idea in evolution. *World Neurosurgery*, [S. l.], v. 77, n. 5-6, p. 662-686, maio-jun. 2012.
- ROOT, A. *et al.* Association of Relative Age in the School Year With Diagnosis of Intellectual Disability, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, and Depression. *JAMA Pediatrics*, [S. l.], v. 173, n. 11, p. 1068–1075, 2019.
- SCAHILL, L.; CARROLL, D.; BURKE, K. Methylphenidate: mechanism of action and clinical update. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 85-86, abr.-jun. 2004.
- SCHLANDER, M. Impact of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on prescription drug spending for children and adolescents: increasing relevance of health economic evidence. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 13, 15 nov. 2007.
- SCHNEIDER, H.; EISENBERG, D. Who receives a diagnosis of attention-deficit/ hyperactivity disorder in the United States elementary school population? *Pediatrics*, [S. l.], v. 117, n. 4, e601-e609, abr. 2006.
- SILVA, S. P. DA; SANTOS, C. P.; OLIVEIRA FILHO, P. DE. Os significados do TDAH em discursos de docentes dos anos iniciais. *Pro-Posições*, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 205–221, maio 2015.
- SINGH, I. Not robots: children's perspectives on authenticity, moral agency and stimulant drug treatments. *Journal of Medical Ethics*, [S. l.], v. 39, n. 6, p. 359-366, jun. 2013.
- STERNBURG, J. *White Matter: A Memoir of Family and Medicine*. Portland: Hawthorne Books & Literary Arts, 2014.
- STOREBØ, O. J. *et al.* Methylphenidate for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children and adolescents - assessment of adverse events in non-randomised studies. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, [S. l.], v. 5, n. 5, CD012069, 9 maio 2018.

- TAN, S. Y.; YIP, A. Antônio Egas Moniz (1874-1955): Lobotomy pioneer and Nobel laureate. *Singapore Medical Journal*, [S. l.], v. 55, n. 4, p. 175-176, 2014.
- TERRIER, L. M.; LÉVÊQUE, M.; AMELOT, A. Brain Lobotomy: A Historical and Moral Dilemma with No Alternative? *World Neurosurgery*, [S. l.], v. 132, p. 211-218, dez. 2019.
- THAPA, P. *et al.* YouTube lens to attention deficit hyperactivity disorder: a social media analysis. *BMC Research Notes*, [S. l.], v. 11, n. 1, 854, 4 dez. 2018.
- TOLEDO, E. T. A circulação e a aplicação da psicocirurgia no Hospital Psiquiátrico do Juquery, São Paulo: uma questão de gênero, 1936-1956. 2019. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2019.
- TONE, A.; KOZIOL, M. (F)ailing women in psychiatry: lessons from a painful past. *Canadian Medical Association Journal*, [S. l.], v. 190, n. 20, E624-E625, 22 maio 2018.
- UNITED STATES OF AMERICA. Food and Drug Administration. FDA announces shortage of Adderall. [S. l.]: FDA, [2023?]. Disponível em: <https://www.fda.gov/drugs/drug-safety-and-availability/fda-announces-shortage-adderall>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- VALLÉE, M. The countervailing forces behind France's low Ritalin consumption. *Social Science & Medicine*, [S. l.], v. 238, 112492, out. 2019.
- YEUNG, A.; NG, E.; ABI-JAOUDE, E. TikTok and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Cross-Sectional Study of Social Media Content Quality. *Canadian Journal of Psychiatry*, [S. l.], v. 67, n. 12, p. 899-906, dez. 2022.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia pelas preciosas sugestões e revisão deste estudo.

Recebido em: 31 de janeiro de 2025.

Aprovado em: 17 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/revs.v16i1.13401>

ⁱ Alberto Shodi Yamashiro. Médico psiquiatra. Mestre em Tecnologias e Atenção à Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, 2014). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Integrante do Grupo de Pesquisa 'Saúde Mental e Sociedade' da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sorocaba, São Paulo, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544399205752297>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1743-630X>

E-mail: alberto190@gmail.com

BRINQUEDOS DE SAÚDE:

educação popular e animação cultural como pedagogias do
cuidado em saúde mental¹

HEALTH TOYS:

popular education and cultural animation as pedagogics of care in mental
health

Lucília da Silva Matos ⁱ

Larissa Gonçalves Medeiros ⁱⁱ

Maria Lúcia Chaves Lima ⁱⁱⁱ

RESUMO: O artigo objetiva relatar práticas de educação popular e animação cultural como estratégias de cuidado em saúde mental desenvolvidas em uma pesquisa-intervenção. A experiência baseia-se na descrição e análise teórico-reflexiva das ações realizadas por um projeto de extensão universitária orientado pelo paradigma da promoção da autonomia e inclusão para pessoas em situação de vulnerabilidade social. Como resultado, aponta as interfaces entre educação popular e animação cultural como uma pedagogia cultural voltada para reafirmar o senso de pertencimento, promover autonomia e, acima de tudo, fortalecer o cuidado em saúde mental de pessoas historicamente marcadas pela exclusão.

Palavras-chave: Saúde mental. Educação popular. Animação cultural. Ludicidade. Cuidado em saúde.

ABSTRACT: The article aims to report practices of popular education and cultural animation as strategies of mental health care developed within a research-intervention. The experience is based on a descriptive and theoretical-reflective analysis of actions carried out by a university extension project guided by the paradigm of promoting autonomy and inclusion for

¹ O artigo é fruto de um Projeto de Extensão intitulado 'Ludicidade, lazer e educação popular para a produção de cidadania e saúde mental', vinculado à Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

people in situations of social vulnerability. As a result, it points out the interfaces between popular education and cultural animation as a cultural pedagogy focused on reaffirming the sense of belonging, promoting autonomy, and, above all, strengthening mental health care for people historically marked by exclusion.

Keywords: Mental health. Popular education. Cultural animation. Playfulness. Care in health.

1 INTRODUÇÃO

A saúde mental no Brasil passou por significativas transformações a partir da Reforma Psiquiátrica, que promoveu o rompimento com o modelo manicomial e tecnicista e passou a investir em uma rede de serviços que tem como o elemento fundamental das práticas em saúde mental o ‘cuidado em liberdade’ (Amarante, 1995). Nesse contexto, surgem diversificadas iniciativas que tem as linguagens culturais e a ludicidade em geral como eixos fundantes as quais aqui denominamos Brinquedos de Saúde: “experiências realizadas na cidade quando ao agenciar afetos tomaram forma artes, pedagogias e clínicas em encontros mobilizados pelo cuidado” (Lima; Matos, 2019).

Este artigo tem como objetivo analisar uma experiência de pesquisa-intervenção desenvolvida no campo da saúde mental, realizada por meio do projeto de extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA) intitulado ‘Brinquedos de Saúde: ludicidade, lazer e educação popular para a produção de cidadania e saúde mental.’ A proposta integrou ações de educação popular e animação cultural como estratégias de cuidado voltadas à promoção da autonomia e inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade social e foi desenvolvido entre 2017e 2019.

A escolha do tema encontra justificativa na profunda relação entre os problemas sociais brasileiros e os desafios históricos enfrentados no campo da saúde mental que vem procurando caminhos para a superação do modelo manicomial, pautado pela exclusão, pela medicalização excessiva e pela violação de direitos humanos - o qual perpetua práticas violentas às pessoas em sofrimento psíquico, isolando-as de suas famílias, comunidades e redes sociais (Amarante, 1995).

O contexto social brasileiro, marcado por desigualdades estruturais, exclusão social e estigmatização das pessoas em sofrimento mental, evidencia a necessidade de práticas que rompam com os paradigmas tradicionais e tecnicistas. A Reforma Psiquiátrica, consolidada pela Lei nº 10.216/2001, representou um marco na reorganização do cuidado em saúde mental ao priorizar o cuidado em liberdade, a reintegração social e a valorização da subjetividade dos sujeitos. No entanto, ainda persistem lacunas na implementação de práticas inclusivas, capazes de promover a saúde mental em diálogo com as especificidades culturais e sociais da população brasileira (Brasil, 2001).

No Brasil, a vulnerabilidade socioeconômica, a precarização do trabalho, o racismo estrutural e a desigualdade de acesso aos serviços de saúde agravam os desafios no campo da saúde mental. A população em situação de rua, por exemplo, enfrenta condições de vida extremas, marcadas pela ausência de laços comunitários e pela marginalização. Nesse contexto, práticas que integrem educação

popular e animação cultural ao cuidado podem fortalecer o senso de pertencimento e promover a reconstrução de subjetividades.

A educação popular, fundamentada nos princípios de Paulo Freire, apresenta-se como um instrumento poderoso para enfrentar os desafios sociais brasileiros. Freire (2005) destaca que a educação, ao respeitar os saberes populares e promover o diálogo, pode conscientizar e fortalecer sujeitos e comunidades, permitindo que compreendam e transformem, em alguma medida, as condições opressoras em que vivem. No contexto da saúde mental, essa abordagem permite construir práticas que vão além do tratamento técnico, promovendo autonomia, inclusão social e o fortalecimento de redes comunitárias.

A animação cultural, por sua vez, complementa esse processo ao integrar arte, cultura, jogos e esporte em uma perspectiva lúdica que podem ser ferramentas de cuidado. Melo (2006) argumenta que práticas culturais, artísticas e esportivas podem criar espaços de convivência e pertencimento, aspectos fundamentais para a construção de uma saúde mental coletiva e solidária. Essa abordagem é especialmente relevante em contextos de vulnerabilidade, onde o resgate de memórias e identidades culturais pode funcionar como um catalisador para a inclusão e a cidadania.

Nessa perspectiva, o artigo buscar responder a seguinte questão: Como as práticas de educação popular e animação cultural, realizadas no projeto, contribuem para o cuidado em saúde mental, promovendo autonomia, inclusão social e ressignificação de subjetividades em contextos de vulnerabilidade?

O artigo está organizado com os seguintes tópicos. Na Metodologia, faz-se a caracterização da pesquisa intervenção realizada, que lança luz ao caminho escolhido para o desenvolvido desse estudo, com a apresentação do projeto Brinquedos de Saúde em seu contexto sociocultural, sua organização, equipe e público envolvido.

Em seguida, na seção intitulada Educação popular, animação cultural e cuidado como pressupostos do Brinquedo de Saúde, apresentam-se as bases teóricas que dão sustentação à pedagogia do cuidado em saúde mental, no caso, a Educação Popular e a animação cultural como ferramentas importantes ao processo de diálogo e mediação junto aos envolvidos no projeto.

No tópico Arte, ludicidade e cuidado: ações peripatéticas na saúde e educação popular, são apresentadas as experiências práticas do projeto em territórios urbanos, com ênfase nas intervenções lúdicas, artísticas e pedagógicas. As ações, inspiradas na Clínica Peripatética, mobilizaram encontros, afetos e práticas coletivas de cuidado e pertencimento.

Por fim, nas considerações finais, apresenta-se uma síntese do estudo, respondendo à questão problema com a constatação de que a experiência com educação popular e animação cultural constitui um dispositivo de uma pedagogia do cuidado, oferecendo caminhos para a construção de uma saúde mental emancipadora.

2. METODOLOGIA: caracterização da pesquisa-intervenção realizada com brinquedos de saúde

Este estudo adota como abordagem metodológica a pesquisa-intervenção, uma modalidade qualitativa que articula a ação e reflexão no próprio campo de atuação, buscando produzir conhecimentos a partir da experiência vivida e compartilhada entre os sujeitos implicados (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Essa metodologia implica no acompanhamento e intervenção ativa no campo, desafios, aprendizados e impactos relacionados às práticas vividas pelos sujeitos envolvidos.

Trata-se de uma metodologia apropriada porque o artigo busca compreender e analisar práticas desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão ‘Ludicidade, lazer e educação popular para a produção de cidadania e saúde mental’, por meio de ações lúdicas, artísticas e educativas articuladas com os princípios da educação popular e animação cultural.

O projeto foi realizado na cidade de Belém (PA), entre 2017 e 2019, desenvolvido no Instituto de Ciências da Educação (ICED), por meio da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal do Pará. Ele integrou práticas de educação popular e animação cultural ao cuidado em saúde mental especialmente de pessoas em situação de rua, utilizando atividades lúdicas, artísticas e educativas.

A experiência foi estruturada com base em ações realizadas em diferentes territórios urbanos da cidade de Belém, priorizando espaços de concentração de pessoas em situação de rua, usuárias compulsivas de álcool e outras drogas.

A equipe multidisciplinar envolveu estudantes, profissionais de diferentes áreas (saúde, educação, artes) e integrantes de coletivos culturais que já atuavam com a população em situação de rua, denominados no projeto como ‘cuidadores brincantes’. Esses cuidadores foram responsáveis por conduzir atividades lúdicas e artísticas, promovendo encontros que valorizavam a subjetividade e a construção coletiva de saberes.

Antes do início das atividades, foram realizados encontros de planejamento com a equipe e parceiros institucionais, além do mapeamento de territórios e seus serviços de saúde e assistência social. Essas articulações foram fundamentais para garantir o suporte logístico, a segurança e a mobilização do público-alvo.

O projeto foi organizado em ciclos de atividades. As ações incluíram oficinas artísticas (teatro, música, construção de instrumentos percussivos, entre outras); intervenções culturais em espaços públicos, como cortejos, projeções de filmes, jogos e esportes; e a produção de uma horta comunitária, promovendo organização coletiva e economia solidária. Também foram realizadas ações pontuais, como distribuição de alimentos e rodas de conversa, além das atividades planejadas coletivamente, conforme as especificidades dos territórios e as demandas dos/as participantes.

A escolha dos locais das ações foi definida por critérios como intensidade de fluxo de pessoas em situação de rua, articulação com serviços locais e condições para realização das atividades. Os territórios foram ocupados de maneira flexível, respeitando a dinâmica dos espaços e os desafios encontrados, como a violência institucional e a precarização dos serviços públicos.

Durante todo o projeto, foram produzidos diários de campo, relatórios de equipe e registros audiovisuais, que permitiram a sistematização das ações e reflexões sobre os aprendizados e desafios enfrentados.

A pesquisa foi orientada por princípios éticos e metodológicos que valorizam as singularidades dos/as participantes, respeitando suas culturais e histórias de vida. O cuidado foi construído coletivamente, com a participação ativa dos sujeitos como protagonistas das ações. A metodologia adotada exigiu flexibilidade para adaptar-se às necessidades dos territórios e às demandas emergentes, articulando-se com os fundamentos da educação popular, por meio de círculos de cultura e práticas dialógicas (Freire, 2005), e da animação cultural, estimulando a criação de laços comunitários e o acesso ao lazer como direito social (Melo, 2006).

3 EDUCAÇÃO POPULAR, ANIMAÇÃO CULTURAL E CUIDADO COMO PRESSUPOSTOS DO BRINQUEDOS DE SAÚDE

A construção do projeto 'Brinquedos de Saúde: ludicidade, lazer e educação popular para a produção de cidadania e saúde mental' foi fundamentada em três categorias centrais: a educação popular, a animação cultural e o cuidado. Esses pressupostos teórico-metodológicos orientaram as práticas desenvolvidas, destacando a articulação entre saberes populares, práticas culturais e processos de cuidado em saúde mental. Este tópico aborda essas categorias, discutindo suas contribuições teóricas e aplicabilidade prática à luz da literatura.

A educação popular, conforme delineada por Freire (1987), propõe uma prática educativa dialógica e transformadora, pautada na construção coletiva de saberes e na valorização das experiências dos sujeitos. Na perspectiva freiriana, o processo educativo deve superar o 'modelo bancário' – que privilegia a transmissão de conteúdos de forma unilateral –, para instaurar um modelo de educação problematizadora, em que educadores e educandos aprendem juntos. É importante destacar que essa perspectiva do diálogo horizontal sugerido por Freire se alinha com práticas de cuidado que respeitam a subjetividade e as narrativas dos indivíduos.

As práticas concretas da pedagogia libertadora Freire (1992) reforçam a ideia de que a educação é um ato político e que a esperança é uma dimensão indispensável para superar situações de opressão. A esperança, enquanto processo pedagógico e transformador, ao ser articulada em contextos de vulnerabilidade psíquica, motiva os sujeitos a mudanças individuais e coletivas. Ao mesmo tempo em que incentiva educadores/cuidadores a manterem uma postura aberta e solidária, criando ambientes de cuidado acolhedores e inclusivos.

Os conhecimentos, as vivências implementadas no projeto, além de estarem ligadas aos princípios da educação popular, estão articuladas no tempo/espço de lazer das pessoas envolvidas no projeto, pois as manifestações lúdico-culturais presentes no âmbito do lazer são direitos fundamentais dos cidadãos e cidadãs.

Entendemos o 'lazer' como uma necessidade humana, uma dimensão da cultura e um direito social. Seguindo Gomes (2014), compreendemos que o lazer deve ser entendido a partir da articulação

de três elementos essenciais: ludicidade, manifestações culturais e tempo/espço social. Ao articular esses três elementos, a autora propõe uma visão do lazer como prática social complexa, que abrange uma multiplicidade de vivências culturais lúdicas contextualizadas e historicamente situadas.

Sendo a ludicidade uma capacidade humana de vivenciar experiências de forma lúdica, estimulando os sentidos, exercitando o simbólico e exaltando as emoções. Ela não se restringe à infância; está presente em todas as fases da vida, permitindo que as pessoas atribuam significados às suas experiências e transformem o mundo ao seu redor.

As manifestações culturais abarcam práticas sociais vivenciadas como fruição da cultura, tais como festas, jogos, danças, circo, teatro, literatura, entre outras. Essas manifestações são construídas na interação dos sujeitos com suas experiências e refletem as tradições, valores e contradições presentes em cada sociedade. E a referência tempo/espço diz respeito ao contexto em que as práticas de lazer ocorrem, considerando as dimensões temporais e espaciais produzidas pelas relações sociais e culturais (Gomes, 2014).

A relação entre lazer e animação cultural se destaca como um campo de práticas sociais e educativas voltadas à democratização da cultura. A animação cultural é entendida como uma prática pedagógica que visa promover a participação ativa das comunidades na construção e transformação de sua realidade social e cultural. Segundo Melo (2006), a animação cultural é, portanto, uma tecnologia educacional que utiliza a cultura como meio de promover transformações sociais, artísticas e subjetivas.

Melo (2006) argumenta ainda que a animação cultural opera a partir de uma articulação entre ética e estética, promovendo questionamentos sobre a ordem social e estimulando a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, ela se apresenta como uma ferramenta potente para fomentar a criatividade, a convivência comunitária e a transformação social. No contexto do projeto, as práticas de animação cultural – como oficinas de música, teatro e intervenções artísticas – possibilitaram a ocupação de territórios urbanos negligenciados, transformando-os em espaços de convivência e cuidado.

Por fim, associamos o cuidado como produção de vida, por entender que o cuidado, enquanto prática e valor, está no centro das discussões contemporâneas sobre saúde. Para Merhy (2013a), o cuidado não deve ser entendido como um ato técnico isolado, mas como um acontecimento que emerge do encontro entre subjetividades. A noção de ‘trabalho vivo em ato’, apresentada pelo autor, ressalta a importância da criatividade e da flexibilidade no cuidado, permitindo a construção de novos arranjos tecnológicos e modos de cuidado.

No projeto, o cuidado foi operacionalizado como prática coletiva e integrada, envolvendo profissionais, usuários e territórios. A atuação dos ‘cuidadores brincantes’, inspirada na ideia de Merhy (2013a; 2013b), trouxe à tona a potência do encontro e da ludicidade como elementos fundamentais para o cuidado em saúde mental.

Merhy (2013b) aborda os conceitos de aparelhos, rodas e praças como metáforas que explicam a dinâmica das relações e práticas no campo da saúde. Os aparelhos referem-se às instituições formalizadas, como hospitais, centros de saúde e outros espaços organizados para prestar assistência. Esses aparelhos operam predominantemente em uma lógica técnica e burocrática, frequentemente distante da subjetividade e das necessidades concretas dos sujeitos. Merhy aponta que, embora

necessários, os aparelhos são insuficientes para abarcar a complexidade do cuidado, sendo fundamental compreender e explorar as relações que transcendem as estruturas institucionais.

Por outro lado, as rodas e as praças representam espaços de interação humana mais fluidos, onde ocorrem trocas simbólicas e afetivas que não se limitam às normas institucionais. As rodas remetem a encontros em grupos menores, promovendo a partilha de experiências e saberes entre usuários e trabalhadores da saúde. Já as praças, em uma metáfora ampliada, são entendidas como espaços abertos, democráticos e inclusivos, onde se criam redes de cuidado e solidariedade. Esses conceitos de rodas e praças valorizam o ‘trabalho vivo em ato’, descrito por Merhy (2013b), promovendo práticas de cuidado que colocam o sujeito e suas singularidades no centro, em oposição às lógicas meramente tecnicistas dos aparelhos. Assim, eles revelam o potencial transformador do encontro humano como estratégia para ampliar a produção de saúde e cidadania.

Essa concepção de cuidado coaduna com a lógica orientada pela ‘redução de danos’, uma vez que o projeto propôs estratégias de cuidado que respeitassem os desejos e projetos de vida das pessoas, priorizando a diminuição dos prejuízos associados ao uso compulsivo de álcool e outras drogas.

A redução de danos, que começa no Brasil como uma estratégia de prevenção às infecções sexualmente transmissíveis (IST), especialmente ao HIV/Aids, vai se tornando um novo paradigma de cuidado em saúde que tem o protagonismo dos/as usuáries como aspecto central de suas ações. Essa prática, na contramão dos processos de criminalização e a patologização das pessoas que fazem uso compulsivo de álcool e outras drogas, promoveu uma visão ampliada de saúde, ancorada nos direitos humanos e no fortalecimento das redes de suporte.

Essa integração corrobora com o entendimento de que a saúde é uma construção coletiva, como apontam Monken e Barcellos (2007). A ocupação criativa dos territórios, associada à valorização dos saberes locais e à prática dialógica, permite a produção de vida em espaços marcados pela exclusão social, transformando-os em lugares de resistência e criação.

Ao articular saberes populares, práticas culturais e modos inovadores de cuidado, foi possível criar espaços de convivência que ressignificaram a relação entre sujeitos e territórios, aspectos que serão desenvolvidos a seguir.

4 ARTE, LUDICIDADE E CUIDADO: ações peripatéticas na saúde e educação popular

A experiência da Clínica Peripatética, proposta por Lancetti (2008), foi uma referência central para o projeto. Esse modelo de cuidado emerge no movimento pelas ruas, desconstruindo as barreiras físicas e simbólicas das instituições para criar redes de suporte e possibilidades de vida. Inspirados por essa abordagem, buscamos criar encontros em territórios invisibilizados, promovendo o jogo, a arte e o afeto como formas de resistência e construção de novas estéticas de existência.

Como apresentado, este projeto desenvolveu práticas de cuidado centradas na ludicidade e no brincar como dispositivos para articular saúde e educação popular. Essas ações se realizaram por meio de deslocamentos pela cidade, adaptando-se às dinâmicas das ruas e às condições impostas pelas redes de saúde e assistência social. A proposta, marcada pela contínua reinvenção, visava ultrapassar os

desafios impostos pelas estruturas institucionais ao abordar as relações com pessoas em situação de rua e usuários/as compulsivas de álcool e outras drogas.

As atividades foram organizadas em ciclos que estruturaram um fluxo de trabalho múltiplo e interdisciplinar, incluindo: a) formação da equipe, promovendo capacitação técnica e teórica para a criação e condução dos brinquedos; b) planejamento estratégico das ações e articulação com redes locais; c) visitas de mapeamento dos territórios e reconhecimento de suas dinâmicas; d) ocupação de espaços públicos, envolvendo atividades lúdicas e artísticas de educação e cuidado; e) supervisão das atividades, por meio de encontros chamados de ‘escutatórias’; f) momentos de culminância, celebrando os resultados de cada ciclo; g) avaliação coletiva das práticas, promovendo ajustes e novos direcionamentos.

A seguir, serão relatadas algumas das experiências vivenciadas durante o projeto.

4.1 Ciclos iniciais: experimentação nos territórios

O início das atividades foi marcado por uma proposta de ocupação abrangente dos territórios urbanos, com prioridade às demandas mais urgentes da rede. Assim, foram realizados encontros semanais em diferentes locais. As ações, conduzidas por duplas ou trios de cuidadores brincantes, envolveram:

- Teatro e jogos corporais nos Centros POP em dois bairros de Belém;
- Rodas de tambores e música com crianças indígenas Warao em uma praça (Praça do Pescador) no centro de Belém;
- Intervenções visuais com lambes² em outra praça (Praça Magalhães) no centro de Belém, um espaço marcado pelo uso compulsivo de álcool e outras drogas e por operações policiais violentas.

A partir desses elementos, palhaços, saltimbancos, contadores de histórias, músicos estabeleciam contato com as pessoas no fluxo da rua, produzindo territórios de cuidado e de arte. Nestes espaços, experimentamos, inclusive, comer juntos, haja vista que a alimentação é um dos principais recursos para trabalhar com essa população, pois além da fome que grita, a comida agrega as pessoas, ajuda no estabelecimento de vínculos e na construção de experiências de partilha e convívio (Medeiros; Matos; Lima, 2019).

No caso da Praça do Pescador, o trabalho inicial com crianças indígenas Warao se transformou quando o território passou a ser ocupado majoritariamente por pessoas adultas em situação de rua. Foi então que surgiu a Rádio BDS (Brinquedos de Saúde), que, utilizando uma bicicleta-sonora,

² Lambes são derivados do grafite trata-se de uma técnica que utiliza como suporte folhas de papel, com mensagens escritas, desenhos ou colagens, como pôsteres ou cartazes artesanal que são afixados em muros, postes, lixeiras etc.

convidava os participantes a escolher músicas, compartilhar histórias e reconstruir memórias afetivas. Essa atividade revelou-se um poderoso instrumento de criação de vínculos e fortalecimento identitário.

Já na Praça Magalhães, conhecida pelos sujeitos brincantes na época como ‘Praça Abandonada’, o contexto era particularmente desafiador. As intervenções policiais constantes dificultavam a permanência das pessoas no local, e a resistência inicial à participação em atividades lúdicas nos levou a priorizar momentos de escuta. Estratégias como colagem de lambes, com mensagens sobre direitos humanos e orientações para situações de abordagem policial, mostraram-se mais eficazes para o contexto.

4.2 Culminâncias: feiras de afetos e celebração coletiva

Ao final de cada ciclo, promovíamos culminâncias, que funcionavam como rituais festivos de encerramento das atividades. Realizadas em espaços públicos, essas celebrações reuniam participantes, parceiros e a comunidade em torno de música, arte e gastronomia³. Instrumentos como tambores e violão, microfones abertos e materiais para pintura criavam um ambiente de expressão coletiva, permitindo que as pessoas cantassem, dançassem, denunciassem ou compartilhassem suas vivências, como o “nó de passagem” de que nos fala Merhy (2013b, p. 172):

Todos quando estamos cantando e/ou dançando uma música qualquer, em particular marchinhas, cantigas, entre outras, o fazemos em um nó de passagem. Há por ali forças que se repetem em todos que cantam e dançam aquela música em particular; também há forças que marcam o lugar do cantar e do dançar na cultura da sociedade que conseguimos; porém, há um acontecer que só ocorre ali, em ato, com aquele dançante e cantador específico, como um manejo do momento, como um fabricar, ali no cotidiano do acontecimento, a dança e o canto, que nenhum outro irá fabricar.

Esses momentos eram concebidos como feiras de afetos, onde o cuidado se manifestava nas interações e na criação de um espaço de pertencimento. Elementos como a bicicleta-sonora que em muitos momentos ficava a disposição para a livre expressão e a máquina de escrever que ficava à disposição de quem queria escrever cartas, poemas e diferentes tipos de mensagens, e que foram utilizados para estimular narrativas e ampliar o engajamento das pessoas em situação de rua.

4.3 Revisando estratégias: ciclos posteriores

Após os ciclos iniciais, optamos por concentrar as atividades em um território por vez, devido a questões de segurança e à sobrecarga dos serviços parceiros, como o Consultório na Rua. Essa

³ Em várias das intervenções eram servidos alimentos e bebidas: sopas, lanches, frutas, doces, refrigerante, sucos etc.

decisão permitiu ampliar o número de cuidadores brincantes em cada atividade, favorecendo a criação de vínculos mais profundos.

No bairro da Marambaia, setor periférico de Belém, realizamos oficinas de fanzine e vivências percussivas no CAPS AD Marajoara, além de atividades de cultivo de horta no Centro Comunitário Tiradentes (CCT). Essas ações reforçaram a articulação comunitária e integraram saberes locais, como a confecção de instrumentos de percussão com materiais reciclados. O trabalho desenvolvido com tambores não apenas incentivou o aprendizado musical, mas também promoveu estados de relaxamento, fortalecimento emocional e diminuição do uso de substâncias danosas à saúde.

Segundo o relato de participantes, as atividades vivenciadas trouxeram benefícios significativos, como melhorias na disposição física, no humor, na organização mental e na redução da ansiedade e do uso de psicotrópicos, além de desenvolver a disciplina, a escuta e formas conscientes de alterar estados emocionais sem substâncias químicas, apenas com a ampliação da consciência corporal.

Para além do aprendizado musical, os/as participantes também aprenderam a confeccionar instrumentos com materiais recicláveis, promovendo sustentabilidade e gerando possibilidades de renda futura, inclusive com a continuidade de rodas de tambores após o projeto. Um exemplo marcante foi o de um participante do CAPS que, ao frequentar o ateliê de confecção de tambores, adquiriu conhecimentos em luteria e coleta de matérias-primas naturais, como bambu e sementes, para a confecção de instrumentos.

Essa experiência fortaleceu laços comunitários, criou redes de solidariedade, promoveu um senso de pertencimento e proteção e incentivou reflexões sobre o cuidado de si e a vida, ao mesmo tempo em que abriu caminhos para subsistência e autonomia financeira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos explorar como práticas de educação popular e animação cultural podem contribuir para um cuidado em saúde mental pautado na autonomia, inclusão social e ressignificação de subjetividades em contextos de vulnerabilidade. A partir da experiência relatada foi possível observar que a integração entre saúde, ludicidade e arte potencializa a criação de vínculos, redes de cuidado e espaços de convivência marcados pela valorização da subjetividade e da coletividade.

A questão norteadora do estudo – como as práticas de educação popular e animação cultural podem contribuir para o cuidado em saúde mental – foi respondida com a constatação de que essas pedagogias do cuidado oferecem caminhos concretos para a construção de uma saúde mental emancipadora. Ao integrar os princípios freirianos, a ludicidade como prática social e as intervenções artísticas no cotidiano de pessoas em situação de vulnerabilidade, o projeto demonstrou que é possível transformar territórios urbanos negligenciados em espaços de produção de vida, resistência e cidadania.

Apesar dos avanços, o projeto também evidenciou novos desafios. A precariedade dos serviços públicos, a violência institucional e a estigmatização das populações vulneráveis ainda constituem barreiras significativas para a efetivação de práticas humanizadoras. Esses obstáculos reforçam a necessidade de maior articulação entre políticas públicas, academia e movimentos sociais para assegurar a continuidade e ampliação de iniciativas como essa.

Para abordagens futuras, sugerimos que ações como as descritas neste relato sejam fortalecidas por meio de maior investimento em capacitação de equipes multidisciplinares e na criação de políticas públicas que reconheçam a cultura, o esporte, o lazer, e a arte como direitos fundamentais. Além disso, seria valioso aprofundar pesquisas sobre o impacto de práticas lúdico-culturais na saúde mental, ampliando o escopo de estudos para diferentes contextos socioculturais e populações.

Por fim, reafirmamos que o cuidado em saúde mental precisa ser pensado como uma construção coletiva, flexível e sensível às singularidades dos sujeitos. A articulação entre educação popular e animação cultural se revela como uma estratégia potente para resgatar o senso de pertencimento, promover autonomia e, acima de tudo, fortalecer o cuidado em saúde mental em territórios historicamente marcados pela exclusão.

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, P. *Psiquiatria social e reforma psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.
- BRASIL. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2001.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, C. L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. *Revista Brasileira De Estudos Do Lazer*, 2014. 1(1), p.3-20.
- LANCETTI, A. *Saúde loucura 10: clínica peripatética*. São Paulo: Hucitec, 2008.
- LIMA, Vitor Nina; MATOS, Lucília da Silva. Apresentação. In: *Brinquedos de saúde: experiências de educação e cuidado na produção de vida*. Belém-PA, Paka-Tatu, 2019.
- MEDEIROS, Larissa Gonçalves; MATOS, Lucília da Silva; LIMA, Vitor Nina. *Brinquedos de Saúde: cuidando com arte, lazer e educação para produção de vida na cidade de Belém* In: *Brinquedos de saúde: experiências de educação e cuidado na produção de vida*. Belém-PA, Paka-Tatu, 2019.
- MELO, Victor Andrade de. *A animação cultural: conceitos e propostas*. Campinas: Papirus, 2006.

MERHY, Emerson Elias. O cuidado é um acontecimento e não um ato. In: FRANCO, Túlio Batista; MERHY, Emerson Elias. Trabalho, produção do cuidado e subjetividade em saúde: textos reunidos. São Paulo: Hucitec Editora Ltda, 2013a. p. 172-182.

MERHY, Emerson Elias. Público e privado: entre aparelhos, rodas e praças. In: FRANCO, Túlio Batista; MERHY, Emerson Elias. Trabalho, produção do cuidado e subjetividade em saúde: textos reunidos. São Paulo: Hucitec Editora Ltda, 2013b. p. 269-276.

MONKEN, M.; BARCELLOS, C. Territórios vivos: práticas de saúde em territórios vulneráveis. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L da. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Recebido em: 31 de janeiro de 2025.

Aprovado em: 17 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rebs.v16i1.13406>

ⁱ Lucília da Silva Matos. Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora Associada da Universidade Federal do Pará (UFPA), líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Lazer e Ludicidade (Moçaraí/UFPA).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4225451674854195>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1403-3009>

E-mail: luciliasmato@gmail.com

ⁱⁱ Larissa Gonçalves Medeiros. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Assessora Territorial Pará do Projeto Gente no Centro, vinculado à Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas e Gestão de Ativos (Senad).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2555647907023559>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9738-1984>

E-mail: laribelem@gmail.com

ⁱⁱⁱ Maria Lúcia Chaves Lima. Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora Associada da Universidade Federal do Pará (UFPA), líder do Grupo Inquietações: arte, saúde e educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2883065146680171>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3062-2399>

E-mail: marialuciadl@gmail.com

ESTUDOS CULTURAIS, EDUCAÇÃO E GÊNERO:

uma relação necessária para a promoção de sociedades mais
justas e igualitárias

CULTURAL STUDIES, EDUCATION, AND GENDER:

a necessary relationship for the promotion of fairer and more equal
societies

Ellen Maria Machado Santos Fernandes ⁱ

RESUMO: Este ensaio explora a relação entre Estudos Culturais, Educação e Gênero, destacando sua contribuição para compreender e transformar sistemas hegemônicos. Introduz o conceito de cultura a partir dos anos 1950, com base em Raymond Williams, enfatizando a importância de entender a sociedade e suas relações culturais. Aborda estudos brasileiros, especialmente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, relacionando Estudos Culturais e Educação. Associa esses campos ao feminismo, destacando exemplos históricos e contemporâneos que ampliam a compreensão dessa interação. Defende que superar patriarcado, colonialismo e capitalismo exige uma educação alinhada aos Estudos Culturais e de Gênero, promovendo debates transformadores.

Palavras-chave: Estudos culturais. Educação. Gênero. Feminismos.

ABSTRACT: This paper explores the relationship between Cultural Studies, Education, and Gender, highlighting their contribution to understanding and transforming hegemonic systems. It introduces the concept of culture from the 1950s, based on Raymond Williams, emphasizing the importance of understanding society and its cultural relations. It addresses Brazilian studies, particularly from UFRGS, linking Cultural Studies and Education. It associates these fields with feminism, highlighting historical and contemporary examples that broaden the understanding of this interaction. It argues that overcoming patriarchy, colonialism, and capitalism requires education aligned with Cultural Studies and Gender Studies, fostering transformative discussions.

Keywords: Cultural studies. Education. Gender. Feminisms.

1 INTRODUÇÃO

O campo dos Estudos Culturais tem sido constantemente associado à valorização de todas as formas e expressões culturais, enfatizando o modo como a vida das pessoas e as estruturas sociais estão articuladas e organizadas pela cultura.

Nos anos 1950, estudiosos contemporâneos como Raymond Williams, Edward Thompson e Richard Hoggart, foram os precursores da ideia de estudos culturais e este campo passa a ser estudado como uma disciplina nos departamentos de humanidades. Cada um dos autores citados, à sua maneira, faz um regaste histórico sobre as definições de cultura e suas implicações nas sociedades nas quais esses conceitos estavam inseridos ou discutiam como tais sociedades influenciavam na representação da cultura.

Além dessa busca pelo entendimento da cultura esses autores propuseram novas formas de enxergar e defini-la. Para Williams (2015), por exemplo, a cultura era algo mutável e influenciado pela sociedade na qual estava inserida, para tal eram considerados elementos sociais, políticos e econômicos. A cultura era algo pertencente e produzida por todos, era democrática. O próprio autor afirma em seu livro *Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo a cultura comum*:

Nesse processo comum, só tem valor absoluto a preservação de canais e instituições de comunicação transparentes, de modo que todos contribuam e sejam ajudados a contribuir. Se for assim, então não parece cabível o desvario que alguns críticos tiveram de que uma cultura comum seria uma cultura uniforme e conformista, nem o temos que alguns amigos exprimiram de que uma cultura comum seria evidentemente inatingível porque é impossível que um grande número de pessoas esteja de acordo. Falando de uma cultura comum, reivindica-se precisamente esse processo livre, contributivo e comum de participação na criação de significados e valores, como tentei defini-lo (Williams, 2015, p.57).

O autor cita que seu próprio entendimento acerca do tema modificou-se com o tempo, sua entrada na universidade, sua compreensão sobre pertencer a classe trabalhadora e suas lutas, tudo que ele viveu o levou a um novo entendimento e definição de cultura, demonstrando assim que ele defende uma compreensão ampla e inclusiva, que reconhece a diversidade e a dinamicidade das práticas culturais, sendo ele um crítico a divisão entre cultura popular e de elite.

Dessa maneira, a compreensão de cultura pode contribuir para o entendimento das sociedades, suas relações de poder e as definições de identidades dos sujeitos que perpassam pelos conceitos de classe, gênero, etnia, idade e/ou posição geográfica.

Considerando que os estudos culturais investigam essa relação entre o sujeito e a sociedade, pode-se afirmar que a educação e os estudos culturais entrelaçam-se. Como cita Maria Vorraber da Costa e colaboradores:

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (Costa, Silveira e Sommer, 2003, p.37).

Sendo assim, os estudos culturais não podem ser um campo de pesquisa isolado dentro dos departamentos de universidades ou de centro de pesquisas. Por se tratar de um objeto de estudo que tece críticas ao patriarcado, ao capitalismo e ao colonialismo, deve ser difundido e utilizado, com o aprofundamento devido, nos mais variados centros de educação, inclusive naqueles responsáveis pela educação básica.

Posto isto, o campo dos estudos culturais precisa colocar para discussão as diferentes correntes de feminismos, como a contribuição das mulheres contribuíram para desenvolvimento das sociedades e a importância delas para a construção das diversas culturas.

No entanto, colocar gênero, feminismo e mulheres no centro das discussões, mesmo dentro dos estudos culturais, é um desafio, pois como citado no início desse próprio ensaio à homens são atribuídos o crédito da “criação” deste campo de estudo, compreendendo que nenhuma mulher estava discutindo cultura naquela época, será isso verdade?

Então, fazem-se necessárias pesquisas que relacionem essas três temáticas: estudos culturais, educação e feminismos. Sendo assim, este artigo propõe, portanto, analisar como a interseção desses campos pode desafiar estruturas opressivas e promover equidade.

Para bell hooks (2018) o feminismo é o movimento, é a discussão sobre como gênero, raça e classe social precisam ser discutidos em conjunto para compreender a organização social imposta e a partir dessa compreensão propor as mudanças necessárias.

A primeira relação discutida será entre os estudos culturais e a educação e como estes dois campos se conectam e podem contribuir um com o outro.

Já na segunda parte as interconexões entre estudos culturais, educação e gênero serão discutidas e a importância desses três conceitos para compreender a organização social posta.

2 ESTUDOS CULTURAIS E A EDUCAÇÃO

A discussão que entrelaça os conceitos de estudos culturais e educação é algo que já ocorre nas pesquisas em ambos os campos de pesquisas. O autor Giroux, em seu livro *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, traz um dos objetivos de uma intervenção curricular:

Uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã (Giroux, 1995, p.155).

Tendo em mente a definição de Giroux, é necessário que o cotidiano e as experiências de cada sujeito sejam considerados para que o currículo possa atingir seu objetivo fim. Este documento precisa considerar o modo de vida dos diferentes povos, dos diferentes gêneros, das diferentes classes sociais e das diferentes idades.

Dando continuidade nas relações entre estudos culturais e educação, as autoras Wortmann, Costa e Silveira (2015) afirmam que, no Brasil, os estudos culturais começam a relacionar-se com a educação em meados da década de 1990. Para elas em 1996, um acontecimento torna-se determinante para a articulação entre estes campos de pesquisa. Tal evento foi a reestruturação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), que substitui linhas de pesquisas existentes por novas e entre elas estava a linha “Estudos Culturais em Educação”.

No artigo citado as autoras explicam a dificuldades da articulação entre os Estudos Culturais e a Educação que apesar dessa relação ser necessária e emergente ela não está imune às críticas:

Mas cabe salientar que é nessa busca pela focalização de questões mais amplas, que parecem residir as principais contribuições que a articulação entre Educação e EC tem possibilitado, na medida em que ela impede que se proceda a uma delimitação definitiva desse campo intermediário, múltiplo ou híbrido de estudos, ou mesmo que se busque centrá-lo obrigatoriamente em uma única e definitiva direção. As análises dos ECE têm se voltado a um anteriormente negligenciado território de pesquisa, que questiona a produtividade da cultura nos processos educativos em curso nas sociedades de hoje. Então, mesmo não esquecendo que os estudos sobre Educação e os Estudos Culturais se constituíram em trajetórias históricas distintas, argumentamos que, na articulação operada entre ambos, diferenciadas temáticas, bem como múltiplas ações educativas passaram a permitir que se lide com uma gama

ampliada de instituições, práticas, artefatos e produções em operação nas sociedades atuais. Foram igualmente propiciados o exame e a reflexão sobre os efeitos produtivos/ formadores/ construtivos/inventivos que tais instituições, temáticas, práticas, produções e artefatos têm sobre as sociedades e os sujeitos que nelas vivem (Wortmann, Costa e Silveira, 2015, p.34).

Segundo as autoras, eventos relacionados a temática são essenciais e eles estão ocorrendo no Brasil e no mundo com certa periodicidade. Internacionalmente, a IV Conferência Internacional *Crossroads in Cultural Studies*, realizada em 2002 na Finlândia, incluiu o tópico *Cultural Studies and/in/as Education* (Estudos Culturais e/em/como Educação) tal inserção foi fundamental para fomentar a discussão entre os dois campos de estudo, essa conferência, ocorre bianualmente até os dias atuais. No Brasil, “a partir de 2004, a ULBRA¹ passou a sediar o evento denominado Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação (SBECE), com sucessivas edições bianuais” (Wortmann, Costa e Silveira, 2015, p.35).

No artigo, Wortmann, Costa e Silveira (2015), fizeram revisões das dissertações e teses produzidas pelos programas de pós-graduação em educação da UFRGS e da ULBRA, o trabalho foi categorizado em quatro dimensões: a primeira os autores identificados “ocuparam do exame da emergência de determinadas áreas de saber e de como se processou sua consolidação em programações curriculares, questionando, portanto, o estatuto de ‘verdade epistemológica’ tantas vezes a essas atribuído” (Wortmann, Costa e Silveira, 2015, p.35).

A segunda dimensão de pesquisa analisou práticas escolares como recreio, uso da internet, a merenda e brincadeiras infantis, esses estudos não estavam preocupados em levantar um problema e propor soluções.

Tais estudos objetivaram indicar como tais práticas operam na constituição de identidades escolares e, também, atentar para os muitos ensinamentos desencadeados, ainda que elas não sejam entendidas como integradas ao currículo ou dotadas de uma dimensão pedagógica (Wortmann, Costa e Silveira, 2015, p.36).

O terceiro grupo de estudo focou em artefatos pedagógicos como cartilhas, apostilas, lousas, gincanas e agendas escolares, livros didáticos de disciplinas escolares como Geografia, Língua Portuguesa, Inglês e História. Cada um destes elementos fora analisado sob uma ótica, mas em relação aos livros didáticos uma análise chama a atenção para uma conexão com os estudos culturais.

No caso dos livros didáticos, foram focalizadas temáticas específicas tais como gênero (GOMES, 2006; BORBA, 2008), questões étnicas (OLIVEIRA, 2001), representações de “sem-terra” (COSTA, 2009), representações de TV (BERGMANN, 2002) colocadas em circulação nestes artefatos. Salienta-se, então, que tais análises não

¹ ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

apenas indicam como se configuram saberes escolares nos livros didáticos, mas como neles se forjam modos de enxergar o mundo e os sujeitos que nele vivem (Wortmann, Costa e Silveira, 2015, p.36).

Esses materiais didáticos assim como as todas as práticas desenvolvidas no ambiente escolar influenciam e formam as pessoas que frequentam aquele espaço social. Dessa forma, se atitudes misóginas, racistas, capacitistas, etaristas e outras ações de exclusão ou submissão forem reproduzidas pelos professores e funcionários ou estarem presentes nos materiais didáticos daquele universo, será um caminho natural aos estudantes reproduzir tal padrão de exclusão.

Segundo Wortmann, Costa e Silveira (2015) as articulações dos estudos culturais com a educação dão-se a partir do conceito de *pedagogia cultural* que fica definida no trabalho como:

Em vocabulário crítico sobre teoria cultural e educação, organizado por Silva (2000, p. 89), encontramos que pode ser entendido como uma pedagogia cultural “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores” (Wortmann, Costa; Silveira, 2015, p.37).

Os estudos culturais não devem colocar uma nova visão sobre velhos problemas da educação, essa relação é compreender o sujeito e suas fronteiras, uma forma diferente de visualizar a educação:

De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (Costa, Silveira; Sommer, 2003, p.54).

Sendo assim, os estudos culturais e a educação são dois campos de pesquisa que podem e devem entrelaçar-se, o conhecimento do sujeito e de sua cultura é essencial para o desenvolvimento de uma escola e práticas pedagógicas mais justas e inclusivas.

Dessa maneira, se o sujeito e suas características precisam ser considerados para o desenvolvimento de uma educação mais justa e inclusiva é preciso discutir como o gênero, a educação e os estudos culturais podem ser campos que contribuem para esta sociedade mais equânime.

3 ESTUDOS CULTURAIS, A EDUCAÇÃO E GÊNERO

Os estudos culturais e o feminismo têm uma relação intrínseca e complexa, pois ambos se preocupam com questões de poder, identidade, representação e desigualdade na sociedade. Os estudos

culturais fornecem uma abordagem teórica e analítica que permite investigar as formas como as ideias, os valores e as práticas culturais influenciam e são influenciados pelas relações de gênero.

Uma das principais contribuições dos estudos culturais para o feminismo é a análise crítica das representações culturais de gênero e sua influência na construção social das identidades femininas e masculinas. Os estudos culturais investigam como os meios de comunicação, a literatura, as artes visuais e outras formas de divulgação em massa ou não produzem e reproduzem estereótipos de gênero, promovendo ideias e valores que mantêm a opressão e a desigualdade das mulheres.

Segundo Albuquerque (2020), o gênero é uma construção social, sendo assim, ele pode ser modificado, é algo mutável, logo pode-se considerar que as mídias têm papel fundamental sobre a construção desse conceito

Assim, buscava-se entender as conexões entre natureza e cultura como produtoras de modos de ser do humano. Não se trata de anular as diferenças biológicas, mas de compreender o gênero como uma classificação cultural proveniente da vida em sociedade e que regula as relações sociais. (Albuquerque, 2020, p.2)

O patriarcado, o capitalismo e o colonialismo são a tríade a ser superada para que uma sociedade mais igualitária e justa exista, através de manifestações culturais como música, cinema, moda e literatura pode-se fazer críticas aos sistemas vigentes e quebrar, ou ao menos questionar, a estrutura hegemônica posta, seja ela de raça, classe, idade ou gênero. O forte viés colonialista e patriarcal nas relações de gênero ainda se faz presente no cenário educacional. Como destaca Silva,

O feminismo vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se obviamente, a educação e ao currículo (Silva, 2011, p. 92).

Para mitigar a desigualdade entre os gêneros é possível contar com as manifestações culturais, mas também com outras formas de lutas. As mulheres podem contribuir para a construção de uma nova configuração social utilizando-se, por exemplo, da política, que se configura como outro importante instrumento de propor e executar mudanças que façam diferença no cotidiano feminino.

Deste modo, pode-se exemplificar com ações práticas da política que vem ocorrendo no nosso país. Considerando a última eleição para o legislativo federal brasileiro, em 2022, houve um aumento no número de mulheres eleitas em comparação com os pleitos anteriores, além de mulheres cisgêneros a Câmara dos Deputados Federais teve a primeira mulher trans eleita na história do país, a deputada Erika Hilton, do PSOL de São Paulo.

O número de representantes da bancada feminina na Câmara dos Deputados saltou de 77 deputadas eleitas em 2018, para 91 em 2022, que tomarão posse no dia 1º de fevereiro de 2023. “Com este resultado, tivemos um crescimento orgânico da bancada feminina na Câmara. Em 2018, já houve um grande salto, quando aumentamos mais de 50% o número de deputadas. Agora, além de manter este salto, tivemos um ganho real de mais 18% de parlamentares mulheres”, afirma a coordenadora da bancada feminina da Câmara dos Deputados, Celina Leão (PP-DF), que não concorreu à reeleição no Legislativo e foi eleita vice-governadora do Distrito Federal (Mulher, 2022).

No estado de Mato Grosso do Sul, a atual legislatura (2023-2027) conta com três deputadas estaduais, sendo que uma delas, a deputada Gleice Jane (PT-MS) entrou após a morte de um colega de partido, ela era suplente. O legislativo estadual conta com vinte e quatro cadeiras, sendo as representantes femininas 12,5% desse total. No entanto, essa porcentagem não reflete os números dos eleitores do estado, segundo o site do TER-MS, Mato Grosso do Sul conta com 2.003.874 eleitores, destes 1.050.625, ou seja, 52,43% são mulheres. (Mato Grosso Do Sul, 2023).

Na cidade de Aquidauana, interior de Mato Grosso do Sul, a situação é ainda pior, já que não havia nenhuma representante feminina na legislatura compreendida entre 2021 e 2024, mas para além de ser mulher essas representações precisam vir de um entendimento de gênero, de situações de opressão e compreender a negação dos direitos das mulheres impostas pela cultura hegemônica.

Portanto, representatividades como mulheres que conhecem a luta, sejam cis ou trans, podem influenciar e modificar a sociedade em que se vive, por exemplo, em 2021 o então presidente da República vetou a lei que previa a dignidade menstrual das pessoas que menstruavam, mas a Câmara Federal derrubou este veto, fruto de pressões sociais e das deputadas, assim a lei nº 14.214, de 6 de outubro de 2021 foi promulgada (Senado, 2022). A lei que:

Institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual; e altera a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, para determinar que as cestas básicas entregues no âmbito do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan) deverão conter como item essencial o absorvente higiênico feminino (Brasil, 2021).

Sendo assim, as lutas femininas e a educação são campos que se entrecruzam, apenas com exemplo citado acima pode-se falar de garantia do direito a permanência de meninas e mulheres de baixa renda na escola durante o período menstrual, muitas mulheres não comparecem as aulas por não ter acesso a absorventes adequados, gerando uma exclusão desse gênero no processo de ensino e aprendizagem aumentando cada vez mais a diferença entre os gêneros.

Considerando, que os estudos culturais também se baseiam em abordagens interseccionais, reconhecendo que as experiências das mulheres são moldadas por uma interseção complexa de gênero, raça, classe, sexualidade e outras categorias sociais. Isso significa que as análises culturais

feministas consideram as formas como o gênero interage com outras formas de opressão e privilégio, ampliando a compreensão das desigualdades e das lutas das mulheres em diferentes contextos sociais e culturais.

O exemplo da dignidade menstrual perpassa pelo gênero, mas também pela classe econômica a qual essas meninas e mulheres estão inseridas. Uma mulher de classe média e/ou alta não terá seu direito cerceado de ir para escola por falta de absorvente. Então, além do gênero é preciso considerar a classe dessas mulheres e promover políticas públicas que diminuam os abismos entre homens e mulheres, mulheres ricas e pobres, brancas e negras e assim por diante, os estudos culturais pode ter um papel fundamental nessas criações.

Dessa maneira, os exemplos que excluem as mulheres do processo educacional não são apenas os atuais uma breve análise da história da educação fica evidente que “letrar-se” era algo permitido apenas às classes dominantes, o acesso à educação formal era algo legitimado, aos homens, brancos e donos de terras. As mulheres, negros, indígenas e outras classes emergentes tinham esse acesso negado ou dificultado ao máximo.

Dessa forma, é possível exemplificar as afirmações acima com acontecimentos históricos no nosso país. Um deles pode-se citar a primeira lei escolar que foi promulgada em 1827, apesar da lei permitir o acesso de mulheres aos ambientes escolares ela as restringiam. Enquanto os homens aprendiam álgebra e geometria, as mulheres aprendiam sobre “prendas domésticas”, que consistia em aprender a cuidar da casa e dos filhos. Os senadores da época, ou seja, os senadores do Império, debateram o currículo afirmando em seus discursos que ele assim deveria ser concebido, pois a mulheres possuíam um intelecto menor que dos homens para compreender matemática (Westin, 2020).

A diferença proposta e perpetuada ainda hoje, de forma errônea, em relação a forma que homens e mulheres aprendem é algo inacreditável, pois há muitas evidências que corroboram com a afirmação que não há diferenças biológicas entre os gêneros na forma de aprender, seja matemática ou literatura.

Portanto, com os dados históricos brevemente citados neste ensaio e tantos outros que podem ser elucidados e considerados, o estudo sobre o gênero e a luta das mulheres frequentemente gerou e gera impactos e transformações nas sociedades.

Sendo assim, tendo em consideração que a educação é um pilar basilar na formação de um povo, não tem como rejeitar que essas duas esferas: feminismos e educação estão fortemente ligadas e contribuem para a formação de cidadãos mais críticos, autônomos e solidários.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as definições de cultura e suas modificações ao longo da história é possível inferir o papel que os sujeitos têm para determinar o modo de vida e visão sobre a sociedade em que vivem.

Desse modo, os sujeitos que detêm o poder seja ele político, econômico ou de mídia são sujeitos que ditam as regras da sociedade, ditam o que pode ser vestido, ouvido, lido, consumido, estudado, enfim, normatizam a vida das pessoas.

Para que a sociedade não se torne cada vez mais alienada e oprimida é necessário que haja ocupação dos espaços de poder pelas classes emergentes, como os trabalhadores, mulheres, indígenas, negros, idosos, comunidade LGBTQIA+ as representações necessitam ser as mais plurais possíveis. Esses grupos precisam poder falar por si, legislar, produzir materiais e difundi-los, seja na mídia seja em materiais e práticas pedagógicas.

As culturas subalternizadas têm que ascender na sociedade, não cabe mais no século XXI tentar distinguir e separar em alta cultura e baixa cultura, essa separação empobrece e aumenta as desigualdades já existentes nas sociedades.

Sendo assim, os Estudos Culturais, a Educação e os Feminismos são conceitos que entrelaçados podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que considere os diferentes sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, que esses sujeitos possam ser representados e se identifiquem com os ambientes escolares, que possam pertencer de fato a ele. É necessário que os sujeitos pertençam e se reconheçam não apenas aos espaços educacionais, mas a todo e qualquer espaço de poder.

Então, estudos que contemplem a relação entre estes três conceitos, Estudos Culturais, a Educação e os Feminismos, é fundamental para corroborar com a desconstrução da cultura hegemônica posta, que privilegia, até hoje em sua maioria, homens, donos de propriedades e brancos, mostrando que o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo seguem forte e precisam ser superados.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Kristine Kelly de. Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 2, e60485, 2020.
- BRASIL. Lei nº 14214, de 06 de outubro de 2021. Brasília: Órgão: Atos do Poder Legislativo, 18 mar. 2022. Seção 1, p. 2-2. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.214-de-6-de-outubro-de-2021-386717587>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.
- GIROUX, Henry. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HOOKS, bell. *O feminismo é para todos: políticas arrebatadoras*. Tradução de Heci Regina Candiani. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. TRE-MS. Estatísticas do Eleitorado: estatística do eleitorado em Mato Grosso do Sul. Estatística do Eleitorado em Mato Grosso do Sul. 2023. Disponível em: <https://www.tre-ms.jus.br/eleicoes/estatisticas-do-eleitorado>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MULHER, Ascom - Secretaria da. Bancada feminina alcança 91 deputadas federais. 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/secretarias/secretaria-da-mulher/noticias/bancada-feminina-alcanca-91-deputadas-federais-1>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SENADO, Agência. Promulgada lei para distribuição de absorventes às mulheres de baixa renda Agência Senado. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/18/promulgada-lei-para-distribuicao-de-absorventes-as-mulheres-de-baixa-renda>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WESTIN, Ricardo. O machismo na primeira lei escolar do Brasil: machismo marcou primeira lei educacional brasileira. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/reportagem-especial/2020/03/06/o-machismo-na-primeira-lei-escolar-do-brasil>. Acesso em: 10 maio 2023.

WILLIAMS, Raymond. 1. Definindo uma cultura democrática. In: WILLIAMS, Raymond. Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 3-57.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Cristina Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. Revista Educação (PUCRS. Online), v. 32, p. 32-48, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/1844>. Acesso em: 9 jul. 2025.

Recebido em: 31 de janeiro de 2025.

Aprovado em: 17 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/revs.v16i1.13410>

ⁱ Ellen Maria Machado Santos Fernandes. Mestre em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2024), Professora Efetiva da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul (REE-MS) e Professora Efetiva da Rede Municipal de Aquidauana Mato Grosso do Sul (SEMED), integrante Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Decolonialidade/UFMS/Campus de Aquidauana (GPED) e integrante do Grupo de Pesquisa Violência política de gênero na região centro-oeste: Um recorte da realidade brasileira?

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3985575599767021>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2465-3003>

E-mail: ellen.maria@ufms.br

ENCONTROS PARA PRATICAR PEQUENOS CUIDADOS:
desmedicalização da educação e uso da arte no curso de
pedagogia¹

MEETINGS TO PRACTICE SMALL CARE:

demedicalization of education and art in the pedagogy course

Bruna Moraes Battistelli ⁱ

Sarah Barbosa Faria ⁱⁱ

Anna Luiza Gotlieb de Almeida Santos ⁱⁱⁱ

RESUMO: Este artigo narra alguns resultados do projeto de extensão Desmedicalização dos processos educativos: experimentações entre arte, saúde e educação que tem como objetivo ofertar oficinas de cuidado com estudantes da licenciatura em pedagogia. A metodologia utilizada é qualitativa sustentada em pequenas oficinas artísticas, inspiradas nas artistas Stela do Patrocínio, Virginia Woolf e Adriana Varejão. Como resultado salientamos a importância da oferta de espaços de diálogo e experimentação na graduação, visando um cuidado em saúde mental. Problematicar as pressões e exigências da formação permite que as/os estudantes mobilizem estratégias e alternativas coletivas através de dispositivos artísticos e coletivos de cuidado.

Palavras-chave: Desmedicalização. Educação. Grupos. Pedagogia. Cuidado.

ABSTRACT: This article describes some results of the extension project Demedicalization of educational processes: experiments between art, health and education, which aims to offer care workshops to undergraduate students in pedagogy. The methodology used is qualitative, supported by small artistic workshops, inspired by artists Stela do Patrocínio, Virginia Woolf and Adriana Varejão. As a result, we highlight the importance of

¹ O texto se origina de experiências vividas em um projeto de extensão coordenado pela primeira autora. A segunda autora foi bolsista e a terceira autora foi voluntária.

offering spaces for dialogue and experimentation in undergraduate studies, aiming at mental health care. Problematizing the pressures and demands of training allows students to mobilize collective strategies and alternatives through artistic and collective care devices.

Keywords: Demedicalization. Education. Groups. Pedagogy. Care.

1 INTRODUÇÃO

Eu estava com saúde
Adoecei
Eu não ia adoecer sozinha não
Mas eu estava com saúde
Estava com muita saúde
Me adoeceram
Me internaram no hospital
E me deixaram internada
E agora eu vivo no hospital como doente
O hospital parece uma casa
O hospital é um hospital
(Stela do Patrocínio, 2009, p. 51)

Iniciamos com as palavras de Stela do Patrocínio, mulher negra brasileira adoecida pela internação involuntária em um hospital psiquiátrico e que em seus falatórios tecia sua vida e ampliava a sua potência em um lugar feito para a morte e encarceramento (Beber, 2020). Stela é uma voz de resistência e denúncia; uma mulher marginalizada por políticas eugenistas de saúde mental. Com ela que nos perguntamos: quantas mulheres negras foram patologizadas em seus processos de vida e pensamento? Quantas Stelas tiveram suas vidas aniquiladas por lógicas institucionalizantes e patologizantes da vida? Iniciamos com Stela, pois ela tece uma pista ética-epistemológica por onde podemos fiar outras possibilidades de cuidado no contexto acadêmico, ou seja, apostamos no encontro com a arte (Kastrup, 2001) enquanto uma potente ferramenta para a aprendizagens de outras políticas de cuidado que não passem pelos saberes biomédicos.

Para isso, precisamos localizar nossas preocupações e interesses: o quão cansada/o você que nos lê está neste momento? O que isso conta sobre o mundo que habita? O que isso narra das nossas instituições? Pensando na dimensão narrativa de nossas existências, gostaríamos de analisar o tema da medicalização da educação a partir das experiências que estamos desenvolvendo no campo do Ensino Superior, mais especificamente junto às/aos estudantes de pedagogia na Universidade Federal

do Paraná (UFPR). São experiências que falam sobre nossas histórias, sobre nosso modo de viver enquanto sociedade e que projeto de mundo desejamos construir em nossas salas de aula. Para tanto, nos inspiramos em Chimamanda Adichie que problematiza o “quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história” (2019, p. 7). Somos as histórias que narramos sobre nós mesmas/os e somos também as histórias que outras/os narram sobre nós. Deste modo, precisamos estar conscientes que pensar processos de saúde mental passa por analisarmos o modo como entendemos o mundo ao nosso redor e o que escolhemos narrar quanto aos processos de nossas experiências (Battistelli; Rodrigues, 2023). Desta forma, apresentamos uma série de oficinas/intervenções construídas ao longo do ano de 2024 e que tiveram como intenção buscar constituir espaços coletivos de cuidado e criação a partir do projeto de extensão “Desmedicalização dos processos educativos: experimentações entre arte, saúde e educação”.

Inspiradas pela aluna Lins Maria Campos da Silva que afirmou a importância de docentes pensarem pequenos cuidados enquanto prática pedagógica no currículo em pedagogia, nos dispomos a narrar encontros entre docente e estudantes, com estudantes de graduação em pedagogia e em uma oficina em específico com estudantes de diversos cursos de licenciaturas. É no encontro que tecemos proposições artísticas de enfrentamento aos processos de desmedicalização da vida (Battistelli; Rodrigues, 2023). E é no entre nossas indagações que é possível nos questionarmos inspiradas em Emerson Merhy (2006): como constituir uma formação que cuide e que não adoça? Navegamos, desta forma, por uma pequena brecha que o encontro com Virgínia Woolf e Stela do Patrocínio instaurou, já que de acordo com Catherine Walsh (2015) são pelas frestas as possibilidades de uma política de práticas que tensione os processos hegemônicos de violência e opressão. O percurso de encontros, estudos e intervenções, nos pôs a pensar como cuidar do jardim afetivo (Ribeiro, 2019) de jovens alunas em formação que sonham com o trabalho na educação. A intenção foi criar com elas e tecer pequenas redes de conversa, gestos que precisaram ser cultivados em meio a um cotidiano que busca um ideal de seriedade que a confunde muitas vezes com relações de medo (hooks², 2017). Desta maneira, apostamos no encontro entre arte, saúde e educação para produzir saúde mental e cuidado. E com isso, narramos a experiência de oferta de seis oficinas, que ocorreram ao longo do ano de 2024 e contaram com a participação de estudantes de graduação da Universidade Federal do Paraná. Para tanto, optamos por uma metodologia de inspiração qualitativa, baseada na construção de narrativas sobre o experienciado na construção e execução das oficinas. Para isso, utilizamos uma linguagem mais próxima do pessoal, no qual narramos em primeira pessoa e por vezes em terceira pessoa. Assim como bell hooks (2013; 2020) acreditamos que o pessoal é político, e que há espaço para produções acadêmicas escritas em uma língua conversadeira e povoada, bem como nos ensina Jorge Larrosa Bondía (2014). Assim, acionamos os relatos de experiências como metodologia para que, de forma analítica, possamos apresentar os dados construídos no processo de intervenção.

² No sentido de preservar a escrita proposta por bell hooks de seu nome, optamos por manter a mesma forma enunciativa: todo ele em letra minúscula. No livro *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra* (2019) a autora explica sua escolha, bem como o porquê de assumir um pseudônimo.

2 MEDICALIZAÇÃO E PROCESSOS EDUCATIVOS NA UNIVERSIDADE: vivências a partir do curso de pedagogia

A cada ano, menos pessoas se interessam por carreira no campo da educação: menos estudantes se candidatam a cursos de licenciatura e o número de formandas/os segue na mesma proporção, fazendo com que se estime um apagão em menos de 20 anos. Deste modo, o adoecimento que percebemos recorrente à profissão, passa por processos coletivos e macropolíticos que precisam ser analisados. Desta forma, a exaustão e o sentimento de individualização do social, são projetos societários. O paradigma de controle da sociedade do cansaço (Han, 2017) passa por um compromisso individualizado de controle, no qual vítima e agressor encontram-se na mesma pessoa, podemos ampliar nossas análises quanto aos processos que evidenciam o aumento considerável de diagnósticos de ansiedade entre jovens. Uma série de práticas culturais adoecedoras são naturalizadas nos processos formativos bem como nos cotidianos de trabalho: leituras apenas se forem úteis, o tempo do lazer precisa ser otimizado, o sono cronometrado ou diminuído ao mínimo, a alimentação é precária, pois não há tempo ou dinheiro para refeições completas e com nutrientes adequados.

No início do ano de 2024, uma aluna, quando estávamos compartilhando as angústias na formação disse que estava traumatizada, que a sala de aula estava deixando-a com trauma. Elas contavam de experiências de estágio, contavam do quanto estavam cansadas e de como suas experiências de trabalho as deixavam vulneráveis ao adoecimento (tanto físico quanto psíquico). Elas anunciavam que um certo modo de organizar os processos educacionais as adoecia: elas anunciavam o quanto as estagiárias eram sobrecarregadas com funções para as quais não tinham preparo ou suporte para executar. No mesmo período, em outra atividade em aula, foi solicitado que as/os alunas/os elencassem o que perdiam estando na graduação e como poderíamos resolver estes problemas. Tentando construir com as alunas o entendimento de que o sofrimento é político e coletivo, elas elencaram que a falta de tempo e sono eram as principais queixas, e em um segundo momento, enunciaram possibilidades de organização pedagógica que poderiam minimizar os processos que as deixavam vulneráveis ao adoecimento: espaço para descanso para quando chegam dos estágios, redução da carga horária em sala para que possam ter mais tempo para as leituras, diminuição da carga de leituras semanais. Falaram coletivamente de pequenas alterações, de modificações coletivas que poderiam ampliar as potências de vida e a qualidade do tempo em sala de aula. Elas solicitam para si e para as/os outras/os mais tempo e qualidade de sono; o que dialoga com os estudos da biopolítica do sono (Brayner de Farias, 2021) que afirmam que este é a última barreira a ser quebrada para que o capitalismo neoliberal funcione em sua plenitude.

A instabilidade de vínculos também ameaça as possibilidades formativas das alunas, escutamos inúmeros casos de escolas e prefeituras que demitiram as estagiárias ao fim do ano e afirmaram que iriam contratá-las novamente no início do próximo ano letivo, com o objetivo de não pagar suas férias. Não ter a garantia de salário nas férias ou retorno ao trabalho é adoecedor, bem como não ter garantias quando se adoecer, por exemplo. Desta maneira, salientamos que não é a sala de aula que adoecer o professor, mas sim, a precarização dos laços sociais, de trabalho e o projeto econômico sustentado por uma lógica da positividade (Han, 2017).

Neste percurso, recebemos relatos de professoras/es universitárias/os que minimizam estudantes trabalhadoras/es, declarando que “boas alunas fazem iniciação científica, as demais vão para o jardim de infância.” Sabemos de professoras/es que não permitem que suas/seus orientandas/os de Iniciação Científica realizem estágios não obrigatórios, utilizando de argumentos elitistas, mesmo quando essas/es sujeitas/os se mostram capazes de realizarem ambas as funções e necessitam de renda para sua sobrevivência. Exemplos de como a instituição ensino superior segue sendo inspirada por lógicas capitalistas ditadas pelas necessidades e características da classe média alta branca. A universidade, após anos de luta por sua democratização, segue se mostrando como um lugar elitista, que promove a segregação de estudantes oriundas/os da classe trabalhadora. Silvia Tedesco, Dayse Silva e Luciano Costa (2022) questionam o papel da universidade na vida das/os sujeitas/as: “Se a universidade é feita por nós, o que nós estamos fazendo de nós mesma(o)s?” Uma provocação para que possamos analisar nossa implicação com os sistemas de dominação que capturam as existências.

Por processos que se sustentam em sistemas de opressão e controle muito maiores que nossas existências, acabamos por responsabilizar individualmente cada pessoa em seus adoecimentos (hooks, 2020), como se a culpa fosse da/do sujeita/o que é fraca/o e não dá conta das demandas que lhes são impostas pela vida e pela formação a partir da lógica empresarial presente nos espaços formativos (Tedesco; Silva; Costa, 2022). Se pensarmos que cada estudante cursa em média cinco disciplinas por semestre (de 60 horas cada), concomitantemente ao trabalho ou estágio, que costumam ser de cerca de seis horas diárias, além de contarmos os períodos de deslocamento no transporte público, não precisamos muito para entender as feições de desânimo e cansaço que encontramos diariamente nas nossas salas de aula. Soma-se a isso, a incerteza quanto ao futuro, temos um cenário em que muitas estudantes são mães, o que aumenta suas jornadas e intensifica a pressão quando defrontadas com demandas de leituras intensas que não são coerentes com a realidade social que vivemos. Responsabilizar as alunas e não entendermos nosso papel enquanto formadoras e rede de apoio e cuidado das estudantes, é uma expressão dos processos de medicalização da vida em contexto universitário.

Desta forma, é importante entender que a medicalização da vida é um processo muito maior do que a relação entre diagnósticos e medicações (Figueira; Caliman, 2014), permite que entendamos que estamos problematizando processos de governo dos corpos (Han, 2017), que passam pela valorização dos saberes biomédicos em detrimento de outras lógicas de entendimento da vida. Em contrapartida, se pensarmos a partir das pistas que nos são ofertadas por Han (2017), podemos entender que há um projeto societário em jogo quando nosso cansaço e ansiedade são gerenciados por lógicas biomédicas. O autor nos mostra os modos como a produção de um cansaço intenso vem sendo operada como forma de governo coletivo, e por consequência, temos a assunção de doenças como os transtornos de ansiedade lotando atendimentos psiquiátricos e psicológicos. Desta forma, a indústria farmacêutica e a psi são importantes ferramentas de patologização de processos sociais e contextuais.

Entendemos que o enfrentamento às lógicas medicalizantes, no contexto educativo, passam pelo planejamento pedagógico de práticas que se orientem pelo bem-estar (hooks, 2013), que se engajem em entender o contexto emocional das turmas (hooks, 2013) e que se orientem por um entendimento ampliado de saúde, principalmente no campo da saúde mental. Desta maneira,

entender que processos de vida e, em nosso caso, processos educativos, precisam de construção de intervenções que ampliem os entendimentos quanto aos fatores que provocam sofrimento psíquico. Deste modo, compreender que as desigualdades sociais são imprescindíveis para o neoliberalismo é parte importante de um entendimento ampliado sobre o que nos adoece e o quanto estamos falando de processos coletivos, mais do que experiências individuais. Portanto, precisamos ser conscientes de que o sistema macro-econômico é uma maquinaria que produz e naturaliza subalternizações e embrutecimento e que por consequência nos ensinam a admirar nossos algozes e seus modos de pensar e operar (Viégas; Carvalhal, 2020). Assim, quando pensamos sobre os processos de cansaço e diferentes formas de adoecimento que inundam nossas salas de aula, precisamos entender que o mundo como o vivemos é uma ideia/uma história vendida como inevitável e sustentada por práticas de competitividade e individualismo, produzem uma série de adoecimentos que Han (2017) vai nomear como consequência da sociedade do cansaço.

Lygia Viégas e Tito Carvalhal (2020) afirmam que esses contextos precisam ser analisados para que possamos pensar lógicas de enfrentamento à medicalização. As autoras afirmam que a medicalização da vida afeta as existências que fogem do que é considerado “padrão” - corpos brancos, ricos, heterossexuais, cisgêneros, magros, “estáveis”, bem escolarizados. Corpos que não correspondem ao público que costumeiramente frequenta cursos de licenciaturas, conhecidos por atraírem estudantes advindos de classes populares, trabalhadoras e em sua maioria mulheres. Deste modo, estamos falando de todos os processos que alimentam uma lógica individualizante, produzindo um sistema de culpabilização das pessoas.

Camila Serrati, Anabela Costa e Santos Peretta (2019) afirmam que a medicalização é um processo extremamente amplo, não diz respeito apenas ao uso de remédios ou produção de diagnósticos, mas sim, relaciona-se à ideia de superioridade absoluta dos saberes biomédicos sobre particularidades da existência humana. Assim, vemos uma crescente ofensiva sobre aspectos comuns e corriqueiros, que passam a ser tomados como doenças, principalmente pela psiquiatria (Figueira; Caliman, 2014). Precisamos analisar as implicações de transformar uma vasta gama de aspectos humanos e próprios do processo de escolarização em alvos do olhar médico (Serrati; Costa; Peretta, 2019). Paula Figueira e Luciana Caliman (2014) chamam a atenção para a experiência de uma cultura somática, a partir da qual formas de vida passam a ser legitimadas através do debate científico, principalmente biomédico e neurocientífico, buscando uma causa material (corporal) para sofrimentos de ordens diversas.

2.1 Pequenos grupos de cuidado ou pequenos cuidados em grupo: possibilidades a partir da extensão

No ano de 2024 ofertamos uma série de oficinas que aconteciam em horário de aula ou antes do horário de aula, para estudantes, em sua maioria mulheres e cursando pedagogia a partir do projeto de extensão *Desmedicalização dos processos educativos: experimentações entre arte, saúde e educação*. Deste modo, o objetivo era acolher e escutar demandas, além de propormos um espaço de cuidado a partir da intervenção em arte na extensão. Com uma perspectiva mais sensível sobre saúde

mental, construída com as discussões sobre desmedicalização da vida (Battistelli; Rodrigues, 2023; Oliveira; Viégas; Messeder Neto, 2021) durante a preparação para a introdução do projeto, percebemos as oportunidades restritas de partilha nas salas de aula e a falta de escuta do ensino superior (Silva, 2019). Deste modo, escutar de forma sensível, dialoga com o que a autora encontrou em seu estudo com estudantes de pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no qual as/os estudantes quando perguntado o que a universidade poderia oferecer, apontavam que desejavam mais espaços de conversa com as/os professoras/es em sala de aula e mais acolhimento de suas dúvidas. Desta forma, entendemos que a intervenção a ser produzida deve ser a nível de sala de aula, envolvendo as/os estudantes no processo de criação e entendido sobre os processos que vivem e o que lhe é oferecido (Cuevas; Battistelli; César, 2022).

Desta forma, entendendo que há processos coletivos em jogo quando pensamos saúde mental e educação (Tedesco; Silva; Costa, 2022), não podemos simplesmente apontar quais as dores específicas que cada pessoa carrega enquanto sua formação acontece, visto que podem estar associadas a várias circunstâncias, incluindo a própria formação e o que a instituição universidade oferece: como a falta de apoio das/os colegas de curso, professoras/es não compreensíveis quanto às experiências das/os alunas/os, sobrecarga de tarefas com a necessidade de conciliar os estudos com jornadas exaustivas de trabalho; alguns exemplos que foram relatados por algumas/uns estudantes no decorrer das oficinas. Novamente, reforçamos como a escuta e acolhimento são fundamentais para iniciar processos, mesmo que lentos, de alterações nas dinâmicas acadêmicas. Instaurar políticas de bem-estar a partir dos pressupostos da pedagogia engajada (hooks, 2013; 2020), exige um processo analítico alargado de nossa parte, para não reproduzirmos lógicas individualizantes de responsabilização (Tedesco; Silva; Costa, 2022) entendendo que o cuidado é um gesto relacional, que implica na corresponsabilidade (Merhy, 2006). Não há, assim, pedagogia engajada que se sustente quando imprimimos em nossas práticas pedagógicas extensionistas, relações de poder assimétricas e pouco dialógicas.

Ao pensar e constituir práticas para lidar com essas demandas, nos perguntamos: A universidade tem contribuído para o crescimento dos problemas psíquicos de seu corpo discente? Ela tem acolhido variadas existências e diferentes trajetórias? Como criar momentos de cuidado para aquelas/es discentes, e até mesmo docentes, que necessitam? A quem os estudantes recorrem quando em sofrimento?

Sabrina Barroso, Arthur Sousa e Letícia Rosendo (2023) apresentam em sua pesquisa o impacto negativo que a solidão tem sobre a qualidade de vida de estudantes universitárias/os. Este impacto é abrangente, alcançando diferentes áreas, gerando problemas de saúde física e mental, aumento do risco de depressão e suicídio e, conseqüentemente, resulta na queda no rendimento nas atividades acadêmicas e até mesmo na evasão dos cursos. Partindo do pressuposto do isolamento como mais um contribuinte para adoecimentos, e que diversas pessoas sequer percebem essas ações sobre seus corpos, logo, procuram tratamentos que parecem intermináveis para questões que não dependem apenas de seus esforços individuais, uma vez que envolvem aspectos sociais e sistêmicos. A ideia de agir sobre essa falta de integração entre estudantes e oportunidades para parar, pensar sobre si e sobre o outro usando a arte como apoio, se mostrou promissora e coerente com a desmedicalização abordada até aqui.

Tedesco et al. (2022) propõem a coletivização como prática de cuidado na universidade. Ao coletivizar experiências acabamos por as transversalizar, evitando a culpabilização da/do sujeita/o pelo seu próprio sofrimento, provocado por práticas desgastantes, normalizadas em ambientes acadêmicos. O objetivo foi criar um lugar seguro para a fala e a escuta.

O viés artístico das oficinas criativas parte da compreensão da arte como uma importante ferramenta de resistência, capaz de oferecer diferentes perspectivas para a desconstrução de preconceitos e diversas concepções acerca das relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de modo que perpassa a cisheteronormatividade e os legados coloniais, oferecendo momentos de “respiro” para aqueles sobrecarregados, ainda que nesses espaços ocorram discussões que exijam vulnerabilidade da parte dos envolvidos.

Ao pautar a medicalização da vida, é inevitável ponderar sobre como ela fere nossas existências de alguma maneira, patologizando comportamentos de âmbito social e também da natureza do ser humano, agindo sobre nossas subjetividades, tratando-as como um mal a ser resolvido o quanto antes (Silveira, 2023). Invalidam modos de viver, usando saberes médicos para respaldar discriminações racistas, misóginas, capacitistas, gordofóbicas, etaristas e lgbtfóbicas. Assim, demos início às oficinas, compartilhando essas informações de modo crítico e aberto para contribuições dos estudantes do curso de pedagogia, para maior engajamento e familiaridade com a temática. O objetivo era proporcionar a autoanálise, em seguida repensar e ressignificar tantos rótulos prejudiciais que receberam (ou atribuíram a outros) ao longo de sua vida, por simplesmente serem quem são ou reagirem de determinado jeito a situações de injustiças, devido essas influências biomedicalizantes.

Virginia Woolf, uma grande referência literária, possui uma intensa trajetória de vida que, aliada à sua escrita afiada, nos instiga a questionar e olhar com outros olhos o mundo que habitamos. Por isso, foi a primeira figura feminina selecionada, com a intenção de deixar marcas nos participantes que passassem pelo nosso caminho, assim como ela afetou as idealizadoras do projeto que aqui vos fala.

A princípio, o objetivo era apresentá-la como uma ilustração de como a medicalização age sobre os indivíduos, até aqueles que partiram décadas atrás, deturpando e reduzindo complexidades de nossas identidades a meras categorias de problemas, apenas falhas. À medida que o projeto avançava, começamos a nos atentar aos mecanismos que Virginia utilizava, intencional ou não, para lidar com o mundo lá fora e também com seu próprio universo interno. Já adiantamos que não era apenas com o auxílio dos saberes médicos.

Não é surpresa que a escritora muitas vezes foi retratada como depressiva, doente, constantemente abraçada ao suicídio, que não se relacionava sexualmente por um possível problema seu (Cavalcanti; Francisco, 2016), há quem diga que suas relações com outras mulheres eram fruto de um carecimento de tratamento com psicólogos adequados, uma homofobia mascarada de preocupação com a saúde mental. Esses estigmas em torno dela renderam diferentes discussões no primeiro encontro na faculdade, com muitos concordando que houve uma patologização excessiva, enquanto outros discordaram, e alguns até se identificaram e se sentiram relacionados à sua experiência.

O foco principal é que não desejávamos apenas enfatizar esses mesmos tópicos, ainda que ao criticá-lo. Optamos por analisar como Woolf, com sua literatura tão avançada para o período escrito, poderia aumentar nosso repertório para o enfrentamento dessa sociedade que nos sobrecarrega e ainda nos responsabiliza por esse feito. A autora britânica representa muito mais do que essa tristeza patológica que sempre está atrelada ao seu nome, contribuindo de maneira significativa ao cotidiano daqueles ao seu redor e, felizmente, contribui para nossas oficinas, por meio de suas próprias experiências e das reflexões vivenciadas por sua personagem Orlando na obra de mesmo nome (2022), nos permitindo chegar a temas e perguntas inspiradoras para os encontros. Começar a pensar a desmedicalização da vida em torno dela, nos permitiu investigar outras artistas com mais contribuições para esse campo e ampliação da nossa visão em relação a arte.

Ofertamos oficinas de colagem com outras expressões artísticas, buscando construir um espaço de cuidado, intervenção e criação. Assim, concebemos as práticas de colagens, escrita criativa e pintura com aquarela como uma atividade artística desobstruída de receitas e regras, que tem como propósito a expressão livre. Em uma perspectiva histórico-cultural, Camargo *et al.* (2023) apresentam Vygotsky como defensor da Psicologia da Arte, usando dela para acessar afetos e o próprio ser que da prática artística se apossa. Deste modo, a colagem se apresenta a nós desde o aparecimento do papel, porém é a partir do cubismo que ela passa a ser reconhecida como expressão artística (Camargo *et al.*, 2023). A seguir, apresentamos as oficinas e o que elas acionaram nas proponentes e nas participantes:

Conduzir a primeira oficina, carinhosamente intitulada como “Expressar para resistir: Desmedicalizando a existência, através da escrita e ressignificação de estigmas”, foi um dos momentos mais desafiadores durante todo o processo. Havia muito receio e ansiedade sobre como seríamos recebidas nessa primeira etapa, até o momento raramente presenciamos práticas semelhantes durante as aulas. Os riscos de causar estranhamento eram altos, visto que esse encontro se concentrava em refletir sobre nossas existências constantemente feridas, um assunto tão delicado, conforme mencionado anteriormente. Considerando que sentíamos que a turma da disciplina não estava tão integrada entre si, com alunas/os de diferentes turnos e períodos, realizamos a parte introdutória do projeto com cautela, para que na parte prática se sentissem mais à vontade.

O momento de trocas e reflexões começou com as questões já mencionadas sobre Virginia Woolf, mas ampliamos a discussão ao incluir as vivências de Stela do Patrocínio. Além disso, enquanto organizávamos os materiais, funcionárias da universidade, ao se depararem com o projeto, pediram para compartilharem infelizes situações pelas quais passaram, relacionadas à medicalização de suas vidas. Queríamos destacar o valor da escuta no meio acadêmico, e de uma maneira muito bonita, ainda que com certa dor nos relatos, algumas estudantes, mulheres, mães e pessoas LGBTQIA+, se sentiram à vontade de também compartilhar o que vivem. Com certeza foi um grande momento de enriquecimento naquela sala de aula.

Pensando em como todas essas mulheres, Virgínia, Stella, servidoras da universidade e as discentes presentes nessa oficina, chegamos a conclusão que, mesmo separadas pelo tempo, elas (nós) têm/temos algo em comum: suas (nossas) vidas são invalidadas, patologizadas e rotuladas. Mas afinal, como lidar com tamanha violência? Como lembrar e ressignificar quando fomos chamadas de loucas, histéricas e ainda por cima silenciadas? Como sair do silenciamento? Com suas existências feridas em variados contextos, cada uma delas lutou à sua maneira, dentro das possibilidades

existentes, porém usaram o mesmo instrumento: a palavra. Não importava de que forma, a palavra, sendo eternizada na memória, em papéis ou em áudios, resistia e denunciava o desconforto de alguém à margem da sociedade e que foi taxada de louca.

A pausa para escrever sobre experiências negativas vividas, pode ser um excelente espaço para “aprender mais sobre os eventos vividos e, assim, reconhecê-los, identificá-los, colocá-los em perspectiva e desenvolver estratégias para lidar com eles” (Benetti; Oliveira, 2011, p. 72). A partir disso, pedimos para que os envolvidos pensassem em rótulos que receberam em algum momento de suas vidas, principalmente no âmbito educacional, e escrevessem algo em torno dessa palavra. Vale ressaltar que essa primeira experiência não foi perfeita, ao apostarmos nesse dispositivo de cuidado, estamos cientes no potencial de dar errado também. Essa turma era constituída por muitas pessoas, é natural que essa experiência não tenha agradado a todos por inúmeros motivos, observamos que o próprio cansaço era um fator evidente, mas no geral foi um primeiro passo encorajador. Naquele momento, o medo que nos preenchia minutos antes do começo da aula se transformou em esperança de que momentos assim na academia são possíveis. Os *feedbacks* foram positivos a respeito da atividade escrita, muitos textos foram produzidos, uma das organizadoras ganhou de uma estudante um bottom com o rosto da Virginia Woolf como incentivo para darmos continuidade.

Na segunda oficina intitulada “Como anda seu jardim?”, utilizamos o livro infantil “O jardim de cada um” (Ribeiro, 2019) como base, realizando uma leitura compartilhada dessa história, transpondo para nossas vidas essa narrativa tão delicada e que nos faz pensar sobre saúde mental por outra perspectiva. A história gira em torno da Vovó Clara, uma senhora que zela diariamente pelo seu jardim, o que logo percebemos que é uma representação simbólica do seu coração, ou melhor, sua saúde mental. Terminamos a leitura pensativa sobre como a personagem faz a manutenção de suas flores, ou seja, como ela gerencia aquilo que a adocece. Uma metáfora sobre os processos de medicalização da vida, preocupação que sustenta os diálogos que tecemos ao longo do projeto de extensão e que dialoga com a prática de ensino da autora coordenadora do projeto (e uma das autoras do texto) com a oferta de disciplinas sobre Desmedicalização e processos educativos. Neste encontro, as participantes conversaram sobre a história e suas reverberações, bem como sobre o tema do autocuidado e da possibilidade de abraçarmos aquilo que nos faz bem, mesmo que antes seja preciso apenas sentir aquilo que não queremos, para depois reagir. Deste modo, tanto aicineira como as participantes, discutiram sobre a necessidade de uma série de práticas para que nosso jardim se mantenha vivo, florescendo. Desta forma, um diálogo se estabelece com o trabalho de Silva (2019), bem como de Tedesco et. al. (2022) que buscam entender as possibilidades práticas para melhoria de vida no cotidiano acadêmico.

E foi a partir dessa análise do livro de Nye Ribeiro (2019), que chegamos à pergunta motivadora para a atividade de colagem criativa: “O que faz o seu jardim florescer?”. Disponibilizamos uma variedade de materiais, incluindo adesivos, muitos tipos de canetas, revistas, giz de cera e algumas alunas trouxeram seus próprios recursos para serem compartilhados com outras nessa produção livre, o que deixou todas muito empolgadas. Não foram só os materiais a serem compartilhados, durante a construção de suas obras, cada indivíduo ali presente, também compartilhou parte de sua história, justificando cada elemento escolhido para responder a pergunta principal da oficina, mesmo com

bastante timidez envolvida. Foi uma experiência interessante, que começou com apenas três pessoas e terminou com cerca de 10, que chegaram aos poucos.

Ainda falando sobre jardins, flores e florescimento, sentimos ao término desta comunhão que estabelecemos um pequeno espaço de cuidado que colaborou para o florescimento, ou pelo menos o começo, de algum tipo de amor, seja o próprio ou ao próximo, em concordância com os princípios de hooks (2020; 2021), de que o amor não floresce em isolamento. Claro que ainda temos muito chão pela frente, e que não depende só de nossas iniciativas, fazemos tais afirmações não só baseado nos comentários positivos daquelas que se permitiram estar nesse ambiente incomum na universidade, mas também na autoanálise enquanto oficineiras. Naquele dia algo floresceu dentro de nós e foi muito bonito.

Na terceira oficina intitulada “Qual é a sua verdade?”, trouxemos o desafio de iniciar ofertando essa pergunta tão complexa ou até mesmo abstrata, pensar em poucos minutos algo que demanda quase uma vida inteira para se compreender. Sabemos que a resposta não iria aparecer em uma terça-feira à noite no prédio da universidade, mas é interessante começarmos a refletir a partir daí. No processo, lemos um trecho do livro Orlando (2022), no qual a personagem começa a questionar sua própria verdade, querendo obter uma resposta rapidamente e de forma direta, sem recorrer à poesia ou outras palavras bonitas. Concluimos que não faz sentido separar essas duas coisas, e que as palavras podem ser aliadas nesse processo de autoconhecimento e descobertas de seus propósitos, por isso a poesia-colagem como ferramenta para refletirmos essas questões ao final. Nos apegamos principalmente às contribuições de bell hooks (2021) acerca do tema de cuidado, violência e amor próprio que, embora pareçam assuntos tão distintos, estão mais entrelaçados do que imaginamos. Ao ler pela primeira as declarações da autora, no primeiro momento e, sinceramente, em momentos subsequentes também, é extremamente desafiador e doloroso. Torna-se bastante desafiador tentar trazer esses pontos para uma oficina com menos de 50 minutos de duração.

Subitamente, despertar de um mundo de fantasias e desmistificar o amor como um ideal romântico, ao mesmo tempo em que se reconhece como indivíduo responsável por suas ações em relações, é um grande choque, entretanto um começo para enfrentar o mundo ao seu redor carregando novas bagagens. E era exatamente o propósito ao discutirmos, despertar nas participantes, mesmo que de uma maneira singela, a vontade de aumentar a bagagem sobre esses temas, que tanto mudaram a vida de nós idealizadoras do projeto. Quando hooks (2020; 2021) ao considerar o amor como um ato de responsabilidade, apresenta a importância da honestidade consigo mesma, entendemos que a mesma nos oferece pistas para pensar a saúde mental em espaços educacionais. Pois a mesma evidencia a importância de praticar o amor próprio para viver uma integridade pessoal, tomando consciência de quem somos, o que fazemos e o como nos relacionamos conosco e com os demais.

Viver conscientemente significa buscar estar consciente de tudo o que sustenta nossas ações, propósitos, valores e objetivos — para melhorar nossa habilidade, seja ela qual for — e nos comportarmos de acordo com o que vemos e sabemos (hooks, 2021, p. 84).

As declarações anteriores serviram de motivação para o início da poesia-colagem. Composta por recursos escolares para a produção, e poemas de diversas escritoras trazidos por uma das alunas presentes, a orientação foi que criassem seus próprios textos a partir de fragmentos de outras obras.

Na quarta oficina (Corpo presente: A autorretratação por meio da pintura), conscientes que a maioria das oficinas ofertadas até o momento, incentivaram o olhar para si mesma com mais atenção, então a penúltima não seria diferente, dessa vez, com tinta aquarela para a parte prática. Esse encontro iniciou analisando obras de diferentes artistas na fotografia, que colocam seus corpos em destaque para reafirmar quem são e criticar os olhares desrespeitosos que recebem diariamente.

Para inspiração, e com certeza, identificação, contamos com autorretratos de artistas visuais com variadas abordagens na fotografia. Nomes como Cindy Sherman, com sua forma elegante de satirizar estereótipos femininos, Zanele Muholi, a ativista africana que usa seu trabalho como fotógrafa para dar voz à pessoas negras LGBTQIA+, a paranaense Fernanda Magalhães que explora seu próprio corpo para narrar como é ser uma mulher gorda em meio a tanta opressão estética, e a ousada Orlan, que moldou o próprio rosto com cirurgias plásticas inimagináveis para destacar o que o corpo feminismo é submetido. Enquanto ainda discutíamos sobre as artistas citadas, era notável maior envolvimento nesse contato com trabalhos incríveis, contrastando com a fase pintura que precisavam se autorrepresentar. No momento da prática, observamos olhares desconfortáveis, bem como um certo receio que acreditamos ser consequência de anos de escolarização e quantificação de resultados acadêmicos. Fiar uma formação que desafie as lógicas vigentes, exige da docente o gesto de expor-se (hooks, 2013; Cuevas; Battistelli; César, 2022). Felizmente, se divertiram com o uso da aquarela, ainda que tenhamos notado que esses grupos preferem a colagem para se expressar.

Na quinta oficina, intitulada “Por debaixo do azulejo” ofertada às/aos alunas/os da disciplina de Psicologia da Educação II no segundo semestre de 2024, foi inspirada na produção artística de Adriana Varejão, principalmente na exposição “*Por debaixo do azulejo*” e tem como inspiração o trabalho da artista, que utiliza em uma de suas obras, azulejos portugueses trazidos para o Brasil como forma de evidenciar as cicatrizes deixadas pela colonização sob a América Latina. Por meio de obras que possuem azulejos repletos de entranhas, a artista³ conta a história negligenciada sobre a colonização em nosso continente, a história daquelas/es que sofreram violências nesse cruel processo. Louise Neri (2001) afirma que, utilizando do barroco, Adriana Varejão desmonta a atual história da pintura mundial, destruindo uma imagem para dar vida a outra. O principal objetivo foi propor um ambiente onde as alunas pudessem expressar, por meio de colagens, as violências sofridas no ambiente escolar e acadêmico. Trouxemos uma espécie de azulejo de papel que pudesse ser aberto por dentro e propomos às alunas que, a partir de suas vivências em estágios e na universidade, criassem uma colagem livre que representasse as opressões vividas nesses ambientes. As estudantes estavam visivelmente cansadas, pois conviviam com o esgotamento advindo dos estágios, onde haviam se dedicado intensamente e a pressão pesava sobre elas. Com o esforço do dia ainda em mente, muitas não conseguiram se engajar muito na oficina, levadas pela exaustão. Assim sendo, pudemos dialogar com as mesmas o quanto esta exaustão é uma forma de governo e que tem como consequência uma série de adoecimentos como nos narra Han (2017), bem como Tedesco *et al.* (2022) e Santos *et al.* (2024).

Mesmo neste cenário, notamos entusiasmo por parte de algumas estudantes, que conseguiram vivenciar as colagens de forma criativa e expressiva, e assim, foi possível compreender a oficina como forma de desabafo, de expressão artística e de cuidado. O que se encontra por de trás dos azulejos da

³ Fonte: Adriana Varejão. Disponível em <http://www.adrianavarejao.net/media/fotos/0419.jpg>. Acesso em: 20 jan. 2025.

universidade? Pergunta que reverberou em demonstrações de insatisfação com o modo como algumas/alguns professoras/es se relacionam com as/os alunas/os, com as lógicas verticalizadas de decisão sobre a vida docente e o pouco cuidado com uma geração que finalizou a formação no Ensino Médio durante a pandemia por covid-19. Temas que demonstram a importância de tomarmos a saúde mental em contexto universitário como um tema que concerne ao âmbito das práticas pedagógicas, e assim, precisa do envolvimento e implicação das/os docentes como Thaís Goldstein, Sáshenka Mosqueira e Irene Demouliere (2022) nos mostram em seu estudo que evidencia uma série de oficinas em contexto acadêmico com alunas/os e docentes em busca de resoluções bem-sucedidas no que tange à permanência acadêmica e ao sofrimento psíquico neste contexto.

Com o desenvolvimento das oficinas, notamos que as/os estudantes envolvidas/os “estranharam” espaços nos quais podiam expressar-se acerca do vivido e do observado no cotidiano da formação, como se a qualquer momento fossem recriminadas por não se esforçarem ou serem displicentes. Usar a própria voz criticamente, é deste modo, uma intenção que carregamos em nossas intervenções, já que como afirma hooks (2021), não há autorrecuperação sem que as/os subalternas/os consigam erguer a sua voz, e, assim, encontrar-se enquanto sujeitas no processo.

Nossa última oficina (sexta) ocorreu na SIEPE (Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão) da UFPR, sendo aberta para estudantes de todos os cursos da universidade. Foi um primeiro momento de trabalho com estudantes de formações variadas. Na SIEPE, projetos de extensão selecionados podem apresentar seus trabalhos no formato de oficina. Deste modo, recebemos estudantes para além das áreas da licenciatura, como dos cursos de Letras, Psicologia, Engenharia Florestal, Biologia, entre outros. Realizamos uma contextualização do projeto, mostramos o que havíamos feito até o momento e finalizamos com uma oficina de colagem livre. Recebemos reações extremamente positivas, as estudantes que participaram se mostraram dispostas e animadas por participarem da oficina de colagem. Elas relataram-nos que passam por aulas exageradamente tradicionais, que não possuem liberdade para levantar da cadeira e terem a possibilidade de criar. Muitas das estudantes que participaram estavam na oficina apenas para ganhar horas formativas, mesmo assim, conseguimos captar a surpresa delas ao compreenderem que estavam participando de algo em que poderiam exercer sua capacidade de criar. Essa prática foi capaz de impulsionar interações entre pessoas de diferentes cursos e diferentes campus, interações que seriam impossibilitadas pela rotina extenuante do sistema capitalista (Venturini; Goulart, 2016).

Deste modo, pensar práticas desmedicalizantes na educação passa por recriar espaços nos quais os saberes hegemônicos conformam os corpos para responderem de uma determinada forma: não prazerosa e que reproduz modos adoecedores de relação. Assim, nossas intervenções dialogam com o que aponta bell hooks (2013) como o cerne da pedagogia engajada, ou seja, a criação de espaços educativos que se sustentem pelo compromisso com o bem-estar das/os estudantes envolvidas/os.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, entendemos a necessidade de ampliarmos tanto as intervenções no campo da desmedicalização da educação no contexto no qual estamos inseridas, bem como necessitamos aprofundar o conhecimento sobre os modos que jovens estudantes no ensino superior vem entendendo, sentindo e cuidando de seus processos de sofrimento psíquico, para que assim, possamos tencionar políticas de permanência estudantil que sejam críticas quanto ao entendimento do que adoecer quanto ao modo como acolhe as/os alunas/os.

Em se tratando de estudantes de licenciatura, é necessário que possamos na extensão, pesquisa e ensino problematizar os processos de precarização da educação enquanto projeto neoliberal (Santos et al., 2024), pois este induz ao sofrimento coletivo de uma classe profissional, que vem sistematicamente sendo atacada e despotencializada em seus saberes. Deste modo, entendemos o quanto práticas coletivas de cuidado, que busquem instaurar um campo de possibilidade para a experiência, são importantes enquanto agenciamentos coletivos. O laço afetivo com artistas, desta maneira, produziu movimentações experienciais que permitiram abrirmos espaço para o que nos passa, para o que é vivido, sentido, mas nem sempre compartilhado. O enfrentamento à sociedade do cansaço, passa, assim, pelo exercício coletivo de cuidado e por um posicionamento ético de enfrentamento aos sistemas de opressão que nos adoecem e nos culpabilizam.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das Letras, 2019.
- BARROSO, Sabrina M.; SOUSA, Arthur Afonso S.; ROSENDO, Letícia dos Santos. Impacto da solidão na qualidade de vida de universitários de Minas Gerais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, e 243909, p.1-15, 2023.
- BATTISTELLI, Bruna Moraes; RODRIGUES, Luciana. CAMINHOS PARA A DESMEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: IMAGINAR OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS PARA INFÂNCIAS NO PÓS-PANDEMIA. *Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, v. 33, n. 3, p. 672-683, 2023.
- BEBER, Bruna. O contracanto de Stela do Patrocínio. *Magma*, v. 27, n. 16, p. 225-233, 2020.
- BENETTI, Idonezia C.; OLIVEIRA, Walter F. O poder terapêutico da escrita: quando o silêncio fala alto. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, v.8, n.19, p.67-77, 2016.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BRAYNER DE FARIAS, André. A biopolítica do corpo que dorme. *Kalagatos*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 109-120, 2021.
- CAMARGO, Tatiana de; SILVA, Rayanne Veridiana N.; CARVALHO, Rebecca Moura de A. F.; SOUZA, Vera Lúcia T. Arte e Psicologia: A colagem como instrumento de trabalho do psicólogo. *Revista Psicopedagogia*, v. 40, n. 122, p. 271-275, 2023.

- CAVALCANTI, Rosália Andrade; FRANCISCO, Ana Lúcia. Virginia Woolf e as mulheres. *Revista Gênero*, v. 17, n. 1, 2016.
- CUEVAS, Marcia Roxana Cruces; BATTISTELLI, Bruna Moraes; CÉSAR, Janaína Mariano. Fiando processos de formAÇÃO: entre pontos, gestos e conversas. *Educação em Foco*, v. 25, n. 47, 2022.
- FIGUEIRA, Paula Lampé; CALIMAN, Luciana Vieira. Considerações sobre os movimentos de medicalização da vida. *Psicologia Clínica*, v. 26, p. 17-32, 2014.
- GOLDSTEIN, Thaís Seltzer; MOSQUEIRA, Sáshenka Meza; DEMOULIERE, Irene Guillien. Vida universitária e saúde mental: a produção coletiva de cuidados na contramão da medicalização do sofrimento. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 11, n. 3, 2022.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2017.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.
- HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Editora Elefante, 2021.
- KASTRUP, Virgínia. *Aprendizagem, arte e invenção*. *Psicologia em estudo*, v. 6, p. 17-27, 2001.
- MERHY, Emerson Elias. (2006). O cuidado é um acontecimento, e não um ato. *Contribuições Técnicas e Políticas para avançar o SUS* (pp.69-78). Conselho Federal de Psicologia, Fórum Nacional de Psicologia e Saúde Pública: Brasília, DF.
- NERI, Louise. *Admirável mundo novo: os territórios barrocos de Adriana Varejão*. Adriana Varejão. Catálogo de exposição. São Paulo: Takano Editora Gráfica Ltda, 2001.
- PATROCÍNIO, Stela. *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome*. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.
- RODRIGUES, Luciana; BATTISTELLI, Bruna Moraes. Pela produção de um cuidado antirracista: problematizando práticas, construindo percursos decoloniais. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 13, n. 37, p. 390-409, 2021.
- RIBEIRO, Nye. *O jardim de cada um*. Campinas: Papirus, 2019.
- SANTOS, Antonio N. S. dos; FELIPPE, José Neto de O.; JÚNIOR, Waldyr B.; LIMA, Marcia L. de; MEDEIROS, Ana Carolina. P.; SANTOS, Isabôhr M. V. dos; SILVANY, Marco Antonio A.; SOUZA, Carolina M. D. de; LOPES, Ana Paula V.; SARAIVA, Jailana S.; GIMENEZ, Katia V. E.; KAPPES, Gabriel J. D.; LIMA, Uanderson S.; SANTOS, Weverton dos; DANTAS, Ticiano M. Entre o peso do cuidado e a exaustão invisível: o desgaste biopsicossocial dos profissionais da educação e saúde a partir da “Sociedade do Cansaço” de Byung-Chul Han. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 13, p. e6979, 2024.
- SERRATI, Camila Silva Marques; COSTA, Anabela Almeida; PERETTA, Santos. A arte pede passagem: em busca da desmedicalização da educação. *Práxis Educacional*, v. 15, n. 36, p. 202-223, 2019.
- SILVA, Larissa Regina Gehlen da. *Saúde Mental No Ambiente Acadêmico Uma investigação sobre as percepções e vivências das licenciandas em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SILVEIRA, Reginaldo Daniel da. Medicalização da educação: Perspectiva sócio-histórica e neuropsicológica. Intersaberes, 2023.

TEDESCO, Silvia; SILVA, Dayse Bispo; COSTA, Luciano Bedin da. "Todo mundo sabe que a universidade adocece": cartografias sobre saúde e adoecimento institucional. Educação em foco, v. 25, n. 47 (set./dez. 2022), p. 119-145, 2022.]

OLIVEIRA, Elaine Cristina de; VIÉGAS, Lygia de Sousa; MESSEDER NETO, Hélio da Silva (Orgs.). Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida. Salvador: EDUFBA, 2021.

VENTURINI, Ernesto; GOULART, Maria Stella Brandão. Universidade, solidão e saúde mental. Interfaces - Revista de Extensão da UFMG, v. 4, n. 2, p. 94-136, 2016.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; CARVALHAL, Tito Loiola. A MEDICALIZAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL: desafios à formação docente. Movimento-revista de educação, v. 7, n. 15, 2020.

WOOLF, Virginia. Orlando: Uma biografia. Barueri: Novo Século, 2022.

Recebido em: 31 de janeiro de 2025.

Aprovado em: 18 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rebs.v16i1.13413>

ⁱ Bruna Moraes Battistelli. Doutora em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2022), Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR), integrante do Grupo de Pesquisa Coletivo bell hooks (UFRGS) e do NEAB/UFPR. Curitiba, Paraná, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4409591967533151>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0973-0934>

E-mail: brunabattistelli.ufpr@gmail.com

ⁱⁱ Sarah Barbosa Faria. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e bolsista pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC)/UFPR no ano de 2024. Curitiba, Paraná, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0618087560105874>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0621-1952>

E-mail: sarahbarbosafaria@gmail.com

ⁱⁱⁱ Anna Luiza Gotlieb de Almeida Santos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e voluntária pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC)/UFPR no ano de 2024. Curitiba, Paraná, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2835557400861950>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5808-2963>

E-mail: annaluizagotlieb@gmail.com

MULHERES NEGRAS QUILOMBOLAS E A ARTE DE EDUCAR E NARRAR SUAS HISTÓRIAS¹

BLACK QUILOMBOLA WOMEN AND THE ART OF EDUCATION AND TELLING THEIR STORIES

Driellen Barroso Coutinho ⁱ

Gilcilene Dias da Costa ⁱⁱ

RESUMO: O texto aborda a arte de educar e narrar de mulheres negras quilombolas, tecendo cruzamentos entre educação, gênero e raça. Objetiva dialogar sobre as vivências, saberes, cantos, danças e resistências de mulheres negras, tendo como *lócus* um território afrodescendente da comunidade quilombola de Nova América, situado nas mediações de Cametá e Oeiras do Pará, historicamente invisibilizado pela sociedade e poder público. Realizou-se uma pesquisa-intervenção participante e narrativa, com base nos Estudos Culturais em Educação e no Feminismo Negro Interseccional. Os resultados apresentam as vozes de mulheres negras da comunidade em suas artes de existir/resistir, na luta por uma educação antirracista e antissexista.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Gênero. Raça. Mulheres negras quilombolas.

ABSTRACT: The text addresses the art of educating and narrating by black quilombola women, weaving intersections between education, gender and race. It aims to discuss the experiences, knowledge, songs, dances and resistance of black women, having as its locus an Afro-descendant territory of the quilombola community of Nova América, located in the vicinity of Cametá and Oeiras do Pará, historically made invisible by society and public authorities. A participatory and narrative intervention research was carried out, based on Cultural Studies in Education and Intersectional Black Feminism. The results present the black women's voices from the community

¹ Texto elaborado como recorte da Dissertação de Mestrado da autora, com orientação da coautora.

in their arts of existing/resisting, in the fight for anti-racist and anti-sexist education.

Keywords: Education. Culture. Gender. Race. Black quilombola women.

1 INICIANDO A CONVERSA

Neste texto teceremos relações mais alargadas entre os estudos da educação, gênero e raça, com destaque para as vozes de mulheres negras de um território afrodescendente da comunidade quilombola de Nova América, situado nas mediações de Cametá e Oeiras do Pará, da qual uma das autoras deste estudo faz parte.

A pesquisa integra a linha de pesquisa Culturas e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá, nos anos de 2022 a 2025, no intuito de cartografar as vivências, saberes, cantos, danças e resistências de mulheres negras quilombolas, buscando ouvir e conhecer suas narrativas de vida e suas artes de existir/resistir, na luta por uma educação antirracista e antissexista.

Assumimos a narrativa de vida, particularizando a narrativa escrita e a oralidade de mulheres negras quilombolas, como bases para os materiais de registro de vida e para as dinâmicas educativas dessas mulheres, com possibilidade de (re)inventar-se e reconhecer-se protagonistas de suas ações no tempo de hoje. Em vista disso, delineamos como Objetivo Geral para o presente estudo: cartografar os elementos da arte de viver, cantar, narrar, dançar que perpassam a condição da mulher negra quilombola, pensada/narrada por ela mesma. Os Objetivos Específicos possuem a intenção de: mapear os espaços quilombolas, com o intuito de conhecer a memória do cotidiano de mulheres negras, através dos relatos das pioneiras que tecem suas trajetórias carregadas de luta, resistência e ousadia no quilombo; propor-realizar atividades experimentais dançantes em espaços escolares e fora deles, como o grupo de dança ARQUINA e o grupo samba de cacete “Raízes Negras”; e por fim, produzir um documentário com as vozes negras, com os aspectos do cotidiano de alunas da EJA e as vozes de mulheres negras do grupo de dança “Raízes do quilombo”.

A problemática de estudo consiste nas seguintes indagações: como ocorrem os arranjos do poder patriarcal e as formas de resistências das mulheres negras nas artes de viver, cantar, dançar e narrar suas existências na comunidade quilombola de Nova América, Oeiras do Pará? Que desconstruções inventivas as vozes de mulheres negras e suas artes de viver provocam ao corpo, à dança, à educação? Como potencializar as narrativas e resistências da mulher negra quilombola face à subversão aos padrões de gênero na comunidade? Como a educação escolar quilombola pode transformar a vida de mulheres negras excluídas desses processos na comunidade?

Este estudo acadêmico, de caráter narrativo, apoia-se na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação (Ana Carolina Escosteguy, Marisa Costa, Rosa Silveira, Luiz Henrique Sommer), especialmente nos estudos sobre a Interseccionalidade (Carla Akotirene) em educação, gênero e raça, seus desdobramentos com a arte e a cultura de mulheres negras quilombolas, entendendo as narrativas ou histórias de vida das mulheres negras colaboradoras da pesquisa pelo viés do Feminismo Negro

(bell hooks, Patricia Collins, Angela Davis). Segundo Collins (2019), falar a partir de vivências e narrativas das vozes femininas ajuda a entender as condições sociais que a constituem, os grupos dos quais fazem parte, refletem o lócus social e não apenas a experiência individual.

Os estudos teóricos auxiliaram na abordagem conceitual, analítica e na construção de uma cartografia social e cultural da mulher negra quilombola, no entrelaçar de vozes de mulheres negras intelectuais e da comunidade. A eclosão dos estudos feministas e do feminismo negro permitiu compreender a condição de existência das mulheres na sociedade, sobretudo as mulheres negras quilombolas da comunidade pesquisada, ressaltando o potencial transformador desses estudos enquanto mecanismo de saída da invisibilidade da mulher, do questionamento do racismo e da não aceitação da submissão patriarcal.

Em relação ao percurso teórico-metodológico do presente estudo, contamos com a Cartografia dos Estudos Culturais em Educação, no viés social e cultural, articulada aos aspectos da visibilidade de mulheres negras na educação, oportunizada por intelectuais do Feminismo Negro Interseccional. A metodologia realizou-se por meio de uma pesquisa-intervenção participante e narrativa, onde entrevistamos mulheres negras e lideranças da comunidade, no intuito de conhecer suas histórias de vida e a própria história do quilombo. As interlocutoras são agentes sociais de dentro dos espaços cartografados e experimentados na comunidade, que foram propostos para o presente estudo. Portanto, no recorte do presente texto, foram entrevistadas 04 (quatro) mulheres negras da comunidade, e cartografados espaços da escola quilombola, centros comunitários e dois grupos de dança. Para a realização de todos esses passos da pesquisa (nos anos de 2022 a 2024), obtivemos o devido consentimento dos participantes e lideranças da comunidade, tendo em vista a confiabilidade na pesquisadora, que também é moradora da comunidade pesquisada.

Utilizou-se o critério das deusas africanas, com base na perspectiva de Grada Kilomba (2019), para nomear as vozes de mulheres negras colaboradoras da pesquisa, levando-se em conta a livre concordância em compartilhar memórias e experiências de vida.

Os resultados e discussões apresentam um potencial transformador para os caminhos de uma educação antirracista e antissexista, problematizam as raízes do racismo e do patriarcado, abrindo espaços para as vozes de mulheres negras quilombolas narrarem suas histórias de vida, lutas e desafios cotidianos, anseios por educação e liberdade. E assim temos uma pesquisa-intervenção tecida por vozes de mulheres negras, um olhar atento e perceptivo de quem está presente na sociedade, porém, sempre invisibilizada: a mulher negra quilombola. Um estudo que enaltece a mulher negra quilombola, com sua cultura e saberes ancestrais, cantos e danças, a inventividade da arte quilombola, os processos educativos e os desafios da vida cotidiana na comunidade quilombola de Nova América, Oeiras do Pará.

Entre o pulsar das vozes, do dançar, entre os movimentos do conhecimento, da vivência, da poesia e da ciência, apresentamos este estudo. Não é fácil dizer quando começa. Acreditamos que, neste momento, é importante refletir sobre a seguinte pergunta: como ocorrem os arranjos do poder patriarcal e as formas de resistências das mulheres negras nas artes de viver, cantar, dançar e narrar suas existências na comunidade quilombola de Nova América, Oeiras do Pará?

Na tentativa de expressar indagações e posições pela escrita, temos a sensação de que não podemos alcançar muitas respostas, mas podemos exercer a fala e a escuta por meio da palavra para expressar o mundo que habitamos, vivemos, pertencemos, e assim seguimos neste caminho de escritas das vozes de mulheres negras. Desse modo, apresentaremos nos tópicos a seguir os processos e procedimentos de construção teórico-metodológica da pesquisa, tendo por base a cartografia cultural e o feminismo negro, e apresentaremos as mulheres negras da comunidade quilombola em seus processos de luta e artes de existir/resistir.

2 ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nos primeiros pensares da pesquisa, tinha-se o princípio de mapear as práticas da juventude negra feminina no seu cotidiano que faziam parte das ações que o grupo de dança ARQUINA (Associação Remanescente Quilombola de Nova América) estava produzindo, até porque foi a partir das observações extraídas desses encontros que surgiu o interesse desse novo recorte de estudo. Assim, o primeiro passo foi reunir com a juventude negra feminina através de rodas de conversas, os critérios utilizados para tanto foram: a união dessas jovens negras para uma apresentação da padroeira da comunidade: Nossa Senhora Imaculada Conceição, celebrada no dia 10 de dezembro, momento este em que todos os membros da comunidade se fazem presentes.

Sobre os processos de produção de narrativa, bell hooks (2019) sugere a proposta de “teorizar a experiência de ser negra”. Ao assumir este posicionamento na escrita deste trabalho, tenta-se fugir da falácia de que muitas pessoas negras são convencidas de que suas trajetórias de vida não são complexas, nem importantes e, portanto, não são dignas de tornarem-se foco de pesquisa. Em face das dores e confrontos que atravessam suas vidas, muitos consideram que é difícil falar sobre as experiências da negritude, em decorrência disso, a presente escrita retrata elementos das vozes de mulheres negras, estas que relatam seu cotidiano. Nesse viés, portanto, o aspecto teórico-metodológico apresenta as movimentações iniciais e composições que se referem ao que foi produzido-realizado durante o processo de construção do estudo para ser exposto como se fosse um experimento de Cartografia dos Estudos Culturais, ressaltando assim, as vozes negras de mulheres no viés de acepções que englobassem o dizer delas.

Tal esforço de expandir o poder feminismo negro decorre de resultados de tantas lutas e resistências que trouxeram à cena social a presença da mulher como ser político e cultural com seus projetos de liberdade, autorias próprias, mudanças e transformações coletivas, como o grupo de dança intitulado Samba de Cacete de Vila Costeira, nas mediações da comunidade de Nova América. Nesse entremeio, propõe-se acionar mecanismos coletivos de poder e resistência de mulheres negras quilombolas em seus processos socioeducativos, a fim de narrar-se e reinventar-se como seres políticos através de relatos que culminam em sua saída da invisibilidade e potencialidades dessas falas. Mulheres, em geral, que viveram/vivem sendo privadas de seus direitos e liberdades, portanto, como já dito anteriormente, as mulheres foram e são historicamente silenciadas.

Diante do exposto, busca-se na obra de Grada Kilomba (2019) o aporte teórico necessário para pensar o lugar da narrativa de si e, por conseguinte, aliar às dimensões das histórias de vida das

mulheres negras da comunidade quilombola. A autora afirma a importância de narrar sua própria história e assumir o agir negro em meio a história hegemônica, tão repetida e opressora. Traz ainda a proposta de “fazer uma oposição absoluta ao que o projeto colonial predeterminou” (Grada Kilomba, 2019, p. 19). Apoiado nesta metodologia narrativa partimos para a pesquisa-intervenção de inserir mulheres negras no espaço escolar, na arte e na cultura, com o intuito de dar visibilidade aos saberes e às vozes negras a partir das potências artísticas e transformadoras na vida de cada uma delas, promovendo assim, uma educação emancipadora, democrática e antirracista. Questionamentos surgiram a respeito disso e enfatizam que os diferentes discursos deturpam a realidade vivida pelas mulheres negras:

As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo onde (sic) o sujeito é homem negro; um discurso de gênero onde (sic) o sujeito é a mulher branca; e um discurso sobre a classe onde (sic) “raça” não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico, em teoria (Grada Kilomba, 2019, p. 56).

A mulher quilombola passa por essa condição interseccional, pois a violência sofrida é intensificada, marcada não apenas pela desigualdade social do ser mulher, negra e pobre, mas também pelo abandono do Estado frente às suas necessidades básicas e dignidade humana, por isso, as mulheres negras enfrentam tipos específicos de violências, além da violência doméstica.

Grada Kilomba destaca uma questão importante que ajuda a pensar a respeito das vozes negras dessas mulheres, ao dizer que:

É extremamente importante ter essa perspectiva (auto)biográfica [SIC] ao trabalhar com o fenômeno do racismo, porque a experiência do racismo não é algo momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a (auto) [SIC] biografia do indivíduo, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização (Grada Kilomba, 2019, p. 85).

A abordagem da narrativa das mulheres negras possibilita não só a problematização das experiências de enfrentamento ao racismo, mas a compreensão de como essas mulheres criam suas ideias sobre a realidade racial em suas vidas, possibilitando, assim, a reconstrução das experiências negras no próprio racismo e patriarcado. A decisão sobre o que é relevante e o que irá compor as vozes das mulheres deu-se baseada nos elementos que desencadeiam discussões a respeito do racismo e das categorias sociais que atravessam as relações de saber-poder.

No que se refere aos Estudos Culturais, estes surgiram, originalmente, na Inglaterra, porém, contemporaneamente, configura-se num fenômeno internacional (Escosteguy, 1998; Oliveira, 1999; Mattelart; Neveu, 2004). Apesar dessa descentralização geográfica dos Estudos Culturais, não há um conceito fixo que opere de forma semelhante em todos os territórios, pelo contrário, criou-se uma multiplicidade teórica. O contexto histórico britânico dos Estudos Culturais delineia seu surgimento,

pois abrange o Campus acadêmico – propondo a interdisciplinaridade para estudar cultura e política – devido aos vários movimentos sociais da época.

Com um viés metodológico interdisciplinar, os Estudos Culturais buscam também compreender, nas sociedades industriais contemporâneas e em suas inter-relações de poder, como a atuação da cultura nas mais diversas áreas temáticas: gênero, feminismo, identidades nacionais e culturais, políticas de identidade, pós-colonialismo, cultura popular, discurso, textos e textualidades, meios de comunicação de massa, pós-modernidade, multiculturalismo e globalização, entre outros, como nos elementos pesquisados na comunidade de Nova América e Vila Costeira.

A cultura, assim, rompe com a identificação de objeto e elementos da implicação da noção de cultura como prática de mulheres negras, no sentido de atuante na produção de significados, potências, cruzamentos, ou seja, inclui todas as formas constitutivas de uma formação cultural da vida e das práticas culturais do quilombo de Nova América. Nesse sentido, segundo Hall (1997), a cultura

[...] não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária e dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior (Hall, 1997, p. 06).

Este estudo acadêmico, de caráter interventivo, apoia-se na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, especialmente, os estudos da cartografia das mulheres negras quilombolas, entendendo as narrativas e as histórias de vida das vozes negras, narradoras da eclosão dos estudos feministas, propondo a necessidade da construção de memórias deste movimento, registros históricos e um acompanhar dos sujeitos que marcaram o surgimento e a evolução do pensamento feminista.

Podendo assim conhecer como as mulheres negras têm transformado o mundo e transformado a si mesmas com o passar do tempo, ao usar da formação escolar, envolvendo a arte como mecanismo de saída da invisibilidade sobre a importância de pensar o gênero articulado ao pertencimento racial, apontando que racismo e sexismo devem ser trabalhados juntos, “[...] tanto para a definição de políticas contra as discriminações sociais, como a própria redefinição do conceito da ação para a cidadania” (Ribeiro, 2017, p. 21).

Assim sendo, esta pesquisa assume uma abordagem metodológica – as costuras das vozes negras de mulheres quilombolas que apostam em vivências, letras musicais, arte, cultura e processos educativos realizados na comunidade estudada. Trata-se da coragem de propor outros modos de pesquisar na Academia. Só assim poderá ser possível pensar a realidade de modo crítico, para então transformá-la. Narrar a própria trajetória, seus cotidianos, fazendo uma análise interseccional sobre os elementos que constituem esta pesquisa.

As técnicas utilizadas para a produção da pesquisa-intervenção foram a observação participante, a entrevista e as conversas individuais (relatos orais). É necessário mencionar que, por meio das narrativas buscou-se ressaltar os saberes culturais das mulheres negras, juntamente com os processos educativos destas manifestações artísticas através das vozes negras. Outro importante

encontro foi um artigo de Lélia Gonzalez no livro “O lugar da mulher”, publicado em 1982. A autora centra sua análise no fato de que, em não se dando atenção à questão racial, demarca-se a cumplicidade das mulheres brancas para com a dominação das mulheres negras; assim, detendo-se apenas nas categorias gênero e classe, os estudos sobre mulheres brasileiras contribuem para a naturalização das desigualdades raciais. Para González (1982), as mulheres negras são vítimas de uma tripla opressão: raça, gênero e classe social.

Apoiado nesta metodologia de pesquisa-intervenção-cartográfica, partiu-se ao encontro de mulheres negras da comunidade, no espaço escolar, na arte e na cultura, com o intuito de escutar as vozes negras a partir das potências artísticas e transformadoras na vida de cada uma delas, promovendo assim, uma educação emancipadora, democrática e antirracista. No contexto da presente pesquisa, as narrativas de mulheres negras que ultrapassam décadas resistindo ao patriarcado e ao machismo, precisam ser documentadas e ouvidas, para entendermos quais formas buscaram a Educação para contrapor as mazelas sociais pré-existentes em seus locais de vivências, visto que são fatores que elencam a visibilidade destas, à medida que muitas estão buscando o acesso à educação.

A partir disso, utilizou-se o critério das “deusas africanas”, com base na perspectiva de Grada Kilomba (2019), para nomear as vozes de mulheres negras da pesquisa, buscando conectar a educação, a arte e a cultura, a fim de ressaltar a relevância dos diferentes modos de resistências em meio aos pré-conceitos estabelecidos, com a intenção de desmistificá-los, como também, buscou-se identificar as singularidades das mulheres entrevistadas às deusas africanas, abordando perspectivas entrelaçadas ao feminismo, sendo este um dos critérios de seleção da pesquisa e, principalmente, que tivessem interesse em compartilhar suas memórias e experiências de vida.

Dentre esses aspectos, foram selecionadas para a pesquisa de mestrado 8 (oito) participantes: mulheres no município de Oeiras do Pará, com idades entre 22 e 57 anos, todas tiveram acesso à educação escolar, porém, devido às dificuldades enfrentadas, não deram continuidade aos estudos, é o caso das alunas do EJA. E para este artigo, selecionamos 4 (quatro) entrevistadas, conforme apresentaremos e um dos itens dos resultados deste estudo.

Antes de traçar os perfis de convidadas para a pesquisa é importante ressaltar que suas identidades foram preservadas e aqui neste estudo todas puderam escolher uma deusa africana que se identificassem para serem nomeadas. A primeira convidada a participar da pesquisa foi a Ísis. Essa moça se autodenomina forte para enfrentar todas as adversidades, apesar de seus receios devido às muitas situações que vivenciou em seu seio familiar (visão da pesquisadora). A segunda convidada, Oxum, desde muito jovem busca independência, conseguiu estudar e aprendeu a ser uma aluna dedicada, conhece a Língua Portuguesa superficialmente. A terceira convidada, Iansã, sempre teve auxílio familiar, é muito independente afetiva e financeiramente, viaja bastante, participa ativamente dos encontros de mulheres da comunidade. A quarta convidada, Ala, tem origem e vivência no município de Oeiras do Pará, se intitula como uma mulher sem rótulos, com uma autoestima efervescente. A quinta convidada, Sekhmet é aluna do EJA, atualmente, vive em seio familiar, e se considera uma pessoa bastante feliz, apesar de enfrentar muitas dificuldades dentro de casa, como violência de seu parceiro. A sexta convidada, Bast, uma das mais potentes vozes que tivemos o contato, tem autoridade, com uma personalidade de mulher quilombola, trabalha e estuda em busca de melhoria de vida para ela e sua família. A sétima convidada, Lemanjá, estudante do EJA, mãe, encara

com audácia os objetivos da vida, uma delas é dentro de casa, lidera e lida com as obrigações da casa. A oitava convidada, Hator, é denominada de alegria, da beleza africana, mãe, luta pelos seus objetivos diariamente.

É preciso ratificar que é a hora de os estudos feministas aterem-se na construção de narrativas de vidas de mulheres negras que por tanto tempo são silenciadas, excluídas e violentadas, pois, sabe-se que elas têm muito a contribuir nas discussões dos cruzamentos das diferenças na esfera socioeducacional.

No caso das mulheres negras, principal foco deste trabalho, estas são duplamente silenciadas e invisibilizadas, tanto pela opressão histórica do patriarcado quanto pela imposição da cultura racista que permeia a marginalização do quilombo de Nova América. “Nós temos sido silenciadas”, como bem pontua Grada Kilomba em *Memórias da Plantação* (2019): “não é de fato que não tenhamos falado, nossas vozes têm sido roubadas de nós e representadas pelo branco, por mulheres brancas. O ato de falar é dialógico, é espontâneo entre quem fala e que ouve”.

Kilomba trabalha com o conceito de “máscara”, ao analisar a pintura de Anastácia com a máscara no rosto, que, segundo Kilomba, recria o projeto de silenciamento e logo de pertencer, uma vez que ser ouvida está atrelado a pertencer. Em virtude disso, este estudo tem por intenção pensar a condição da mulher negra quilombola, a partir de suas próprias narrativas e modos de viver, educar, resistir que se encontraram em uma sala de aula da EJA, das lideranças da comunidade e da juventude negra, considerando inicialmente as perspectivas interseccionais em educação, gênero e raça.

3 MULHERES NEGRAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE NOVA AMÉRICA - OEIRAS DO PARÁ

Colocar a mulher negra no cerne do debate, quando se trata dessa temática, é uma forma de não cair em equívocos, recorrentes em trabalhos sobre o universo feminino: quais formas de resistência, articuladas por mulheres negras, pode-se vislumbrar, quando depararmos com a história das mulheres negras quilombolas? Nesse sentido, pode-se dizer que grande parte da história do povo negro brasileiro colonizado, escravizado, tem suas raízes de resistência na cultura dos quilombos, haja vista que, aludindo aos estudos de Beatriz Nascimento (1985), os quilombos são territórios identitários construídos desde tempos remotos, de tradição eminentemente afrodescendente, que fundam uma cultura quilombola que se faz presente na formação social e coletiva de inúmeras comunidades negras Brasil afora.

É aqui que se deve inserir a comunidade Remanescente do Quilombo de Nova América e a comunidade de Vila Costeira, como produtoras de uma cultura particular, vivenciada no cotidiano de seus habitantes, que historicamente resistem a toda forma de opressão. Em consequência disso, o processo de resistência das comunidades estudadas reflete suas produções culturais forjadas no dia-dia de cada morador, nas fornadas de farinha, rodadas de samba de cacete, danças, narrativas, cantos e lutas constantes dos movimentos sociais das quais são ferrenhos participantes.

No ano de 2022, realizou-se o primeiro contato com a comunidade, para dialogar sobre os direitos e deveres constitucionais que o povo negro precisa e é previsto pela Constituição Federal de 1988. Nesse encontro, juntou-se toda a diretoria da Associação Quilombola de Nova América, para de maneira coletiva ressaltar-se a importância dos projetos capazes de potencializar as demandas da comunidade e as vozes das mulheres do quilombo.

Os sujeitos que estavam no encontro discutiram e pensaram possibilidades que pudessem trazer melhorias sociais para a população quilombola. Como já foi dito anteriormente, neste dia, teve-se o primeiro contato com as mulheres da comunidade, pôde-se também ressaltar a importância de cada fala e de cada uma delas, e a relevância do narrar, dançar e cantar, desenvolvendo assim, o trabalho de acolhimento, afeto e escuta. Com esse viés, entrelaçou-se todos os elementos observados com a cultura ancestral quilombola.

Propôs-se um encontro com as mulheres da comunidade e, partindo desses encontros, almejou-se produzir músicas, ladainhas, escritas e vozes que buscam nas narrativas, “histórias escondidas” (Kilomba, 2019, p. 27). Já que, não somos mulheres negras preocupadas somente com as opressões que nos atingem, pois, “antes de tudo, mergulhamos no cenário de disputas de narrativas para discutir e problematizar os modos de ser e estar no mundo.” (Ribeiro, 2017, p. 51), sendo protagonistas da própria história. A perspectiva do “lugar de fala” ocupa espaços de resistência, pois ajuda a pensar o mundo a partir dos lugares e espaços que vamos produzindo, experimentando e ocupando. (Ribeiro, 2017, p. 53). Juntas produziremos vozes dissonantes, ecos, reverberações, ruídos e essas construções desestabilizam as narrativas hegemônicas expressas em múltiplos espaços, incluindo os da Academia.

Para bell hooks (2019), o controle sob as mulheres negras foi uma das providências principais no processo de escravização do povo negro, pois quebrar sua identidade e inferiorizá-las era extremamente importante para a manutenção das famílias brancas. Dialogamos com a autora, ao concluirmos que:

As mulheres africanas receberam o choque desta brutalização massiva e aterrorização não apenas porque podiam ser vitimizadas através da sua sexualidade, mas também porque era mais provável que elas fossem trabalhar na intimidade das famílias brancas do que os homens negros. Desde que os escravagistas observaram a mulher negra como uma cozinheira vendável, ama-seca, empregada doméstica, era crucial que ela fosse tão exaustivamente aterrorizada que se submeteria passivamente à vontade do dono branco da dona, e dos seus filhos. Para fazer o seu produto vendável, o escravagista tinha de garantir que nenhuma serva de mulher negra rebelde iria envenenar a família, matar as crianças, incendiar a casa, ou resistir sob qualquer forma (hooks, 2019, p. 17-18).

Em meio a isso, a sociedade brasileira ainda perpassa por muitos cenários de repressão e desumanização, as mulheres negras quilombolas passam por situações de inseguranças, impotências e constrangimentos por acreditarem que, por serem da Zona Rural e não terem casas próprias para se

abrigarem, necessitam realizar trabalhos brutais, para ter o básico que é a alimentação, sem direitos a remuneração pelos seus serviços prestados.

Diante dessas realidades, é importante ressaltar as histórias de vida dessas mulheres negras que possuem diversas fontes passíveis de análises. Após as conversas com o grupo de mulheres, socialmente construídas por momentos de vivências e troca de experiências, de modo holístico e integrado, as mulheres negras quilombolas puderam se expressar, sendo que muitas delas manifestam tristeza e constrangimento ao relatar seus momentos de dores e opressões.

Ísis, a entrevistada 01 da pesquisa, trouxe sua história de vida e suas lutas, incentivando-nos a encarar os desafios da vida cotidiana.

Eu trabalhava e não ganhava financeiramente nada, mal as coisas que eles davam, as vezes nem alimentação, nos que ia daqui do interior para cidade era só pra trabalhar e servir, a gente ficava humilhado porque a gente queria estudar para mudar de vida, mas também passamos muita humilhação, até de ladra me acusaram por ser preta e ser empregada deles.

O fato da gente sair do interior para cidade, eu com 16 anos, essa chegada na casa das pessoas, que já estão muito tempo morando na cidade, a gente não ter aquele convívio com essas pessoas, me senti logo discriminada na primeira casa que eu fui. Era como castigo servir de babá, ficar andando na rua e no sol para a criança não chorar e voltar para dentro da casa e nem todos os dias a dona da casa estava de bom humor, tinha dia que ela estava muito estressada, queria descontar em mim, e o fato de não me pagar, de não me dar nada achei isso com uma grande discriminação. Quando eu pedi pra sair, eu não recebi nada....

O fato do trabalho, muito trabalho, lavar, passar, cozinhar, cuidar de criança, o tempo que eu tinha para estudar era só de madrugada, para eu fazer uma prova levantava 4h da manhã para estudar, por que a partir das 7h da manhã, não ia ter tempo mais, até 18h da tarde que eu ia tomar banho para ir pro colégio, eu sempre estudei a noite por que eu precisava trabalhar.

(Entrevistada 01, Ísis, Estudante, 27 anos)

A nossa hipótese é que a partir da teoria feminista, sobretudo do feminismo negro, é possível reivindicar o “lugar de fala” da mulher negra quilombola, já que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõe, percebe-se que, essa marcação torna-se necessária para se entender realidades que foram consideradas implícitas dentro da normalização hegemônica racial da sociedade brasileira.

Para bell hooks (2019), o controle sob as mulheres negras foi uma das providências principais no processo de escravização do povo negro, pois quebrar sua identidade e inferiorizá-las era extremamente importante para a manutenção das famílias brancas. Dialogamos com a autora, ao concluirmos que, na fala desta entrevistada, rompe-se o silêncio e tem-se a oportunidade de explicar

seus ideais, refletidos na compreensão sobre as violências vivenciadas diariamente, ratificando-se assim a importância do lugar de fala e da escuta e de abraçá-las.

Oxum, entrevistada 02 da pesquisa, traz seu relato de vida, marcado por violência e opressão.

Meu nome é deusa africana Ísis, tenho 37 anos, a minha vida na infância, foi muito marcante, aconteceu um ato, que até hoje é marcante na minha vida, foi quando eu tinha 18 anos, eu fui empregada doméstica em uma casa em Belém do Pará, um dia o filho da minha patroa que não vivia conosco, apareceu uma tarde para tomar banho. Sendo que neste dia ele tirou o cordão de ouro que tinha e guardou na gaveta do quarto da mãe dele sendo minha patroa. Mas ele pensava que fosse deixado no banheiro, sendo que em seguida entrei. Desde esse dia minha vida virou do avesso, ele veio me acusar, que teria roubado o cordão, nesse período estava grávida de sete meses, me empurrou e xingou com muitos palavrões, foi uma coisa horrível e me denunciou. Quando eles resolveram me levar para a delegacia, ele lembrou onde tinha guardado. Ele correu para a delegacia para retirar a denúncia. Até hoje isso me faz mal lembrar dessa cena.

(Entrevistada 02, Oxum, Servente, 37 anos)

Esta pesquisa aventura-se em uma discussão teórica e prática sobre uma breve movimentação histórica dos estudos feministas, por saber-se que as mulheres em geral viveram/vivem sendo privadas de seus direitos e liberdades, portanto, as mulheres foram e são historicamente silenciadas por diversos fatores que se interseccionam, como raça, classe, gênero, mas elas resistem e arriscam possibilidades de transgressão nos ambientes onde vivem, como na Vila de Nova América/ Oeiras do Pará. Por isso trouxemos relatos de mulheres pertencentes ao quilombo para pensar-se em formas de articulá-los, transversalizando com outros marcadores e entendendo que um marcador não é maior que outro, mas que a soma deles pode aniquilar subjetividades e identidades quando não observadas, é o que este trabalho arrisca tentar produzir.

Em suma, tal esforço de expandir o poder feminino decorre de resultados de tantas lutas e resistências que trouxeram à cena social a presença da mulher como ser político, com seus projetos de liberdade, mudanças e transformações coletivas. Nesse entremeio, propõe-se acionar mecanismos coletivos de poder e resistência de mulheres negras quilombolas em seus processos socioeducativos, a fim de narrar-se e reinventar-se como seres políticos e seus lugares de fala, relatos que culminam em sua saída da invisibilidade e potencialidades dessas falas. Mulheres negras, em geral, que viveram/vivem sendo privadas de seus direitos e liberdades, pois, como já dito anteriormente, as mulheres negras foram e são historicamente as mais silenciadas.

3.1 Alunas da EJA: a arte de narrar a própria história

Iansã, a entrevistada 03, traz uma potência e urgência em reivindicar por suas vozes, visto que, os atravessamentos pelos quais as mulheres negras precisam caminhar para serem vistas como protagonistas de suas próprias batalhas, importunam, e pensar quantas narrativas machistas tiveram de enfrentar e vivenciar para que pudessem ser vistas e ouvidas, como neste evento ocorrido na comunidade de Costeira. Pensar uma mulher negra, mãe, estudante e produtora da sua própria história, revela mais uma das grandes potências femininas que surgiram\surtem a partir das lutas dos movimentos feministas no decurso de nossa história.

As narrativas de si podem ser lidas como um trabalho atuante, convidando a refletir sobre os limites da própria existência, sobre as formas da dominação vividas por cada mulher no cotidiano da vida social e sobre o poder masculino das instituições que nos afetam incessantemente. Fortificando a experiência de liberdade nessa atividade transformadora da escrita de si mesma e explorando o entrelaçamento das experiências sociais com as vivências cotidianas em que figuram múltiplos personagens, segue o relato da entrevista 03, de 57 anos.

Eu acordo às 5:55h da manhã, faço café, dou banho na minha filha e penteio o cabelo dela, e logo após o pai leva para escola. Após o retorno nós vamos para o centro, andando, porque só tem uma bicicleta. Sou mãe de duas filhas, uma estuda pela manhã e outra à tarde, a maior vai sempre de bicicleta para nosso trabalho, enquanto nós vamos andando. Todos os dias esse mesmo percurso, chego em casa exausta do trabalho, ainda preciso varrer casa, lavar louça e fazer janta, após tudo isso, tomo banho e venho para beira da estrada esperar o ônibus para vir para escola, pois a entrada é às 19h até as 22h, volto pra casa e durmo, pois, de manhã a mesma rotina da mulher agricultora. Esses são meus desafios, do dia a dia, pois preciso trabalhar para sustentar a minha família, voltei para escola para melhorar minha aprendizagem e por novas oportunidades de trabalho, e dar uma boa educação para meus filhos, e que possa me formar e possa trabalhar no serviço mais leve.

(Estudante da EJA, Iansã, Lavradora, 57 anos)

Em meio a um cenário de privações e lutas por conquistas de lugares de fala e por direitos, insurgências e apelos ao estigma de fragilidade acentuada por conta das diversidades físicas, culturais e identitárias, a luta de outras minorias sociais pôde ser acentuada, como é o caso das mulheres surdas que, desde séculos anteriores, vêm buscando autonomia sobre sua língua, seu corpo e sua identidade. Este evento surge a partir das lacunas com o feminismo, surge, portanto, como um movimento subversivo e libertário, que não requer só espaço para a mulher nos âmbitos sociais, seja no trabalho, na vida pública e política, na educação, na economia, entre outros, mas requer luta, principalmente, por uma nova forma de convivência familiar e social, em que as mulheres tenham liberdade e autonomia para decidirem sobre sua vida, trabalho e corpo.

A aluna ainda explanou sobre a importância do estudo em sua vida: “o estudo transformou-me primeiro e agora estou contribuindo, positivamente, para melhoria de vida de outros sujeitos sociais” (Entrevistada 03), discorreu sobre a boa relação com alguns de seus colegas, professores maravilhosos, sendo um deles, a professora de Língua Portuguesa, por ensiná-la.

Dando prosseguimento à exposição das narrativas, a entrevistada 04, Ala, apresenta o seu relato.

Acordo seis da manhã, faço o café e depois faço os afazeres de casa, como: lavar roupas, varrer casa, e fazer comida, sou mãe, tenho duas filhas, sou solteira, moro na zona rural, na BR 422, Trans- Cametá e convivo com meus pais. Meu maior desafio é estudar a noite, pois é cansativo, às vezes estou exausta, mesmo assim, não penso em desistir do meu estudo, estou estudando com intuito de dar uma vida melhor para minhas filhas, tudo de bom que faço é para elas, meu sonho é ver elas bem no futuro, e estou lutando para realizar meus objetivos e meus desejos, pois tenho um sonho de ser enfermeira, minha mãe sempre diz que, nunca é tarde para se sonhar.

(Estudante da EJA, Ala, Lavradora, 37 Anos)

O que se pretende com essas discussões apontadas é estabelecer um debate sobre como a combinação das categorias sociais opressoras são utilizadas para sufocar as mulheres negras, destacando como as relações de saber-poder funcionam juntas, deslegitimando as identidades dessas mulheres. É importante atentar para o fato de que “as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros.” (Ribeiro, 2017, p. 33). Essa estrutura reforça as sociedades coloniais, fazendo com que essas identidades sejam a todo momento oprimidas e desqualificadas. No entanto, essas mulheres resistem, sonham e lutam diariamente por um presente e um futuro melhor para si e suas famílias.

3.1.2 Oficina “Imagens que Vazam”: Histórias Contadas por Mulheres

Nesta oficina, continuou-se o debate por meio de uma entrevista ao grupo de dança “Raízes Negras”. Oficina: Imagens que vazam: histórias contadas por mulheres. Objetivo Geral: Compreender a luta cotidiana de mulheres do grupo “raízes negras” que ocupam diversos papéis na sociedade, por meio de vozes de mulheres, bem como refletir sobre a própria condição. Território cartografado: grupo de dança “raízes negras”. Tempo aproximado para o processo: 2 meses. Caráter da apresentação: mostra cultural. Número de Participantes: 12. Público-alvo: comunidade escolar. Recursos didáticos: gravador, recurso fotográfico, caixa de som.

No primeiro momento, ouvimos Dona Lurdes Carvalho (representante do grupo de dança), sobre a vida de cada uma das mulheres presentes no grupo e o histórico de enfrentamento do grupo. Após esse momento, fizemos o diálogo com todos os componentes dançantes. Vale ressaltar que

foram realizadas perguntas, como: quando iniciou o grupo de dança? Quantas mulheres participam? Quantas músicas foram criadas? Outras perguntas norteadoras surgiram durante o decorrer do encontro.

No ecoar do encontro, outros sujeitos sociais chegaram e se sentaram em cadeiras para ouvir as narrativas que Dona Lurdes, tornando uma proporção coletiva, já que alguns chegaram para ouvir, outros para ouvir e falar. Em movimentos intrínsecos aplicou-se a delicadeza de chegar a passos lentos, sentar-se com cuidado, ouvir atento/a e falar com respeito, culturalmente forjando-se histórias. Em dado momento, todo mundo havia falado sobre si e a cotidianidade comunitária, a partir da criação do grupo “raízes negras”. Nesse espaço, discutimos sobre os movimentos do grupo, a sua criação, quais as participantes, a importância do grupo e a partir disso, narrou-se na autenticidade os relatos de outras mulheres, com um viés de cruzamentos de recordações do machismo, dor, força e luta, por meio do olhar e resistência por novas experiências de perseverança de tantas outras mulheres existentes no quilombo.

Narrar envolve compartilhar e prostrar comunitariamente com essas mulheres, pode-se dizer que se trata da imersão da partilha, do acolhimento e do ouvir. As raízes da narração estão no povo (Benjamin, 1987), artesanalmente as comunidades deslumbram-se sobre histórias, que vão do conhecimento cotidiano, passando pelas esferas de cuidado, táticas de luta e territorialização. O culto da tradição oral é a “[...] possibilidade de viver um continuum, apesar de espaço e tempos históricos diferentes” (Evaristo, 2010), “é o paradigma negro diante da continuidade histórica” (Sodré, 1988). A experiência sentida a partir da dança, segundo o grupo de dança, vai além da resistência de muitas mulheres existentes no quilombo, é ecoado na fortaleza espiritual e intelectual como potência das lideranças.

A memória é o lugar de emergência da história que não foi escrita, diz Lelia González (2020), “a memória é ficcional, visto que introduz a imaginação criativa, desenvolve um espaço de fantasia do real, não é infame, é célebre, convoca a fuga do discurso moderno/colonial, traça cenas afetações e arraiga as experiências comunitárias”. Como a ideia de povo era mais forte e as suas maiores demandas eram por sobrevivência, pensava em toda uma comunidade/ Costeira que estava inserida em uma estratégia e realidade dual de narrativas. Dona Lurdes sempre pondera palavras de afirmação de si e a sua cultura, suas falas dão autoridade e orgulho a muitas mulheres quilombolas, por ecoarem o reconhecimento da negritude, a honra de sua cor, vê em si um corpo carregado de histórias e na dança um movimento de expressão, se põe como sensível e flexível, capaz de dar vida a cultura. “Estas mulheres lutam para dissipar esses discursos hegemônicos que as impactam com imagens negativas, condutas que resistem e insistem em depravá-las” (hooks, 2020). Para corroborar essa interpretação posta em realidade, Grada Kilomba (2019) assegura que:

[...] mulheres negras, por não serem nem brancas nem homens, passam a ocupar uma posição muito difícil dentro de uma sociedade patriarcal de supremacia branca. Nós representamos um tipo de ausência dupla, uma Outridade dupla, pois somos a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade. Nesse esquema, a mulher negra só pode ser a/o “Outra/o” e nunca o eu. (Kilomba, 2019, p. 190)

As narrações permeadas por experiências apontam dimensões de escolhas e caminhos potencializadores, permitindo avaliar situações e suas implicações territoriais, forjando-se mediante a criação, ação e sensibilidade, além de produzir configurações existenciais, possibilitando a preservação dos itinerários assumidos e o fortalecimento das posições a serem reconhecidas diante da ordem moderna/colonial – esta que busca lidar com a informação e conhecimento deslocados da experiência, enquanto o conhecimento produzido em comunidades negras constitui-se através da experiência viva. Em virtude disso, questões que saltam aos olhos e ajudem na construção deste estudo serão trazidas à reflexão.

Grada Kilomba (2010) faz uma crítica:

Escrever este livro foi de fato uma forma de transformação porque aqui, eu não sou o 'Outro', mas o eu, não o objeto, mas o sujeito, eu sou o Arte e descolonização descritivo de minha própria história, e não o descrito (...) eu me torno o narrador, e o escritor de minha própria realidade, o autor e a autoridade sobre minha própria história. Neste sentido, torno-me a oposição absoluta daquilo que o projeto colonial predeterminou. (Kilomba, 2010, p. 12)

A autora, através de narrativas pessoais e conceituais, decifra a emergência de uma consciência crítica ao racismo ontológico no pensamento ocidental, ou seja, é um texto que propõe estudar as operações discursivo-performativas do racismo, a partir de sua aplicabilidade discursiva do poder. Considera-se movimento a ação na qual o corpo se posiciona no ato anticolonial, traça o exercício de decompor o enrijecimento corporal e alimentar novas táticas de resistência.

4. PENSAMENTOS FINAIS... O CAMINHAR COM AS MULHERES NEGRAS

Os atravessamentos deste estudo me levam a escrever esta conclusão em primeira pessoa, por uma questão de desafios e aprendizados. São atravessamentos raciais, de gênero e educacionais que dizem respeito a mim e à minha orientadora e a todas as mulheres negras que fizeram parte desta pesquisa, apontando para a potência das costuras-narrativas, da circularidade entre palavra e escuta, também de uma epistemologia feminista outra. Portanto, esta escrita abordou os diversos percursos de vida de mulheres negras quilombolas, bem como seus encontros com a negritude e suas lutas.

Este foi meu primeiro encontro para o início do diálogo com mulheres, relatadas em experiências; apresentou-se a proposta do estudo e relatou-se brevemente os motivos que levaram ao estudo da temática apresentada. Durante muito tempo fiquei rasurando e apagando o que escrevia nas conclusões. Afinal, neste momento refletimos sobre as questões relevantes do trabalho e a importância dele na vida das mulheres. Antes de qualquer inspiração, escrevia e apagava, no movimento constante da incerteza, desgaste e impotência. Então, o caos novamente instaurava-se e ficava perguntando-me: o que movia meus voos?

Resolvi fazer novamente uma pausa e ir em busca de novas histórias de mulheres: ouvi minhas alunas, mulheres negras, inspiradoras e potentes, refleti sobre tudo o que dispus a fazer neste estudo e neste momento, o cansaço dominara. Então, como ter fôlego nos momentos em que até nossos sonhos parecem não ter mais sentido? Olhei tudo o que estava disposto em meu quarto de estudos: A minha escrivaninha com meus livros, as fotos das mulheres que me inspiram: mãe e avós. Na escrivaninha estavam todos os livros que trouxera para reflexão deste estudo, já era o momento de revisão! Lá estava o livro de Carolina Maria de Jesus guardado numa gaveta. Neste momento comecei a olhar as suas páginas e entre aquelas que estavam marcadas, identifiquei uma que me chamou a atenção.

[...] Está chovendo. Eu não posso catar papel. O dia que chove eu sou mendiga. Já ando mesmo trapuda e suja. Já uso o uniforme dos indigentes. E hoje é sábado. Os favelados são considerados mendigos. Quero ver como eu vou morrer. Ninguém deve alimentar a ideia de suicídio. Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é um herói. Porque quem não é forte desanima. Vi uma senhora reclamar que ganhou os ossos no Frigorífico e que os ossos estavam limpos. E eu gosto tanto de carne. Fiquei nervosa ouvindo a mulher lamentar-se porque é duro a gente vir ao mundo e não poder nem comer (Carolina Maria de Jesus, 2014, p. 61).

Nesse momento fiz uma pausa e refleti sobre o tempo que estamos vivendo, as catástrofes que culminaram a morte de milhares de pessoas, entre a respiração, o olhar e a leitura, lembrava-me da história de muitas famílias e os embates que também sofri para poder manter-me firme até os dias atuais como mulher negra e quilombola. Confesso que muitas questões saltam a todo instante em minhas reflexões, pois, quando chegamos ao final de uma etapa, refletimos sobre a potência da experiência que nos moveu naquele instante, nas rodas de conversas e nos encontros. De certo e todo modo, neste momento, posso afirmar que chegamos ao final dessa jornada de vivências extraordinárias.

Pergunto-me se todas as indagações suscitadas no início deste estudo foram respondidas em algum momento, chego à conclusão de que não consigo responder a essa pergunta. Quando iniciei o estudo que aqui se apresenta, confesso que não fazia ideia da potência da experiência, das inúmeras leituras que construíram, dos caminhos trilhados, das leituras realizadas e das questões burocráticas que surgiram no caminho e que foram resolvidas. Pude ir ao encontro do conhecimento, ouvir as narrativas de vidas de muitas mulheres, ou melhor, fui potencializando as vozes de muitas, visto que esse encontro me possibilitou que fosse mais humana, potente na vida da EJA.

Nesse pulsar da poesia da vida, encontrei-me com mulheres da EJA. Conheci D. Dinailda e mais que depressa fizemos amizade. Na EJA, pude refletir sobre a vida e os embates das mulheres, por viverem em uma sociedade patriarcal. As reflexões que pude tecer e costurar neste estudo ainda são poucas, perto de tudo com o que essa temática pode nos inquietar. Nessa direção, algumas reflexões sobre os caminhos trilhados neste estudo, bem como a potência da experiência de oficinas com mulheres da EJA se fazem inquietantes, pulsantes e poéticas. Como foi exposto no decorrer deste estudo, buscou-se trazer à visibilidade acadêmica das narrativas de mulheres negras por meio de suas

escritas de si em seus processos de escolarização, vida afetiva e familiar, mundo do trabalho, configurações das lutas pelo seu lugar de fala, perante os desafios e as resistências de viver em uma sociedade patriarcal e racista.

Em tempos sombrios, é preciso resistir de forma política, poética e criativa dentro dos ambientes que convivemos. Nutri toda inspiração que movimentou minha vida, da minha avó e da minha mãe, estes motivos acirraram-me tensões, visto que ir ao encontro do conhecimento e refletir sobre a condição da mulher foram os movimentos-poéticos que encontrei em tempos sombrios. Os tempos se fazem sombrios para quem acredita na arte do encontro; do encontro com a educação que produz sentidos, narrativas, artes, músicas, experiências e (re)existências. Neste caminhar enquanto pesquisadora, penso que refletir sobre a condição da mulher, em especial a mulher negra, é de certo modo, refletir sobre a minha própria condição dentro de todos os ambientes que frequento, motivo este que mostra a tensão cotidiana e inquietante dos movimentos, da fala e do espaço de trabalho.

Quando iniciei as leituras para a feitura deste texto, não fazia ideia da amplitude desta temática. Nesses momentos de encontros e leituras, era impossível não refletir sobre a minha condição enquanto mulher negra, portanto, meu olhar foi modificando e transformando no decorrer das leituras-encontros. Tecer reflexões acerca das condições das mulheres é, de fato, um exercício de resistência, luta e ousadia, digo isso, pois, os tempos se fazem sombrios para as sonhadoras, mas não deixa de trazer consigo a potência de vozes ecoando pelo quintal do quilombo. Os sonhos fazem com que me levante todos os dias: sonhos de um mundo mais humano, mais igualitário e solidário, no qual haja respeito para com as diversidades, ademais, reconheçam as histórias, as vozes e as lutas das mulheres como legítimas. Este texto-encontro é um olhar poético-resistência, é um texto-mulher, um texto potente das lutas de muitas vozes que por muito tempo mantiveram-se silenciadas, apagadas e esquecidas. Em decorrência disso, pergunto-me, todos os dias, porque escolhi um tema de pesquisa sobre mulheres negras e muitas respostas vêm quando reflito sobre os porquês, talvez porque tenha sido antes escolhido por ele.

REFERÊNCIAS

- COLLINS, Patricia. H. Interseccionalidade. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- COLLINS, Patricia. H. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ESCOSTEGUY, Ana C. D. Uma introdução aos Estudos Culturais. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n.9, dez, 1998.
- EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edmilson de Almeida (Org.). Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 132-142.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos / Organização Flavia Rios, Márcia Lima. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997, p. 15-46.

HOOKS, bell. *E eu não sou mulher?: mulheres negras e feminismo*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, bell. *Olhares Negros: raça e representação*. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. 199 p.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *Afrodíaspóra*, n. 6, p. 41-49, 1985.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

Recebido em: 1 de fevereiro de 2025.

Aprovado em: 17 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/repr.v16i1.13418>

ⁱ Driellen Barroso Coutinho. Licenciada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestranda em Educação e Cultura (UFPA/PPGEDUC), Integrante do grupo de pesquisa ANARKHOS da Universidade Federal do Pará, Professora da rede municipal do município de Oeiras do Pará, Pará, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3301892731707177>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3562-9579>

E-mail: driellencoutinhob@gmail.com

ⁱⁱ Gilcilene Dias da Costa. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2008), Professora Associada IV da Universidade Federal do Pará (UFPA/CUNTINS), vinculada à Faculdade de Linguagem, Docente Permanente do PPGEDUC/UFPA e do PGEDA/REDE EDUCANORTE, coordenadora do Grupo de Pesquisa Anarkhos da Universidade Federal do Pará (ANARKHOS/UFPA), Cametá, Pará, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2934771644021042>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7156-5610>

E-mail: gilcileneufpa@gmail.com

MARACATU NAÇÃO, O BRINCANTE E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS:

implicações para o currículo e saúde mental¹

MARACATU NAÇÃO, THE BRINCANTE, AND THE FORMATION OF SUBJECTS:

implications for curriculum and mental health

Sara Regina Campelo Dias dos Santos ⁱ

David Arenas Carmona ⁱⁱ

RESUMO: A análise do Maracatu Nação, com foco na participação de crianças brincantes, revela seu papel essencial na construção da identidade e na promoção da saúde mental, à luz da pedagogia cultural e decolonial. Com o objetivo de compreender o conceito de ser brincante e suas implicações na formação de sujeitos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no método etnográfico, com o uso de rodas de conversa e observações em campo. A partir de uma escuta sensível e de uma perspectiva imersa nas práticas culturais do maracatu, os resultados apontam que essa manifestação atua como um espaço pedagógico e terapêutico, favorecendo o fortalecimento da identidade cultural, da autoestima e do bem-estar emocional das crianças. Conclui-se que o Maracatu Nação contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos, autônomos e emocionalmente resilientes, além de se configurar como potente recurso para uma educação decolonial.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia cultural. Maracatu nação. Crianças brincantes. Pedagogia decolonial.

ABSTRACT: The analysis of Maracatu Nação, with a focus on the participation of playing children, highlights its essential role in the construction of identity and the promotion of mental health through the lens

¹ A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

of cultural and decolonial pedagogy. Aiming to understand the concept of being a brincante (playful subject) and its implications for subject formation, this study adopts a qualitative approach based on ethnographic methods, including conversation circles and field observations. Grounded in lived experiences and a culturally embedded perspective, the findings suggest that maracatu functions as both a pedagogical and therapeutic space, enhancing children's cultural identity, self-esteem, and emotional well-being. It is concluded that Maracatu Nação plays a vital role in the formation of critical, autonomous, and emotionally resilient subjects, while offering a powerful tool for decolonial education.

Keywords: Education. Cultural pedagogy. Maracatu nação. Children brincantes. Decolonial pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Os Maracatus Nação, também conhecidos como Maracatus de Baque Virado, constituem uma manifestação cultural afro-brasileira que articula música, dança, religiosidade e história em práticas comunitárias de forte valor simbólico. Mais do que expressão artística, o maracatu é compreendido como um espaço de resignificação e afirmação de identidades negras e populares, funcionando como resistência cultural frente aos processos históricos de exclusão e apagamento.

No cerne dessa manifestação está a figura do brincante, que, sobretudo na infância, não apenas participa das práticas culturais, mas age como sujeito ativo na (re)construção de saberes e tradições. O brincar no contexto do maracatu configura-se como uma prática formativa, na qual o corpo, o afeto, a ancestralidade e a coletividade se entrelaçam para gerar experiências potentes de construção subjetiva.

A ludicidade, presente de forma central na experiência do maracatu, extrapola o campo da diversão. Ela emerge como estratégia de fortalecimento da autoestima, da resiliência emocional e da saúde mental, especialmente para crianças inseridas em contextos de vulnerabilidade social.

Essa prática, ao integrar memória, afetividade e pertencimento, torna-se uma ferramenta pedagógica e terapêutica, essencial à formação de sujeitos autônomos, críticos e psicologicamente saudáveis. Dessa forma, entende-se que o Maracatu Nação pode operar como um recurso didático-cultural, integrável ao currículo escolar em uma perspectiva decolonial, rompendo com lógicas eurocentradas e valorizando os saberes ancestrais e populares.

É fundamental, também, que a elaboração dos currículos e materiais de ensino tenha em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade. É obrigação do Estado a proteção das manifestações culturais das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como dos demais

grupos participantes de nosso processo civilizatório. Essa obrigação deve refletir-se também na educação (Cardoso, 2005, p. 9).

Diante disso, a presente investigação busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: de que forma a participação de crianças no Maracatu Nação contribui para a formação da identidade, o fortalecimento da autoestima e a promoção da saúde mental, a partir de uma perspectiva pedagógica cultural e decolonial?

O objetivo do artigo é investigar como as vivências de crianças brincantes no Maracatu Nação influenciam a formação da identidade, o desenvolvimento da autoestima e o fortalecimento da saúde mental, analisando as potencialidades dessa prática cultural como instrumento pedagógico decolonial.

A pesquisa parte da percepção de que práticas culturais populares, como o maracatu, oferecem campos formativos alternativos e complementares à escola tradicional, promovendo experiências educativas significativas e afetivamente marcadas. Ao inserir o maracatu no debate sobre currículo, subjetividade e saúde mental, o estudo busca contribuir para a construção de uma educação sensível às realidades e epistemologias das comunidades historicamente marginalizadas.

Como destaca Silva (2015, p. 56), “a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam.”

Com essa leitura, abre-se um diálogo entre a pedagogia cultural, a formação de sujeitos e as ações para promoção da saúde mental, destacando a importância do Maracatu Nação não apenas como recurso pedagógico, mas como prática terapêutica e de resistência cultural, com potencial para contribuir com uma educação mais inclusiva, afetiva e conectada às realidades locais.

2 O SER BRINCANTE E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS: reflexões sobre o currículo decolonial

O maracatu nação, uma das mais representativas expressões culturais de Pernambuco, é muito mais do que uma mera manifestação artística, antes de qualquer coisa, se faz uma potente ferramenta pedagógica para formação de sujeitos. A persona do brincante no maracatu nação, com sua cota ativa e criativa, simboliza um sujeito em constante marcha de construção e ressignificação. No cenário pernambucano, essa prática tem sido reconhecida como um elemento vital na organização de uma identidade coletiva e na promoção de um currículo decolonial que desafia as estruturas educacionais tradicionais.

Koslinski e Guillen (2019) destacam a complexidade em definir o Maracatu Nação, compreendendo-o como uma expressão performática inserida nas festividades do Carnaval. Trata-se de um cortejo composto por personagens como rei, rainha, príncipes, princesas, membros da nobreza, vassalos e baianas, que desfilam pelas ruas do Recife e Região Metropolitana em um movimento processual. Os autores ressaltam ainda que as apresentações desses grupos não se restringem ao

período carnavalesco, ocorrendo também em ensaios abertos, festas e eventos, com ou sem vínculo religioso.

Ao considerar o brincante como sujeito, deve-se refletir como ele se configura dentro de uma lógica de ensino que não se restringe ao formato tradicional da educação, mas que transcende e ultrapassa os limites da sala de aula. No maracatu nação, o brincante aprende, ensina, comunica-se com a ancestralidade, ao mesmo tempo, reinventa as tradições, corroborando e transmitindo saberes de uma maneira lúdica, coletiva e criativa.

Esse processo de aprendizagem é profundamente ligado a vivências e as trocas de uma cultura que historicamente silenciada pelo colonialismo. Na perspectiva decolonial, o maracatu nação traz consigo um currículo vivo, que se inaugura no corpo, na dança, na música e se edifica na experiência coletiva:

[...] o fato de que sendo ou não os continuadores dos grupos do passado, os maracatus da atualidade trazem as marcas e os feitos de homens e mulheres de outras épocas, estão compartilhando memórias e mostrando a importância do “ontem” para a configuração do amanhã. Carnavais de outras épocas, desfiles do passado, homens e mulheres mortos integram o presente de jovens e crianças, que ouvem histórias diversas sobre os seus maracatus, dando sentidos para práticas e modos de saber e fazer do presente, que necessariamente não são os mesmos de outrora (Iphan, 2019, p. 21-22).

Em Pernambuco, o maracatu nação tem suas raízes fincadas nas comunidades negras e quilombolas, sendo assim, uma das manifestações culturais mais antigas e representativas do estado. O brincante pernambucano, ao embalar no maracatu, não está apenas exercendo uma função de entretenimento ou de preservação de um patrimônio cultural, mas está também participando de um processo de formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes da sua história e sua importância social, trata-se da resistência dos povos subalternizados.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (Freire, 2006, p. 30).

Este processo de formação atravessa diversas camadas do sujeito, sendo estas suas dimensões emocionais, culturais, sociais e mentais, tornando-se fundamental para a constituição de uma identidade resiliente frente aos desafios impostos por uma sociedade ainda marcada por preconceitos.

Exemplos de maracatus nação em Pernambuco, são o Maracatu Nação Estrela Brilhante, o Maracatu Nação Pernambuco e o Maracatu Nação Leão Coroado, demonstram de maneira viva como o ser brincante é um agente ativo nesse processo de formação. Esses grupos não se limitam a preservar a tradição, mas também inovam e ressignificam o maracatu na contemporaneidade, criando novas formas de envolvimento e participação da comunidade.

Os brincantes, ao se inserirem nesses grupos, estão em um diferente espaço/tempo que permite um constante diálogo com o passado, trazendo à tona as memórias de seus ancestrais enquanto projetam um futuro de afirmação cultural, resistência e pertencimento identitário.

No âmbito educacional formal, a reflexão sobre o currículo decolonial a partir do maracatu nação remete a questões fundamentais sobre a valorização das culturas afro-brasileiras nas escolas como também nas universidades. Ao se colocar como parte integrante de um currículo decolonial, o maracatu não só rompe com a linearidade e a homogeneidade do currículo tradicional, mas também possibilita uma nova forma de aprender e de ensinar que leva em consideração a multiplicidade de saberes e a riqueza das experiências culturais e históricas das comunidades negras.

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (Libâneo, 2005, p. 76).

O ser brincante, em um currículo formal, seriam os estudantes, assim como as crianças no maracatu, devem ser tratados como sujeitos ativos desse currículo, tornando-se uma parte central na desconstrução de paradigmas eurocêntricos, sedimentados em nossa educação e a partir disso ir de encontro a uma construção de uma educação mais inclusiva, que respeita e celebra as diversas identidades culturais.

2.1 O significado de ser brincante no maracatu e suas aproximações em relação à perspectiva da Pedagogia

No contexto do maracatu, o termo brincante vai muito além da concepção comum de quem apenas participa de uma brincadeira. O brincante entendido como um sujeito ativo, inserido em uma tradição cultural, esta entendida como uma educação não-formal, existindo uma profunda conexão emocional, histórica e social. O sujeito não é apenas um espectador ou um participante passivo, mas um agente de transformação e aprendizagem.

Como dito, o brincante do maracatu nação é alguém que, ao se envolver na prática, ensina e aprende ao mesmo tempo, ampliando por meio da ação coletiva, uma relação íntima com a cultura, a comunidade e consigo mesmo. Na visão da Pedagogia o brincante é a pessoa que brinca, aqui delimita-se a compreender somente na esfera da infância, entendendo assim, a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Kishimoto (2011) considera o brincar uma prioridade fundamental na infância, pois permite que as crianças explorem e testem diferentes ideias e comportamentos de forma criativa e livre. Já Dias Facci (2004, p. 69) aponta que o brincar “é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas”. A ação do brincar, especialmente na infância, envolve fantasia, ludicidade e a representação simbólica da realidade, funcionando como uma forma de mimesis daquilo que, em seu cotidiano, a criança ainda não pode realizar concretamente.

As experiências vividas na primeira infância e o meio em que a criança está inserida exercem forte impacto em seu desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional. É a partir dessas vivências que a criança constrói sua percepção de mundo. Segundo a leitura de Dias Facci (2004), essa construção influencia diretamente os conteúdos das brincadeiras, que não necessariamente precisam de objetos para mediar a dimensão representacional e lúdica da atividade.

Na prática em sala de aula, o brincar e a brincadeira, tem mais predomínio no uso e intencionalidade da parte cognitiva. Momentos destinados ao brincar livre, na falta de letramento pedagógico, podem ser entendidos como espaço para ‘tomar tempo’, quando na verdade está muito longe disso.

Por outro lado, a prática do maracatu e especificamente o papel do brincante, é uma experiência pedagógica imersiva e coletiva, onde o aprendizado ocorre de forma prática, simbólica e vivencial. No maracatu nação, o brincante está imerso no processo de brincar, em que também é um processo de ensino e aprendizagem constante.

Na dança, no toque de instrumentos, no cantar e envolvimento nas coreografias e rituais, o brincante não está apenas executando movimentos ou repetindo canções, mas também vivenciando, produzindo e dando novos sentidos aos saberes de seus antepassados, assim deveria ser entendido também, no brincar vivenciado dentro dos muros da escola, respeitando e trazendo este momento para as crianças, deixando de serem colocadas como apenas receptoras do ensino.

Transmitindo o aprendizado de forma horizontal, dentro de uma comunidade, onde todos compartilham experiências, conhecimentos e habilidades. A troca intergeracional e o aprendizado coletivo são elementos fundamentais dessa pedagogia cultural. Como aponta Freire e Ferreira, “as relações intergeracionais, compõem o tecido de transmissão, reprodução e transformação do mundo social. As gerações são portadoras de histórias de ética e representações peculiares do mundo.” (2021, p.593).

França, Silva e Barreto (2010) destacam que a solidariedade entre diferentes gerações contribui não apenas para desconstruir visões estereotipadas sobre a idade, mas também para melhorar a qualidade de vida de todos os envolvidos. Quando vivenciadas dinâmicas intergeracionais positivas, há um impacto direto na forma como o sujeito se percebe e interpreta o mundo ao seu redor, favorecendo sua capacidade de enfrentar situações de dificuldade, doenças e transtornos como a ansiedade. Esse modelo se contrapõe à lógica da educação tradicional e bancária, que frequentemente desconsidera as culturas locais e as experiências prévias das crianças.

O maracatu nação pode oferecer uma pedagogia decolonial, abordagem que questiona as estruturas de poder e conhecimentos advindos do colonialismo, com o intuito de colocar em voga conhecimentos, saberes e cultura de povos afrodescendentes e indígenas, para a conquista de uma educação inclusiva e crítica, ancorada na desconstrução de paradigmas coloniais, buscando respostas mais justas e múltiplas no sistema educacional e fora dele.

Neste sentido, a Pedagogia Decolonial pode ser entendida como uma educação que não só questiona questões históricas e epistemológicas do olhar do colonizador eurocêntrico, como também ressignifica o âmbito educacional como lugar de resistência a práticas de colonização de pensamentos, do encobrimento do outro, possibilitando uma amplificação de vozes em sua diversidade cultural a se colocarem contra essas lógicas de poder e saber, desafiando assim, os engessamentos sociais.

Com isso, atravessaremos barreiras, no qual as experiências culturais e as práticas populares são valorizadas e reconhecidas como formas autênticas de conhecimento. O brincante no maracatu, nos ensina e convida a não sermos apenas um aprendiz, mas colaboradores na construção de novos saberes.

Essa forma de aprendizagem diferente da pedagogia tradicional, valoriza a aprendizagem por meio da ação, da participação e da experiência compartilhada. O brincar não é apenas um passatempo, mas um processo educativo que envolve o corpo, a mente e o espírito.

Ao se envolver com a música e a dança, o brincante ativa suas emoções, sua memória cultural e seus sentidos de pertencimento. O ato de brincar no maracatu é, portanto, um meio de construção de identidade, história e de fortalecimento dos laços sociais. Trazer essa abordagem pedagógica, mais holística e inclusiva, considera a potencialidade do maracatu nação como um espaço de formação integral, em que corpo, mente, história e comunidade se entrecruzam de maneira única e profunda.

3 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE, O BRINCAR E A EXPRESSÃO CULTURAL NA PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR

O brincar e da brincadeira no maracatu, o engajamento no processo coletivo de constituição e manifestação, atua muitas vezes, como uma válvula de escape para as tensões seja elas de cunho emocional ou social. A fuga dos tensionamentos, com o trabalho através do corpo, como também nas relações interpessoais que acontecem no espaço, abre um leque muito maior no campo da afetividade, compaixão e acolhimento, acabando por sua vez, funcionando como um mecanismo terapêutico para revigoração da individualidade e do bem-estar psíquico.

A prática coletiva promove um ambiente onde os laços comunitários criam espaços de apoio mútuo, onde a amorosidade e a comunhão essenciais para a saúde mental e o enfrentamento dos desafios impostos por uma sociedade desigual, Bell Hooks, compreende a necessidade do amor nestes espaços, apontando que:

Sempre que curamos feridas [...], fortalecemos a comunidade. Fazendo isso, nos engajamos em uma prática amorosa. É o amor que estabelece as bases para construção de uma comunidade com estranhos. O amor que criamos em comunidade permanece conosco aonde quer que vamos. Orientados por esse conhecimento, fazemos de qualquer lugar um local em que podemos regressar ao amor (2020, p. 176).

Os aspectos da ludicidade e expressão cultural, fortalecem estes laços de amor comunitário, tal como ao que tange na esfera individual, desempenhando um papel satisfatório no cuidado da saúde mental e do bem-estar de quaisquer tipos, pois, oferecem alternativas de enfrentamento e superação das dificuldades cotidianas, ao modo que simultaneamente proporcionam espaços de cuidado, pertencimento e autoexpressão.

[...] o lúdico é um instrumento cultural que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, bem como a formação e apropriação de conceitos. A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que a rodeiam. (Kishimoto, 2011, p. 48).

Quando tratamos de práticas culturais como o maracatu, o coco, o frevo, ou outras manifestações próprias do Brasil, é possível notar o quanto essas experiências estão entrelaçadas com as emoções e a *psyche* das pessoas, servindo como fonte de resistência e cura.

A ludicidade, enquanto princípio de prazer e liberdade permite que o indivíduo se distancie, mesmo que temporariamente de situações, lembranças, desconfortáveis, criando espaços de descanso para o corpo e a mente. Na psicanálise em Freud (1922), o brincar é compreendido como, um meio de aliviar experiências que recorrem a traumas, criando assim fantasias de necessidades que não foram atendidas e que levou de alguma maneira a reprimi-las. Neste contexto de privação e marginalização, se converte em um escoamento de aflições.

A vivência dessas manifestações culturais contribui para promoção da autoestima, preservação da memória coletiva, autoconhecimento, estabilidade emocional, redução de estigmas sociais além da adaptação, oferecendo uma sensação de propósito e continuidade. A expressão cultural por meio da música, dança e arte possibilita uma via de comunicação não-verbal que favorece a expressão emocional.

Merleau-Ponty (1999) percebe a arte para além de jogo de formas, acreditando ser um aspecto direto da percepção da vida interior dos sujeitos, a partir disso, coadunando com o corpo, a arte se torna também uma forma de comunicação emocional, permitindo assim, que os sentimentos e vivências onde a verbalização não consegue captar todo o espectro emocional, seja traduzido e partilhado entre o artista e o público.

Para os que experienciam o maracatu nação, pode se tornar um ambiente em que seja possível, filtrar sentimentos de dor, raiva, alegria e saudade, desta maneira, permitindo que sejam vividos de modo mais pleno, por intermédio da ritualística e integrada pelo grupo. A expressão, o ritmo, os gestos

e os cantos do maracatu, com o impacto da ludicidade, também pode ser assimilada por meio do olhar das neurociências.

Antunha (2006) desenvolve que o cérebro e atividades de cunho lúdico proporcionam ligações dinâmicas, independentemente se as ações tenham uma repercussão mais simples ou complexa, obedecendo ao sistema nervoso. Tópicos ligados a ação como sensação, percepção, movimento, emoção, linguagem e pensamento, levam a uma agregação da rede neuronal.

Práticas que envolvem movimento, como dança e música, promovem a liberação de substâncias neuroquímicas relacionadas ao prazer. Estudos demonstram que tais atividades auxiliam na redução do cortisol — hormônio relacionado ao estresse — e, quando praticadas com regularidade, favorecem a melhora do humor e a diminuição de sintomas de ansiedade e depressão (Thoma et al., 2013; Kiecolt-Glaser et al., 2010).

O exercício de práticas culturais principalmente no envolvimento de grupos, leva a uma sensação de bem-estar duradoura, intensificando os laços sociais e sensação de pertencimento. Isso demonstra ser um fator importante quando entendemos que um dos principais fatores de adoecimento e risco para saúde mental é a solidão e isolamento.

Na reconquista de narrativas históricas e culturais que foram apagadas ou distorcidas durante o período colonial, ao pensar o lúdico com intencionalidade, no caso específico do maracatu, traz consigo um caráter enriquecedor nos contextos comunitários, em que as danças, brincadeiras, cantos, não ficam apenas no campo efêmero. Passando a ser, um apoio para a saúde mental, no qual a ludicidade permite a liberação emocional e o diálogo com novas experiências, afirmando assim, o direito de cada um, a sua própria história.

Portanto, além dos impactos positivos oferecidos através da prática terapêutica da ludicidade, ela ensina a coletivos e indivíduos uma ética amorosa, “Começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento.” (Hooks, 2021, p. 55).

O amor aqui deve ser entendido como um ato intencional de comprometimento consigo e com os outros, por meio do cuidado, respeito, afetividade, atos de serviço, reconhecimento e confiança, acarretando com isso, seres humanos capazes de lidar com dificuldades da vida cotidiana de maneira mais ponderada e com bom senso.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO AMBIENTE ESCOLAR: a implementação da ludicidade e do currículo decolonial como estratégias de inclusão a saúde mental

Nos espaços educacionais formais, a inserção de práticas culturais, como maracatu nação, capoeira, frevo, samba, entre outros, possibilita desenvolver de maneira mais lúdicas aprendizagens de forma criativa e pedagógica. Esses saberes não se limitam a faixas etárias, podendo ser estendido em outros ambientes na facilitação de informações, saberes e conhecimento.

No contexto curricular, tratando da questão prática, pode ser implementado rodas de conversa, para incitar conhecimentos prévios dos envolvidos, essa estratégia tem o potencial de ensinar conteúdos curriculares sob outro ponto de vista, para além da leitura padronizado do colonizador, favorecendo múltiplas dimensões de um contexto histórico, no uso das artes ou no panorama geográfico.

[...] o currículo não se reduz a um documento, com a pretensão de tentar registrar todos os processos que envolvem a aprendizagem, mas tornar-se referencial, dinâmico e mutante na medida que os sujeitos envolvidos (professores e alunos) vão, a partir de suas próprias trajetórias e experiências, reconfigurando a própria estrutura curricular, seja na disciplina específica seja na proposta mais abrangente da escola enquanto comunidade formadora. (Silva, 2006, p. 144).

Atividades lúdicas, como brincadeiras folclóricas, danças culturais e jogos realizados em grupos, material didático diversificado, debates sobre a caricaturização de datas importantes como o dia da Consciência Negra, Dia do índio, em que diminuem toda uma gama de saberes, a estereótipos vulgares, também podem ser adicionadas a esse leque de práticas decoloniais.

As metodologias ativas são capazes de servir de apoio para efetivação dessas estratégias que tem o propósito de incentivar os envolvidos a aprender de maneira participativa e com autonomia, fornecendo pautas reais, o que leva a debates, discussões, tomadas de iniciativa e resoluções de problemas.

O educador tem o papel de mediar as situações, seja para com o estudante ou o brincante, os colocando como protagonistas de suas aprendizagens, experiências e ressignificações, transformando-se em agentes de mudanças no território em que estão colocados. Com a interação e colaboração, o exercício do labor pedagógico na inclusão de atividades culturais, dinamiza e potencializa um ambiente emocionalmente saudável.

Quando é reconhecido e valorizado as histórias e saberes de um povo marginalizado, se converte em um mecanismo de aprendizado imenso, de reapropriação e afirmação cultural. “A injustiça global está, de certa forma, ligada a injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global.” (Santos, 2010, p.17).

Na atualidade, estamos cada vez mais afastados de nossos antepassados e ensinamentos, não valorizando saberes destes, o distanciamento da natureza e de coletivos, e com a aproximação das telas, tendem a contribuir com o adoecimento mental, nas escolas, o maracatu tem o potencial a ser um tema central que irá desencadear vários outros. Como a reaproximação do ensino de práticas sustentáveis, buscando conhecimentos dos povos oriundos que vivem em harmonia com a natureza, em que preservam os recursos dispostos e respeitamos ciclos da natureza.

Aulas sobre medicinas tradicionais, usando plantas, abordando práticas de cura que são e foram utilizadas pelos seus antecedentes, abre discussões com a nossa medicina atual, em que a qualquer indício de dor, fazemos indiscriminadamente uso de fármacos, mobilizando toda uma indústria. Necessário sempre trazer, o encorajamento a expressão dos estudantes, nesta prática é

estimulado a criticidade, abertura, respeito e afetividade para o novo, assim construímos cidadãos conscientes e inclusivos de seus papéis nas mudanças sociais.

[...] a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (Freire, 2006, p. 45).

No brincar coletivo, seja ele na escola ou no âmbito de educação não-formal, quem está envolvido se insere em um lugar de sociabilidade, onde relações de solidariedade, respeito e reciprocidade são cultivadas. Trocas interpessoais são fundamentais para a saúde mental, pois, um espaço seguro e acolhedor, leva as pessoas a se expressarem livremente, aprendendo a autogerenciar seus sentimentos e compartilhar experiências, passando a ser um lugar de apoio mútuo, com empatia e cooperação.

Os brincantes, com isso, são desafiados a aprender não apenas as habilidades artísticas envolvidas na prática, como também a importância de trabalhar em conjunto, de respeitar o tempo e espaço do outro, cultivando um senso de pertencimento a um coletivo que compartilha de um mesmo dever cultural.

Os estudantes, por sua vez, devem ser impulsionados com o currículo decolonial, com novas perspectivas de ler e traduzir a história, suas identidades culturais, valorizando o lugar do qual vieram e suas experiências, favorecendo uma educação mais autêntica e inclusiva. A brincadeira, o ensino, o cuidado com a saúde mental, se configura como poderosos meios de desenvolvimento integral do sujeito.

5 METODOLOGIA: estudo etnográfico participativo sobre o maracatu nação e saúde mental

A pesquisa apresenta caráter qualitativo, com ênfase em uma perspectiva etnográfica, com o intuito de compreender os sentidos atribuídos pelas crianças brincantes, no contexto de suas experiências vividas no Maracatu Nação, tendo em conta as implicações para formação de sujeitos, seja na identidade cultural ou na saúde mental.

Fundamenta-se na pedagogia cultural e decolonial, no decorrer de todo o processo de levantamento de dados. A abordagem etnográfica escolhida pela necessidade de observar de forma direta o fenômeno em seu ambiente natural, valorizando os conteúdos simbólicos, afetivos e formativos, em que não podem reduzir-se a números. Neste sentido, a etnografia, possibilita o acesso prolongado com o campo, possibilitando a apreensão das práticas, discursos e interações que perfazem o frequente contato com as crianças no maracatu.

O trabalho foi realizado junto a dois grupos de Maracatu Nação, estes localizados na Região Metropolitana do Recife, as observações, entrevistas e rodas de conversa, aconteceram no decorrer de aproximadamente dois meses e meio, entre os meses de abril e junho de 2025, com visitas regulares aos ensaios e atividades dos grupos, por conseguinte, foi respeitado o ritmo e espontaneidade das interações infantis, expressões emocionais e o modo como se relacionam com os elementos da tradição.

As entrevistas conduzidas em formato de rodas de conversa, foram realizadas com crianças de idade entre sete a doze anos, com participação nestes grupos na linha temporal de três meses a um ano. A linguagem utilizada foi acessível, com o objetivo de favorecimento a um ambiente acolhedor e seguro, escolhido quatro crianças de cada grupo de maracatu nação para participarem, totalizando oito crianças.

Quadro 1 - Roteiro de entrevista com as crianças brincantes

Bloco	Pergunta	Observações
Bloco 1 – Acolhimento e apresentação	Você pode me dizer seu nome e quantos anos você tem?	Pergunta para apresentação inicial e acolhimento
	Há quanto tempo você participa das atividades do seu grupo de maracatu?	Estabelecer tempo de participação
Bloco 2 – Sentidos atribuídos à experiência	O que você mais gosta de fazer no Maracatu?	Identificar atividades preferidas
	O que você sente quando está ensaiando ou desfilando?	Explorar aspectos emocionais
	Você acha que mudou alguma coisa em você depois que começou a participar? Como?	Percepção de mudanças pessoais
	Tem alguma lembrança muito legal que você gostaria de contar?	Estimular relatos afetivos e experiências marcantes
Bloco 3 – Identidade e pertencimento	Como você se sente quando está com o grupo?	Sentimento de pertencimento e grupo
	Você se sente importante quando está no Maracatu? Por quê?	Percepção de valor pessoal e reconhecimento
	Como é para você usar a roupa, o instrumento, cantar, dançar?	Relação com os símbolos e práticas culturais
	Se o Maracatu fosse uma pessoa, como ele seria?	Pergunta lúdica para compreensão simbólica
Bloco 4 – Relações com a vida fora do Maracatu	Você costuma contar para outras pessoas que participa do Maracatu?	Relação entre prática cultural e contexto social
	As pessoas da sua escola ou da sua casa sabem que você participa?	Divulgação e reconhecimento social
	Você gostaria que mais crianças participassem também?	Percepção de impacto coletivo
Encerramento	Tem alguma coisa sobre o Maracatu que você acha muito especial e que a gente ainda não falou?	Espaço para considerações finais

	Você quer me contar mais alguma coisa?	Pergunta aberta para complementar

Fonte: autores (2025).

As conversas tiveram o objetivo de abarcar como as crianças se sentem ao participar do maracatu, quais são suas inclinações, aprendizados e considerações acerca do ambiente e como se veem neste processo. As respostas demonstraram vínculos afetivos fortes com a tradição cultural e sua prática, como também sentimentos de alegria, pertencimento, valorização pessoal e superação de inseguranças. Ao exemplo da fala de uma das crianças: “Eu gosto quando eu bato o tambor e todo mundo canta junto. Parece que meu coração fica grande. Quanto tô triste e venho para cá, esqueço de tudo”.

As informações ao longo do percurso foram registradas em um diário de campo, com anotações realizadas após as entrevistas, para que desta maneira o momento da conversa, favorecesse um clima livre de tensões e aberto ao espontaneísmo.

As entrevistas foram realizadas com a autorização dos responsáveis legais dos participantes, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento, respeitando os princípios éticos previstos na Resolução CNS nº 510/2016. Todos os dados foram anonimizados para garantir a privacidade e integridade dos sujeitos envolvidos.

Por fim, a análise de dados seguiu os princípios de análise temática do conteúdo, conforme Bardin (1977), permitindo a identificação de categorias como identidade cultural, pertencimento, ludicidade, autoestima e fortalecimento emocional. As interpretações foram construídas à luz de referenciais da pedagogia cultural e da educação decolonial, destacando o Maracatu Nação como uma prática formativa que contribui para a constituição de sujeitos críticos, emocionalmente fortalecidos e enraizados em sua cultura.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados revelou que a participação das crianças no Maracatu Nação ultrapassa o simples envolvimento em uma atividade artística, configurando-se como um processo formativo que mobiliza dimensões emocionais, culturais e cognitivas. Na categoria de pertencimento (Sentimento de acolhimento e pertencimento ao grupo), foi recorrente a menção ao sentimento de acolhimento e identidade coletiva.

Uma das crianças afirmou: “Quando eu chego no ensaio, parece que todo mundo já me espera. Eu me sinto da família do maracatu”. Essa experiência reforça o papel do grupo como espaço afetivo e de segurança emocional, essencial para o desenvolvimento infantil. Além disso, algumas crianças relataram que, mesmo fora dos ensaios, sentem-se conectadas ao grupo, como se fizessem parte de algo maior. Esse sentimento de integração com a coletividade evidencia a potência da prática cultural como ferramenta de acolhimento e formação de laços afetivos duradouros.

Na categoria de autoestima (Orgulho ao usar vestimentas tradicionais e se apresentar publicamente), o uso das vestes tradicionais, o tocar instrumentos e o dançar diante do público foram destacados como fontes de orgulho. Uma menina de 10 anos disse: “Eu adoro quando a gente coloca a roupa e vai tocar. Eu me sinto bonita e forte, tipo princesa de tambor”.

Outra criança acrescentou: “Quando as pessoas batem palma pra gente, eu fico feliz e acho que tô fazendo bonito”. Esse tipo de relato demonstra como o maracatu pode contribuir para uma imagem positiva de si, fortalecendo a identidade e o pertencimento cultural. A exposição em público e o reconhecimento coletivo funcionam como reforçadores simbólicos da autoconfiança e da autoestima.

Quanto à expressão emocional (Alívio emocional e expressão de sentimentos por meio da prática cultural), surgiram falas como a de um menino de 9 anos: “Quando eu toco, é como se eu tirasse as coisas ruins de dentro de mim”. Outra criança disse: “Eu fico leve, fico feliz, é tipo um jeito de dizer tudo sem falar nada”. Isso evidencia o papel terapêutico da prática, funcionando como canal de liberação emocional e regulação afetiva. O maracatu, nesse sentido, age como mediador de experiências emocionais complexas, oferecendo espaço para expressão e elaboração dos sentimentos por meio do corpo e da arte.

Na categoria de consciência cultural (Valorização da ancestralidade e reconhecimento da importância da tradição), uma criança relatou: “Eu gosto porque é coisa dos antigos, dos nossos antepassados. A gente ajuda a não deixar acabar”. Outro depoimento reforça: “Minha avó dançava, agora eu danço também, não deixei morrer”. Isso revela uma percepção precoce do papel de guardiões da cultura e uma formação crítica emergente, alinhada com os princípios de uma educação decolonial. A transmissão geracional do saber e a noção de continuidade histórica fortalecem o sentido de pertencimento à ancestralidade e contribuem para a resistência cultural.

Dessa forma, os dados analisados indicam que o Maracatu Nação atua como um espaço de aprendizagem integral, no qual se articulam ludicidade, identidade, pertencimento e consciência crítica. Sua prática contribui não apenas para o bem-estar psíquico das crianças, mas também para a construção de uma educação sensível às realidades culturais e sociais do território em que está inserida. Em um contexto de exclusão histórica e silenciamento dos saberes tradicionais, o Maracatu Nação emerge como ferramenta de resistência, de cura e de protagonismo infantil na construção de sujeitos autônomos, criativos e emocionalmente saudáveis.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] mudar é difícil, mas é possível e urgente.”

(Freire, 1991, p. 7).

Com base nas evidências coletadas ao longo desta investigação etnográfica, é possível afirmar que o Maracatu Nação representa uma importante ferramenta pedagógica e terapêutica para crianças em formação. As categorias emergentes revelaram como essa manifestação cultural afro-brasileira está profundamente conectada ao fortalecimento da identidade, da autoestima, da expressão emocional e da consciência cultural das crianças.

A pesquisa demonstrou que o maracatu vai muito além de um espaço de expressão artística, assumindo um papel vital na formação de sujeitos críticos, resilientes e conscientes de sua ancestralidade. A ludicidade, presente em suas práticas, surge como mediadora entre a cultura e o bem-estar psíquico, tornando-se uma possibilidade concreta de intervenção no campo da saúde mental infantil.

Nesse sentido, é urgente que os espaços educativos formais ou não-formais, reconheçam e integrem práticas culturais como o Maracatu Nação em seus currículos, promovendo uma educação decolonial que valorize os saberes ancestrais e ofereça condições para que crianças historicamente marginalizadas se reconheçam como sujeitos potentes e pertencentes à sua história.

A partir dessa escuta atenta das infâncias brincantes, evidencia-se que o Maracatu Nação possui o potencial de transformar contextos de exclusão em espaços de acolhimento, protagonismo e fortalecimento emocional. Essa contribuição reafirma a relevância de se pensar políticas educativas e culturais integradas, que coloquem a vida, a cultura e a saúde mental das crianças no centro do projeto pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ANTUNHA, E. L. G. Brincadeiras infantis, funções cerebrais e alfabetização. *In*: BOMTEMPO, E.; ANTUNHA, E. L.; OLIVEIRA, V. B. (Orgs). Brincando na escola, no hospital. Rio de Janeiro: WAK, 2006. p. 51-73.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CARDOSO, F. H. Prefácio à 2ª impressão. MUNANGA, Kabengele (ed./org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- DIAS FACCI, M. G. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. *Cadernos Cedes*. v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.
- FRANÇA, L. H. F. P.; SILVIA, A. M. T. B.; BARRETO, M. S. L. Programas intergeracionais: quão relevantes elas podem ser para a sociedade?. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v.3, n.13, p. 519-531, ago. 2010.
- FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- Freud, A. Além do princípio do prazer. Londres, International Universities Press, 1922.
- HOOKS, B. Sobre o amor: novas perspectivas. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.
- IPHAN. Dossiê Maracatu Nação. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSSIE_MARACATU_NA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

- KIECOLT-GLASER, J. K.; GLASER, R.; MALARKY, M. F.; SHURTLEFF, D.; LASHER, A.; ST. JEAN, M. Dance and mental health: A review of the evidence. *American Journal of Lifestyle Medicine*, v. 4, n. 1, p. 57-63, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil: jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOSLINSKI, A. B. Z.; GUILLEN, I. C. M. Maracatus-Nação e a espetacularização do sagrado. *Religião e Sociedade*, v. 39, n. 1, p. 147-169, 2019.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. Trad. Sérgio T. R. Alvarenga. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010
- SILVA, G. F. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. *Contrapontos*, Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.
- SILVA, J. F. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *Espaço do Currículo*, v. 8, n. 1, jan./abr. 2015, p. 49-64.
- THOMA, M. V.; LÖFFLER, D.; HERRMANN, C. S.; LÖSEL, F. The influence of music on the human stress response. *Psychoneuroendocrinology*, v. 38, n. 3, p. 391-403, 2013.

Recebido em: 1 de fevereiro de 2025.

Aprovado em: 17 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rebs.v16i1.13419>

ⁱ Sara Regina Campelo Dias dos Santos. Graduada em Serviço Social (UNICAP), Pedagogia (UFPE), Bacharelada em Filosofia (UFPE), Especialização em Infância e Educação (FUNDAJ/Difor) e Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural (UFMS). Recife, Pernambuco, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4184687535844522>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5789-1797>

E-mail: sararcampelo@gmail.com

ⁱⁱ David Arenas Carmona. Licenciado em Pedagogia, Especialista em Docência para o Ensino Superior. Mestre em Geografia (UFMS), Doutorando em Educação (PPGEDU/UFMS). Professor e Orientador do Programa de Especialização Lato Sensu em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). Orientador deste artigo.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4036052313760198>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6737-6235>

E-mail: arenas.carmona@ufms.br

PSICODINÂMICA DO TRABALHO, EDUCAÇÃO E MULHERES:

uma revisão sistemática de literatura¹

PSYCHODYNAMICS OF WORK, EDUCATION AND WOMEN:

a systematic literature review

Gisele Cristine da Silva Dantasⁱ

Carla Sabrina Xavier Antlogaⁱⁱ

RESUMO: O ato de trabalhar ocorre de modo diferenciado para homens e mulheres, por isso, há importância de se focar o gênero no trabalho. Esse artigo objetivou analisar a produção científica da Psicodinâmica do Trabalho no campo da educação, as vivências de prazer e de sofrimento docente sobre o tema sob a perspectiva de gênero, com foco nas mulheres. A perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho apontou muitos estudos com a categoria de profissionais da educação, principalmente de professores, porém insuficiente quanto à análise de gênero. Dos 365 somente *nove* se propuseram a avaliar o sistema sexo/gênero, majoritariamente no trabalho de cuidados, como das enfermeiras, sendo que somente quatro na educação e dois na educação básica, evidenciando uma pobreza de resultados nessa perspectiva, apesar da potencialidade para geração de conhecimentos. Outros estudos e debates devem ser realizados para compreensão dos fenômenos da divisão sexual do trabalho e da feminização na profissão docente.

Palavras-chave: Efeitos psicológicos. Educação. Mulher. Trabalho. Gênero.

ABSTRACT: The act of working occurs differently for men and women, therefore, it is important to focus on gender in work. This article aimed to analyze the scientific production of the Psychodynamics of Work in the field of education, the experiences of pleasure and suffering of teachers on the subject from a gender perspective, with a focus on women. The Psychodynamics of Work perspective pointed to many studies with the

¹ O texto deve-se a um recorte de Tese em Psicologia.

category of education professionals, mainly teachers, but insufficient in terms of gender analysis. Of the 365, only nine proposed to evaluate the sex/gender system, mostly in care work, such as nursing, with only four in education and two in basic education, evidencing a lack of results from this perspective, despite the potential for generating knowledge. Other studies and debates should be carried out to understand the phenomena of the sexual division of labor and feminization in the teaching profession.

Keywords: Psychological effects. Education. Women. Workers. Gender division of labour.

1 INTRODUÇÃO

Dejours desenvolveu a Psicodinâmica do Trabalho – PdT a partir da sua requisição para atuação como médico nos ambientes laborais na França e de suas análises do mundo do trabalho. Partiu das observações sobre o sofrimento e o adoecimento dos trabalhadores, para uma segunda fase de prevalência dos aspectos psicodinâmicos, da mobilização subjetiva e do desenvolvimento de estratégias de resistências para proteção da saúde e de prazer.

Sua teoria tem o mérito de compreender e de explicar as subjetividades envolvidas no trabalhar, de explicitar o invisível, as dificuldades e os riscos envolvidos, mas também as possibilidades de realização humana pelo trabalho. Apesar de ter se constituído no ambiente europeu com suas especificidades, muitas das dinâmicas descritas por Dejours podem ser compreendidas no contexto latino-americano e, mais especificamente no brasileiro.

Dejours (2012) desenvolveu vários conceitos, dentre eles a mobilização subjetiva, que são os esforços diante das tarefas laborais. A mobilização subjetiva coletiva pode ajudar no enfrentamento do real do trabalho e contribuir para mais vivências de prazer, minimizando as de sofrimento.

2 EDUCAÇÃO, RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO E GÊNERO

O campo da educação consiste em um lócus importante para se estudar, pois diz respeito ao local destinado à formação de crianças e adolescentes nas sociedades ocidentais. Para Drabach e Freitas (2012), o papel da educação consiste em, além da formação, a socialização e a subjetivação, em um espaço privilegiado, de nível primário. O papel social da educação fundamenta toda a formação posterior das categorias profissionais que compõe as sociedades ocidentais.

É democrática, na maior parte das sociedades ocidentais, porque estabelece o direito de socialização e de acesso aos conhecimentos de maneira mais sistematizada a todos os cidadãos. Nos séculos anteriores, a educação formal acontecia nos domicílios das famílias de classes privilegiadas. A partir do século XVIII e sobretudo XIX, classes foram sendo formadas sobretudo de meninos. Às meninas, o tipo de educação enfatizava as necessidades da vida adulta, de lazer e de organização

doméstica. Com as novas tecnologias e com a acessibilidade aos conhecimentos produzidos no planeta, modificou-se o status educacional. Mas o contexto escolar ainda se mantém importante.

Louro (1999) apontou para a importância da abordagem das relações de gênero na educação, destacando a inviabilidade de uma prática ética ao não se observar essa dimensão. Outras autoras apontaram mais amplitude no olhar quanto à raça, como *bell hooks* e Lélia González, etnia como Molinier, entre outras interseccionalidade

Dejours desenvolveu um debate que discutiu a centralidade do trabalho na vida de homens e de mulheres, do *traballar* que extrapola os períodos estipulados pela jornada de trabalho, o que inclui criar estratégias, resolver problemas, ter *insights*, ou *mesmo*, sonhar. Enfocou a subjetividade, bem como a importância do corpo, que sempre está envolvido e não tão considerado. Todo o ato de trabalhar envolve um custo humano muitas vezes não visibilizado ou considerado. Também discorreu sobre a dupla centralidade do trabalho, porque considera também a sexualidade no ato de trabalhar. Entretanto, apesar de Dejours apontar para uma diferença de sexo, quanto ao trabalho de homens e de mulheres, não considerou especialmente uma leitura de gênero. Mas descreveu as relações de subordinação-dominação a que as mulheres estão submetidas diante dos homens.

Já Molinier (2014) desenvolveu seus estudos, sobretudo nas relações de *care* ou cuidado, fundamentada na PdT e nas relações sociais de sexo, que demonstram os impactos sobre as subjetividades delas. Para a autora, as mulheres, sobretudo as migrantes, tem mais sofrimento no trabalho, inclusive diante das ambivalências contidas nas atividades de cuidado profissionais. Antloga et al. (2020) apontaram para a invisibilidade do trabalho de cuidado nas organizações, que prejudica a dinâmica do reconhecimento e da mobilização subjetiva e coletiva.

A divisão sexual do trabalho foi estudada por Federici, Hirata e Kergoat, além de autoras como Lerner, Beauvoir, bem como, Bourdieu e no Brasil, Souza-Lobo, Biroli e outras, que diz respeito aos modos e funções de produção e de reprodução das sociedades, com a definição da função das mulheres como reprodutivas e dos homens como produtivas e de mais valor. Lerner apontou que a divisão sexual do trabalho está presente há 4.000 anos nas sociedades ocidentais.

Os aspectos da divisão sexual do trabalho contribuem para aumentar os problemas desencadeados na saúde dos trabalhadores no âmbito d trabalho e da vida social, pois impõe um tipo de sociabilidade desigual. O adoecimento dos trabalhadores tem sido bastante estudado, sobretudo os de serviço público, mas precisa de disseminação entre as pessoas, produzir conexão entre os pares, redirecionar os esforços para a coletividade e influenciar as políticas públicas. Torna-se importante levantar a produção de conhecimento sob essas abordagens, sobretudo no campo docente, com a função de resgatar e consolidar o trabalho já feito e partir desse conjunto para avançar com contribuições.

3 METODOLOGIA

O objetivo desse estudo foi o de realizar levantamento bibliográfico de produções científicas das vivências de prazer e de sofrimento docente, sob o referencial da Psicodinâmica do Trabalho, além

de investigar a divisão sexual do trabalho e o sistema de *sexo/gênero* com foco em mulheres, com população que incluísse profissionais da educação, como estudos experimentais e observacionais, por meio de Revisão Sistemática de Literatura – RSL. Foram então definidos os termos *educação*, *psicodinâmica do trabalho ou clínica do trabalho* e equivalentes nas línguas, inglesa, espanhola e francesa.

A pergunta de pesquisa definida foi “*O que foi produzido a respeito de Psicodinâmica do trabalho e educação?*” e “*O que foi produzido sobre gênero nesses trabalhos?*” Para isso, a busca dos trabalhos científicos foi realizada no formato de artigo e em literatura cinzenta. Os critérios de inclusão definidos foram a) na perspectiva da PdT, no Brasil ou outros países, b) na área de educação básica, superior ou outras, c) período nos últimos 20 anos, d) em língua portuguesa, espanhola ou inglesa, e) em formato de artigos, teses ou dissertações (inclui literatura *não indexada* e literatura cinzenta), f) artigos de estudos retrospectivos ou prospectivos, isto é, que a variável tempo relaciona-se a fatos passados ou fatos futuros, com o intuito de abarcar a literatura produzida. Os critérios de exclusão foram a) em outras línguas que não portuguesa, espanhola, inglesa e francesa, b) publicação anterior a 20 anos, c) artigos de revisão e de opinião, d) a ausência da temática abordada como norteadora do artigo. As plataformas científicas escolhidas para o levantamento bibliográfico foram Scielo, Scopus®, Portal de Pesquisa da BVS e Portal de Periódicos da CAPES. A pesquisa foi realizada em julho de 2021. Foram levantadas as dimensões quanto ao *sexo dos pesquisadores, a região da produção, os instrumentos utilizados e os resultados* obtidos.

4 RESULTADOS

Das quatro plataformas, foram encontrados 365 trabalhos relacionados aos temas, mas somente 41 analisados, em detrimento dos descartados como repetidos e os que não contribuíam com a discussão proposta.

Tabela 1 – Demonstrativo quantitativo do levantamento nas bases de dados

Plataforma	Artigos encontrados	Artigos analisados
Scielo	27	08
Scopus	02	00
Portal de Pesquisa da BVS	60	19
Portal de Periódicos da CAPES	276	14
TOTAL	365	41

Fonte: autoria própria

4.1 Pesquisa 1 – Resultados da Plataforma Scielo

Na base de dados da Scielo foram 27 artigos encontrados e 08 analisados, da Scopus foram 02 encontrados e descartados. Dos 27 trabalhos encontrados na Plataforma Scielo, quatro estavam repetidos, 11 trabalhos estavam associados à área da saúde como da enfermagem na saúde da família,

somente seis estavam relacionados ao trabalho docente – sendo três relacionados à educação superior (fase adulta) e três à educação básica (infância e adolescência) – um ao trabalho de assistência universitária e um de serviços, englobando educação, saúde e telemarketing, totalizando *oito* analisados. A Educação básica refere-se às etapas iniciais até o ensino médio e a educação superior, às fases finais de escolarização.

Esses oito artigos tiveram 23 autores. Dos 23 autores, identificados segundo o sistema de sexo/gênero hegemônico pelo nome próprio, 16 foram mulheres e sete homens, sendo a maioria, mais da metade mulheres pesquisadoras interessadas na temática da educação e da Psicodinâmica do Trabalho.

As revistas variaram de área, com distribuição relativamente uniforme, sendo entre duas em educação, duas em educação e saúde, duas em psicologia (uma em escolar e educacional), uma em saúde ocupacional e uma em administração. Dos anos de publicação, foram poucas, mas regulares, com em média uma publicação ao ano, ocorridas em 2018(2), 2019(1), 2017(1), 2015(1), 2013(1), 2012(1), 2009(1).

4.1.1 Análise dos Resultados

As pesquisas da *educação básica* apontaram que, em Bessil e Merlo (2017), a organização dos estabelecimentos prisionais interfere diretamente nas atividades desses docentes e a relação com o aluno é vivenciada como um momento de prazer do trabalho, pelo reconhecimento de sua atividade laborativa, mas preconceito social, limites, possibilidades e responsabilidades dessa população privada de liberdade.

No estudo de Duarte e Mendes (2015) concluiu-se que as estratégias de defesa individuais são predominantes e que a mobilização coletiva entre os profissionais de diferentes atribuições é prejudicada pela falta de um espaço público de discussão sobre suas angústias e prazeres cotidianos do trabalho.

Santos (2009) analisou as estratégias de enfrentamento e de fuga, que seriam, aparentemente, promotoras de aprendizagens e que também são atividades que reduzem o desgaste dos professores, o que leva à banalização do processo educacional. Observou-se que as estratégias de enfrentamento são criativas, alternativas procurando superar as dificuldades, mas ao construírem estratégias de fuga, promovem a banalização do processo educativo. Demonstaram compromisso frente ao exercício profissional, mesmo diante de uma escola que não oferece as condições mínimas adequadas para o processo educativo.

As pesquisas da educação superior de Hoffmann et al. (2019), revelaram realidade mais favorável aos respondentes brasileiros, embora predominância de percepções semelhantes a respeito das vivências de prazer e de sofrimento. Além disso, destacam-se pontos comuns relacionados ao custo cognitivo em nível grave e o custo físico em nível crítico. Para Dejours (2012), o custo humano é um fator de sofrimento no ato de trabalhar e pode contribuir para o adoecimento.

Tundis et al. (2018) identificaram como positivo: ter relações satisfatórias com colegas (33%), possibilidades em pesquisa, ensino e extensão (31%), flexibilidade no horário (23%) e a relação estabelecida com os alunos (19%). E como dificuldades, problemas na infraestrutura da Instituição (59,7%), nas relações socioprofissionais (50%), sobrecarga de trabalho (19,2%) e burocracia no fluxo de serviços (15,4%). As estratégias defensivas foram racionalização, isolamento e compensação. A mobilização subjetiva apresentou-se mais *individual* do que *coletiva* e não têm conseguido modificar o contexto de trabalho.

Para Vilela, Garcia e Vieira (2013), os resultados indicaram que as vivências de prazer são predominantes e estão relacionadas ao orgulho e à identificação com o trabalho. As vivências de sofrimento ocorrem de forma moderada e estão relacionadas ao esgotamento, à sobrecarga de trabalho e ao estresse, além de sentimentos de indignação e desvalorização. Como forma compensatória do sofrimento, as vivências de prazer são maximizadas no contato com os colegas de trabalho e os alunos, na produção de conhecimento e no reconhecimento advindo dos pares e da comunidade.

Para Loureiro, Mendes e Silva (2018), há estigma e a invisibilidade das atividades-meio, preocupação com aspectos conflituosos do trabalho, somatização e intensificação do trabalho. Já as vivências de prazer foram relacionadas às condições salariais, qualificação no trabalho, retribuição simbólica e possibilidades de reconhecimento. Em face do sofrimento, destacaram-se estratégias defensivas na luta pelo reconhecimento, remoção funcional, para ressignificação do trabalho e preservação da saúde, entre outras, mas entraves à possibilidade de ressignificá-lo.

Brito et al. (2012) mostraram que as relações trabalho-saúde não são as mesmas para os diferentes grupos humanos, devendo-se considerar as implicações das relações sociais de classe e gênero. A divisão sexual do trabalho pode ter implicações diferenciadas na saúde de homens e mulheres em termos de maior ou menor margem de tolerância ao meio, como a análise dos perfis de morbidade e de mortalidade. Mais do que revelar um acúmulo de trabalhos entre as mulheres, o estudo das relações entre gênero, trabalho e usos do tempo alimenta discussões sobre políticas sociais voltadas para a reprodução social, associando-se às atividades de organização domiciliar, de lazer e de sono.

Pode-se concluir que dos oito estudos da plataforma Scielo, somente um referiu-se à Psicodinâmica sob uma leitura de gênero, de significativa discussão, mas relacionado à educação superior, apontando *uma pobreza no campo de produções, sobretudo na educação básica*.

4.2 Pesquisa 2 – Resultados da Plataforma BVS

Na Plataforma BVS, dos 60 resultados encontrados, dez estavam repetidos nessa mesma plataforma, uma parte significativa de 22 foram da área da saúde, que não foram analisados e 28 relacionados à docência. Desses 28, cinco foram excluídos por não corresponder ao tema pelo resumo ou artigo, quatro foram repetidos da plataforma Scielo, restando 19. Desses, doze estavam como artigos científicos, sete eram literatura cinzenta e dentre eles, três eram teses e quatro dissertações.

Dos dezenove estudos, foram caracterizados 13 trabalhos relacionados à educação básica, 04 da educação superior, um que uniu a educação básica-superior e um da educação profissional. Dos 35 autores desses dezenove trabalhos, 26 eram mulheres e 09 homens, apontando mais mulheres estudando a temática. Os anos de publicação, dos 19 artigos da área da educação, variaram entre 2006-2018, com concentração de produções em 2014, 2016 e 2018 (4 cada). Os outros anos foram 2017(1), 2013(2), 2012(2), 2010(1), 2006(1), isto é, mais publicações recentes e maior concentração em biênios.

De resultados, os trabalhos apontaram que algumas professoras precisaram assumir a responsabilidade pedagógica de mais de uma turma, o que acarretou o aumento da carga de trabalho. Além disso, possuem pouco tempo com as crianças e a principal atividade se refere a atribuições de tarefas. Nesse sentido, a dinâmica do *reconhecimento* das profissionais é afetada, fundamental para o sentido e afeto (Fischer; Perez, 2018). Dentre os resultados, verificou-se que o contexto de trabalho e o esgotamento profissional foram avaliados como críticos. Fatores relacionados ao prazer foram satisfatórios para realização profissional.

Os danos físicos e psicológicos também foram identificados como críticos e os danos sociais como suportáveis. Esses resultados indicam a necessidade de se pensar alternativas para prevenir riscos de adoecimento mental no trabalho e, ainda, de se dialogar acerca do contexto de trabalho vivenciado pelos docentes de universidades pública (Tundis; Monteiro, 2018).

Os dados revelaram que a relação prazer-sofrimento na Pós-Graduação em Enfermagem sofre interferências externas e internas e que as vivências de docentes e discentes são influenciadas pela organização do trabalho e pelas relações interpessoais. Revelou também, a necessidade de as instituições implementarem espaços destinados à escuta de docentes e de discentes e a importância de discussões sobre a temática em questão e que o tema suscita novos estudos, principalmente no contexto brasileiro, para maior aprofundamento sobre a dualidade prazer-sofrimento na docência (Moreira, 2018).

Outro estudo, de público predominantemente feminino identificou sentimento de agressão do contexto social, perda de autoridade, rejeição, frustrações repetitivas e invasão de vida de modo nocivo, múltiplo e não linear, dificuldade de desligamento, estado de sofrimento e indisponibilidade para si e para família (Silva, 2018). Concluiu-se que, por meio de uma forte união, protegem-se das patologias do trabalho, pois saem da posição de isolamento e se inserem em um espaço de relações intersubjetivas que sustentam o trabalho e afastam o medo e as angústias.

O fortalecimento do coletivo ocorre pela mobilização da cooperação, em torno de uma disciplina quase carcerária direcionada aos adolescentes em privação de liberdade, que dissimularia uma estratégia coletiva de defesa que nega o fato de que os adolescentes em conflito com a lei estão em situação de vulnerabilidade psíquica e social. Esta estratégia coletiva de defesa possui a função de proteger esses sujeitos do medo de tecerem uma relação de proximidade com os esses adolescentes (Costa; Brasil, 2017).

Concluiu-se que os professores se utilizam de diferentes estratégias para o enfrentamento das adversidades no contexto laboral, que envolve o distanciamento familiar e as condições de infraestrutura deficitárias (Cardoso; Ribeiro, 2016), contribuições da psicodinâmica e da psicossociologia do trabalho. Foi apontado que o prazer-sofrimento são elementos imbricados e que

coexistem em todas as dimensões do trabalho do professor, ainda que determinadas atividades e relações gerem potencialmente maior prazer, e outras, maior sofrimento.

A intensificação do trabalho, o desgaste frente às exigências de rotinização das tarefas e o significativo número de referências ao estresse e/ou adoecimento foram evidenciados. Mas há aspectos que mascaram esses indicadores de sofrimento, que se situam entre o sofrimento patogênico e o sofrimento criativo (Ruza; Silva, 2016). O déficit de funcionários, a falta de controle nos processos de trabalho e a dependência salarial das horas extras faz com que abdique de sua qualidade de vida em prol de adquirir bens e prover às famílias, desencadeando um elevado número de afastamentos por questões de sofrimento psíquico no trabalho.

A possibilidade de criação de projetos e participação nas decisões figuram como importantes auxílios para a manutenção da saúde mental. A permanência na instituição pode ser explicada por razões como a identificação com a socioeducação, com trabalhos sociais ou comunitários, a remuneração acima do mercado, a possibilidade de crescimento financeiro, as estratégias de defesas e a acomodação profissional (Kersting, 2016).

Dificuldade no número de alunos por sala, falta de tempo, desafio de alfabetização, questões institucionais, dificuldade em lidar com a indisciplina e outros aspectos afetivo-comportamentais dos alunos, apresentando um exercício de autoritário rígido e punitivo, com distanciamento afetivo e perda da espontaneidade (Munhoz, 2014).

No entanto, os comitês implicados nessas propostas de transformação entram em conflito com a *falta de visão das autoridades*, uma estratégia defensiva organizacional, em detrimento do sentido do trabalho educativo. Para tanto, a ação em saúde e segurança no trabalho é uma via para integrar as reivindicações, a não responsabilização individual por um sistema que talvez tenha perdido a noção da realidade e a necessidade de mudanças radicais (Maranda; Viviers; Deslauriers; 2014), pois o trabalho tem um impacto muito grande na saúde do professor, agravadas por fatores como sobrecarga, estresse, angústia, frustração, esgotamento físico, emocional e o não-reconhecimento social.

A relação com os pais ausentes é insatisfatória e de descrédito. Condições de trabalho insatisfatórias quanto ao suporte técnico-pedagógico, tecnologias e iluminação. O prazer é tido pelo reconhecimento dos discentes, pares, gestão escolar e outros. As estratégias defensivas são de proteção, adaptação e exploração, mas nem sempre são suficientes (Oliveira, 2014).

Apesar dos desafios identificados, verificou-se que as *Oficinas de Promoção da Saúde dos Profissionais da Educação* revelaram importantes dispositivos para a saúde do trabalhador, como dificuldades dos docentes de se articularem para enfrentar uma organização de trabalho caracterizada por pressão, sobrecarga, violência física e psicológica, humilhações, efetivo reduzido, desvalorização, sofrimento e adoecimento, mas, desenvolvem estratégias de defesas frente a esse cenário (Freire, 2014). Os sentimentos relatados caracterizaram medo e ansiedade pelo desconhecido, mecanismos de negação e rejeição do sofrimento dos colegas, dificuldade de reconhecer o potencial de formação de estratégias coletivas.

Do sofrimento ao prazer, o reconhecimento vivido e o cumprimento do direito à educação (Ribeiro, 2013), se considerado o debate de valores que giram em torno da construção de sentidos

sobre o trabalho e a saúde dos professores, verificou-se que o polo dos valores mercantis se sobressai em relação aos polos do político e das gestões (atividade). A lógica presente nas reportagens analisadas é a da individualização e culpabilização dos professores por adoecer. A psicologização e o discurso biomédico dos problemas cotidianos fazem com que o caráter coletivo dos problemas desapareça.

Por outro lado, os discursos dos representantes do governo não propiciam a animação da cadeia dialógica, na medida em que afirmam conhecer os caminhos para enfrentamento dos problemas. Assim mesmo, em diversos relatos nas notícias foi possível encontrar sentidos positivos atribuídos pelos próprios professores à sua atividade, como também a presença de esperança em uma mudança positiva da maneira que a educação brasileira é tratada (Nogueira, 2013), relação entre família e escola.

A análise de todo o processo apontou quatro temáticas: organização do trabalho — de prejuízo à saúde e sofrimento psíquico — formação, remuneração e municipalização. A avaliação deles sobre o trabalho desenvolvido foi favorável, indicando que esse é um espaço promissor para intervenções da psicologia (Ribeiro et al., 2012), os resultados apontaram um engajamento profissional aquém do desejado em atividades de pesquisa e extensão e uma organização do trabalho que dificulta a consolidação dos coletivos e a manutenção de laços de cooperação entre os docentes, aspectos fundamentais para a qualidade e a produtividade, com saúde e segurança no trabalho (Nascimento; Vieira; Araújo, 2012), o contexto comum é o das políticas orientadas pelo gerencialismo e inscritas em um processo de precarização social e do trabalho. Procura-se demonstrar similitudes e distinções da reconfiguração e intensificação do trabalho do professor. São relacionados os aspectos sócio-institucionais e psicodinâmicos. Apontou-se para a prevalência da dimensão patogênica das estratégias defensivas e malversação do reconhecimento. O espaço público da palavra é apontado como estratégia necessária para o enfrentamento do individualismo e da competitividade forjados pela sociabilidade produtivista, instrumental e pragmática (Lima, 2016), com base na análise do material produzido, constatou-se que os principais motivos de inserção profissional dessas trabalhadoras na educação são profundamente marcados pelas *relações sociais de gênero e condições socioeconômicas*.

No estudo, verificou-se ainda a discrepância entre trabalho prescrito e o trabalho real. Porém, percebeu-se que, apesar das dificuldades encontradas nas situações de trabalho, as professoras, por intermédio do uso de suas sensibilidades e criatividade, desenvolvem diversas formas de regulação da atividade, dando novas formas ao trabalho e inventando diferentes maneiras de articular-se a ele (Almeida; Neves; Santos, 2010). As docentes vivenciam diferentes formas de sofrimento psíquico ao confrontar-se com as situações desfavoráveis de sua atividade. Por outro lado, as professoras desenvolvem estratégias de enfrentamento que amenizam o sofrimento e favorecem transformar a angústia em força propulsora de mudança, pois a presença do trabalho coletivo, o desenvolvimento de regras de ensino e o reconhecimento por parte dos alunos, se constituem como possibilidade de construção de saúde e de prazer no trabalho delas (Mariano; Muniz, 2006).

Na análise, foram detectados muitos estudos com resultados diferenciados, mas que giraram em torno do contexto, da organização e das condições do trabalho educacional, que o trabalho coletivo ameniza. Somente um relacionou questões de gênero, na educação básica, quanto à inserção e permanência no exercício laboral, entretanto de modo não aprofundado.

4.3 Pesquisa 3 – Resultados da Plataforma Capes

Na Plataforma da Capes, foram 276 produções encontradas. Foram Artigos (262), Livros (8), Resenhas (3), Recursos textuais (2), Tese (1), de temas como PdT (55), Saúde Pública (50), Psicologia (45), Negócios (32), Saúde Ocupacional, pública e ambiental (31), entre outros. Quanto aos idiomas, Português (195), Inglês (187), Espanhol (79), Francês (1), Alemão (1). Para análise dos achados, os trabalhos foram divididos em categorias, como mulheres e feminino, docência, gestão, saúde e doença, servidores públicos. Foram excluídos os temas relacionados aos cuidados ou *care* privados.

4.4 Contribuições da PdT de outras Categorias

Segundo Giongo, Monteiro e Sobrosa (2015), a categoria mais estudada pela PdT é a da saúde, especialmente os enfermeiros, sem perspectiva de gênero, exceto o estudo de Fernandes et al. (2002) e equipes de saúde da família.

Em função da contribuição dos estudos pela PdT, alguns resultados foram levantados de outras categorias profissionais. O sentimento de medo apareceu em trabalhadores dos frigoríficos (Silveira; Merlo, 2014), solidão no contexto do trabalho contemporâneo de ideologia gerencialista (Siqueira; Dias; Medeiros, 2019), estresse em 32% na categoria de guardas municipais (Silva, 2009).

Pereira (2011) e Cardoso (2015) descreveram que a atual configuração do mundo do trabalho pela dissociação e excesso, predispõe ao adoecimento, inclusive ao suicídio (Santos; Siqueira; Mendes, 2010b), afetando as diversas categorias profissionais, pelas condições organizacionais e fiscais de trabalho, as situações e relações de trabalho e *as formas de gestão*.

Dos 276 trabalhos encontrados, os relativos ao adoecimento, apontaram vulnerabilidade e risco de suicídio em bancários, de práticas administrativas e empresariais empregadas sobre as subjetividades (Santos; Siqueira; Mendes, 2010a), insatisfação com a empresa e relacionamentos profissionais e utilização de defesas de negação, entre outros (Mendes, 2013), mecanismos organizacionais, como as promessas simbólicas, que estimulam a sobrecarga do corpo para a mediação do medo e da ansiedade, favorecendo o processo de adoecimento (Santos Jr; Mendes; Araujo, 2009).

Foi apontado que para os trabalhadores com LER/DORT, a incapacidade se manifesta precocemente na percepção de ineficiência do trabalhador no processo produtivo, porém sua legitimação parece ser tardia, custando o preço da cronificação e da invalidez para o trabalhador, produzida pelo descompasso entre a produção exigida pelo trabalho e a produzida pelo corpo (Neves; Nunes, 2009).

4.4.1 Estudos sobre Serviços Públicos

Os trabalhos encontrados relativos ao serviço público evidenciaram que as maiores dificuldades são a falta de recursos humanos e físicos, de valorização e de autonomia, excesso de carga horária de policiais militares do Tocantins (Ferreira; Ghizoni, 2018), ritmo acelerado e elevado volume de trabalho de servidores do judiciário sulistas (Pai et.al., 2014), de reconhecimento no trabalho por profissionais da área de treinamento do Judiciário (Gomes; Lima; Mendes, 2011), necessidade de mudanças na divisão de tarefas e na divisão social do trabalho para servidores de uma universidade pública do Norte (Pacheco; Silva, 2018), falta de estrutura e equipamentos, sobrecarga de trabalho pela demanda, identificadas por funcionários de Corumbá – MS (Silva; Vasconcellos; Figueredo, 2018).

Também, falhas nas estratégias de mediação de policiais civis recém-empossados (Anchieta et al., 2011), conjugação de forças advindas da organização, precarização do trabalho e implicações danosas à saúde (mental) dos profissionais, no aumento do sofrimento psíquico, alcoolismo, depressão e até em suicídio, de policiais (Silva; Vieira, 2008; Minayo; Assis; Oliveira, 2011; Bagalho; Moraes, 2017) ou mesmo para evitar atitudes discriminatórias, prejuízos profissionais e financeiros, esforço para ocultar os sintomas de suas enfermidades e/ou opção por trabalhar adoecidos de policiais militares (Nummer; Cardoso, 2018).

Constrangimentos no trabalho em função do pertencimento da mesma comunidade, além da precariedade dos Agentes Comunitários de Saúde (Jardim; Lancman, 2009), exposição à violências, como a intensas situações de agressões verbais e físicas de agentes de trânsito (Lancman et al., 2007), fragmentação dos coletivos de trabalho de empregados terceirizados da indústria petrolífera (Alvarez et al., 2007), ausência de suporte para responder às demandas dos clientes, contexto de baixos salários e grandes transformações favorecem o isolamento e insegurança de caixas de agências bancárias (Palácios; Duarte; Câmara, 2002), processos de trabalho de caráter provisório e de contradições para os trabalhadores da vigilância sanitária (Souza; Costa, 2010).

Observou-se bastante enfoque nas categorias profissionais contidas no serviço público, revelando uma flexibilidade e alcance da teoria da Psicodinâmica do Trabalho — PdT para evidenciar as relações de trabalho e de saúde.

4.4.2 Gênero em outras categorias profissionais

Nove estudos contribuíram com a leitura de gênero em categorias profissionais diversas. Molinier (2004) desenvolveu pela PdT, as situações das mulheres no trabalho, estudando a situação das enfermeiras e quais condições sociais e organizacionais favoreciam uma cultura do cuidado e identificou sentimento do amor expressas no trabalho e antagonismos raciais entre a equipe de gestão e a de cuidadores.

Dorna e Muniz (2018) apresentaram pesquisas analisadas por Pascale Molinier acerca dos sistemas defensivos contra o sofrimento no trabalho de *care*, em que as situações de trabalho que

produzem sofrimento não são as mesmas para homens e mulheres, os sofrimentos e os sistemas defensivos para lidar com eles serão sexuados – a “sexuação” das defesas não em função da “natureza”, e sim em decorrência da divisão sexual do trabalho. Estas pesquisas evidenciam ainda que certas modalidades da subjetividade classicamente atribuídas à constelação psíquica da feminilidade são em grande parte, diferenciações contingentes e secundárias à experiência do trabalho. Pezé (2004) levantou que o assédio moral se tornou uma verdadeira estratégia de gerenciamento, baseada na radicalização das novas formas de organização do trabalho.

Outros trabalhos apontaram relações de gênero, como situações de ansiedade, tensão e risco favorecem a constituição de ideologias defensivas de negação do medo e mobilizam o ideal de salvar vidas, atitudes heroicas e sentimentos ambivalentes. Concluiu-se que as situações de trabalho em ambas as profissões e as características da gestão e organização do trabalho propiciam sofrimento psíquico, estresse e conflitos identitários, além de elemento constitutivo da identidade, sendo perpassado pelas *relações de gênero e de poder*, historicamente constituídas e de caráter relacional em guardas municipais e enfermeiras (Gomes; Lima; Mendes, 2011).

Tschiedel e Traesel (2013) em um estudo sobre o trabalho feminino considerou a dor e a somatização como expressões do sofrimento, uma relação complexa que vincula a dor às vivências subjetivas e à identidade social, bem como ausência de espaços para discussão e de visibilidade das contribuições da mulher, que impedem que haja uma reapropriação do significado do seu trabalho, enquanto fonte de prazer, independência e realização.

Lapa (2020) estudou as condições de trabalho e práticas sociais de trabalhadoras, que são compreendidas ao mesmo tempo como de sexo e de classe, o sofrimento e a construção de estratégias coletivas de defesa das mulheres no trabalho. Já Fernandes et al. (2002) avaliaram a relação saúde mental e trabalho na enfermagem, a marca do individual e do coletivo organizacional, visualizando essas profissionais como produto e produtoras de sua história pessoal e de sua saúde mental no ambiente de trabalho, compreendendo-as como manifestação da totalidade social.

Cunha e Vieira (2009) ao estudar as *labirinteadoras*, uma atividade de bordado desenvolvida por mulheres no mercado informal identificaram que o processo, a organização e as condições de trabalho tornam essas trabalhadoras dependentes de comerciantes intermediários, em situação vulnerável para a saúde e sem poder de mobilização para se organizarem em cooperativas de trabalho. O trabalho possui prescrições informais, imprecisas, subentendidas e com enorme variabilidade, mobilizado por uma inteligência da prática, pelo uso dos saberes e sagacidades do corpo (Rocha; Pinto, 2018).

4.4.3 PdT e Gênero na Docência

Da docência, 22 artigos foram referentes à pergunta de pesquisa. Com relação às etapas da educação, a maioria ou quase o dobro foi realizada na *educação superior* em detrimento da *educação básica*, sendo doze referentes à educação superior, sete referentes à educação básica, dois teóricos de educação em geral e um referente à educação profissional. Foram retirados os repetidos das bases anteriores, sobraram para análise 14 artigos, sendo oito da educação superior, três da educação básica, dois teóricos de educação em geral e um referente à educação profissional.

Desses 14, as mulheres ainda são em maioria no interesse e na produção científica, dos 36 pesquisadores, 26 foram mulheres e 10 homens. Os anos produzidos variaram entre 2009 e 2020, em média uma e meia produção/ano, de modo regular, porém pequeno quantitativo referente à categoria da educação. Além da saúde, uma boa parte dos trabalhos foram produzidos em categorias diferenciadas.

Quanto ao método, foram 12 empíricos e dois teóricos (Silva; Piolli, 2017; Lima, 2013) e uma variedade de métodos empíricos. Nenhum relacionou a Clínica Psicodinâmica do Trabalho *e somente um* relacionou ao sexo/gênero. Com relação aos resultados significativos obtidos pelo método da PdT relativo à educação, para investigar a tríade trabalho, saúde, doença no contexto da docência do magistério superior, o estudo fez a identificação de sobrecarga cognitiva em nível grave para as *mulheres* (58%), com avaliação em nível crítico (50%), além de maior esgotamento profissional enfrentado por elas em nível crítico (44%). Foi evidenciado diferença significativa quanto aos danos físicos, danos sociais e custo cognitivo. Para o autor, o papel do gênero e a vulnerabilidade aos riscos de adoecimento devem ser considerados no trabalho (Hoffmann et al., 2017), nível moderado de prazer em 54% dos docentes e um nível moderado de sofrimento em 41% dos docentes inquiridos, o que revela o uso de estratégias defensivas, de forma a subverter o sofrimento.

A identificação com as tarefas, a liberdade para falar no trabalho e a solidariedade entre colegas *são os principais reveladores* de prazer, mas o estresse, o desgaste, os sentimentos de insatisfação, de injustiça, de indignação e esgotamento emocional, revelaram ser os principais indicadores de sofrimento (Pena; Remoaldo, 2019). Ficaram constatadas violências psicológicas no modo de organização do trabalho e nas relações estabelecidas geradores de sofrimento e comprometimento da saúde dos professores, porém não de patologias, já que o prazer no trabalho é vivenciado pelo sentido, pelo grau de autonomia e reconhecimento dos discentes (Silva; Ribeiro; Machados, 2018).

Os professores vivenciam prazer e sofrimento no trabalho, sendo o sofrimento mais presente e enfrentam por meio de estratégias defensivas e de mobilização subjetiva que têm incitado e transformado aspectos do trabalho, porém não têm conseguido mudar o contexto de trabalho (Freitas; Facas, 2013). Dejours lançou reflexões e realizou descobertas que podem lançar questões ao trabalho do professor e ao cotidiano da escola num contexto de uma lógica neoliberal, na transposição de modelos gerenciais típicos das empresas para as escolas e nos sistemas educativos (Silva; Piolli, 2017). Para Grande (2009), o trabalho possui valor moral, social e utilitário, sendo fonte de crescimento pessoal e reconhecimento. No entanto, desafios como fracasso escolar, dificuldades de vínculo afetivo, indisciplina dos alunos, precariedade de infraestrutura, excesso de turmas, baixos salários e despreparo metodológico impactam a profissão.

Já Silva, Ghizoni e Emmendoerfer (2015) verificaram nos currículos dos cursos de graduação em Administração de Instituições Federais Brasileiras – IFES sobre “trabalho” e “saúde, a abordagem em diversas disciplinas e regiões do Brasil. Detectou-se que alguns planos de ensino versam acerca das transformações do mundo do trabalho e suas implicações para a saúde do trabalhador para área da gestão, porém a metade das disciplinas que abordam a temática são optativas e ou eletivas, isto é, limitadas.

Ribeiro, Araujo-Jorge, Neto (2016) apontaram nexos entre os projetos de desenvolvimento que impactaram o ambiente e as relações de trabalho na saúde, propostas educativas afinadas com essas

perspectivas e à realidade do público, por meio de integração das dimensões sociopolíticas, culturais e econômicas.

A experiência de Silva et al. (2009) foi promoção da saúde por meio de um dispositivo de formação pesquisa-intervenção em rede educacional, que reuniu diversos tipos de profissionais, permitindo (re)pensar o trabalho, as atividades e suas implicações sobre o processo saúde/doença, *conhecimento não mais “sexualmente cegos”* pela abordagem de relações de gênero como eixo transversal e constituição de Comissões de Saúde.

O estudo de Duarte (2015) evidenciou a necessidade: da efetivação de espaços e dispositivos que possam abarcar a saúde do trabalhador de saúde do SUS, de ações que incitem a reflexão e apropriação da realidade institucional/laboral, e do fortalecimento da política norteadora da atuação profissional que viabilize uma práxis fundamentada na autonomia e protagonização compartilhada, que sejam mobilizadoras de lutas à construção da dignidade e humanidade pelo/no trabalho.

Leite (2017) evidenciou a importância das relações interpessoais, da transparência, participação na gestão, reconhecimento através da valorização dos esforços dos trabalhadores para resolver os problemas e engajamento no trabalho. A limitação do poder de ação no desenvolvimento das atividades e a falta de comunicação entre os setores prejudicam os processos de trabalho e tais elementos devem tornar-se foco no processo de vigilância da relação trabalho e saúde. O trabalho de Lima (2013) revelou que os riscos de natureza ergonômica, como o uso de tecnologias e as exigências corporais e organizacionais, como a intensificação do trabalho, não tem seu reconhecimento direto, mas são as principais fontes de adoecimento do trabalho intelectual e acadêmico de Portugal.

O estudo de Freitas (2014) indicou de 213 fontes bibliográficas utilizadas pelo professor Prestes Motta, e dessas, 188 publicações categorizados em sete áreas temáticas, apontaram para o enriquecimento da disciplina de Epistemologia ao longo de dois anos e o engajamento dos alunos e professores na construção de conteúdos relevantes, mas também resistências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo objetivou levantar o estado da arte sobre a temática Psicodinâmica do trabalho—PdT, Educação e Gênero. Concluiu-se que dos 365 estudos de quatro plataformas pesquisadas sobre a PdT, foram analisados *41 estudos*, mas somente quatro, sob uma leitura de gênero e dois relacionados à educação superior, apontando uma *pobreza no campo de produções*, sobretudo na *educação básica*. Somente um estudo se utilizou de Clínicas Psicodinâmica do Trabalho e nenhum se utilizou de técnicas ou métodos prospectivos relacionados a fatos futuros, as pesquisas foram retrospectivas, de fatos passados.

Identificou-se que os trabalhos se concentraram na última década no Brasil, sob uma variedade de categorias profissionais estudadas. Foram utilizados variados instrumentos, com variados resultados em função das variadas temáticas abordadas. Também analisou o gênero no foco das mulheres nos trabalhos. A maior parte dos estudos não considerou as relações de gênero na avaliação

das vivências de prazer e de sofrimento dos trabalhadores. Somente *nove* se propuseram a avaliar sexo/gênero, majoritariamente no trabalho de cuidados, como das enfermeiras.

Os resultados apontaram para relações de prazer no trabalho, mas sobretudo de sofrimento, amenizadas por estratégias de defesa individuais ou coletivas. Ficou evidenciado que dos trabalhadores que estão inseridos no mercado de público, os servidores públicos estão em uma categoria de privilegiados, porém em função do contexto neoliberal, da precarização das condições e da organização do trabalho, fatores impactantes na saúde desses trabalhadores e que impõe condições de contradição nas vivências de trabalho. Observou-se bastante enfoque nas categorias profissionais contidas no serviço público, revelando flexibilidade e alcance da teoria da PdT para evidenciar as relações entre trabalho e saúde.

Entre esses, os professores da educação básica pública sofrem as condições dos servidores públicos e por se caracterizar como uma categoria especial pelo papel profissional e social, agravadas por estar em contato diário e permanente com o mesmo público em grupo de crianças ou adolescentes. Dos 41 trabalhos, somente quatro relacionaram gênero entre os fatores de prazer-sofrimento, dois na educação básica e dois na educação superior. Nenhum de raça/etnia.

Os estudos realizados na perspectiva da PdT apontaram para muitos trabalhos com a categoria de profissionais da educação, professores na quase totalidade, porém insuficientes para uma análise de gênero, sobretudo quanto à análise das mulheres trabalhadoras da educação.

Na educação básica, o estudo (Almeida; Neves; Santos, 2010) indicou a discrepância entre trabalho prescrito e o trabalho real, amenizadas pelo uso de suas sensibilidades e criatividade na regulação da atividade. No estudo de Silva et al. (2009), foi apontada a abordagem de relações de gênero como eixo transversal e a constituição de Comissões de Saúde em algumas escolas públicas, pelo conhecimento não mais “sexualmente cego”.

Na educação superior, o estudo de Brito et al. (2020) evidenciou implicações das relações sociais de classe e gênero e o estudo de Hoffmann et al. (2017) identificou uma diferença significativa entre homens e mulheres quanto aos danos físicos, sociais, sobrecarga, custo cognitivo e esgotamento profissional em nível grave e crítico para as mulheres e concluiu que o papel do gênero deve ser considerado enquanto elemento que promove distinção na percepção, avaliação e gestão no trabalho e a vulnerabilidade aos riscos de adoecimento.

Os trabalhos surgiram a partir da segunda dezena do novo milênio, somente a partir dos anos 2009, porém pontuais e não crescentes. Pressupõe que com a nova onda de debates a respeito da temática na mídia e nos cotidianos, mais estudos estão e estarão sendo produzidos na perspectiva de gênero, raça e classe e outros, já que se constitui uma dimensão estrutural e um campo fecundo para produção de conhecimento. De limitação desse estudo, apesar da abrangência das bases de dados pesquisadas, pode-se pressupor que uma parte da produção científica sobre o tema não se encontrava disponibilizada e consequentemente não foi analisada nesse trabalho.

A Psicodinâmica do Trabalho — PdT clássica não tem investigado sobre o trabalho de mulheres, as vivências de caráter exclusivo delas, as violências, inclusive estruturais, de uma categoria de “metade da população trabalhadora do mundo” (Antloga; Carmo; Rocha, 2021). Mas constitui-se uma teoria e metodologia para se investigar o trabalho docente e na educação, já produziu muito

conhecimento, entretanto insuficiente do ponto de vista de gênero e raça e outras interseccionalidades. A intersecção entre gênero, saúde mental e gestão possui uma capacidade de geração de uma riqueza de resultados importantes para o campo, o que demanda esforços nessa direção, na expectativa de contribuir sob essas perspectivas para produção científica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R.; NEVES, M. Y.; SANTOS, F. A. As condições e a organização do trabalho de professoras de escolas públicas. *Psicol.: teoria e prática*, 12(2):35-50, 2010.
- ALVAREZ, D. et al. Productive reorganization, outsourcing and labor relations in an offshore oil industry in Campos Basin (RJ). *Gestão & produção*, 1 Abril, v. 14(1), 2007.
- ANCHIETA, V.C.C. et al. Trabalho e Riscos de Adoecimento: um estudo entre policiais civis. *Psicol.: teoria e pesq.*, April-June, v. 27(2), 199(10), 2011.
- ANTLOGA, C.S. et al. Trabalho feminino: uma revisão sistemática da literatura em PdT. *Psi: teor e pesq.*, 36(spe), 2020.
- ANTLOGA, C.S.X.; CARMO, M.M.; ROCHA, B.C.C. Clínica do trabalho para quem? Reflexões metodológicas sobre a PdT feminino. *In: SEIDL, et al. (Orgs). Estratégias metodológicas de pesquisa em psicologia clínica. v.6. Curitiba: CRV, 2021.*
- BAGALHO, J. O.; MORAES, T. D. A organização do trabalho prisional e as vivências de prazer e sofrimento. *Est. de psi.*, v. 22(3), p. 305-315, 2017.
- BESSIL, M. H.; MERLO, Á. R. C. A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 2, p. 285-293, ago./2017.
- BRITO, L.; CASTRO, A.; SOUSA, J.; FIGUEIRÓ, R. Por um caminho para o ensino da epistemologia na Administração—uma construção compartilhada. *Holos*, v. 36(6), 2020.
- BRITO, J.C.; NEVES, M.Y.; OLIVEIRA, S.S.; ROTENBERG, L. Saúde, subjetividade e trabalho: o enfoque clínico e de gênero. *RBSO*, v. 37, n. 126, 316-329, dez/2012.
- CARDOSO, A. M. Work as a determining factor in the health-sickness process. *Tempo Social*, v. 27(1), 73-93, 2015.
- CARDOSO, V.M.L.; RIBEIRO, C.V.S. Entre travessias: a saúde dos docentes na expansão/interiorização do IFMA. *Revista Subjetividades*, v. 16(1): 24-36, 2016.
- COSTA, J. E. M.; BRASIL, K. T. O desafio do trabalho com adolescentes em conflito com a lei: intervenção em PdT. *Psicol.em Est.*, v. 22(2), abr./jun. 2017.
- CUNHA, T.; VIEIRA, S.B. Entre o bordado e a renda: condições de trabalho e saúde das labirinteadoras de Juarez Távora/PB. *Psicol: ciência e profissão*, v. 29(2), 2009.
- DORNA, L. B. H.; MUNIZ, H. P. Relações Sociais de Sexo e Psicodinâmica do trabalho: a sexuação das defesas no trabalho de care. *Fractal*, v. 30(2), 154-160, 2018.
- DRABACH, N. P.; FREITAS, S. R. Diretores das escolas públicas brasileiras: quem são esses sujeitos? *In: 9 ANPED Sul. Anais [...]. 2012. Seminário de Pesquisa em educação da região sul. Disponível*

em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1328/1340>. Acesso em: 11 jul. 2025.

DUARTE, D. A. A supervisão enquanto dispositivo: narrativa docente do estágio profissional em psicologia do trabalho. *Interface*, v. 19 (52), 133(12), 2015.

DUARTE, F. S.; MENDES, A. M. B. Psicodinâmica do trabalho do coletivo de profissionais de educação de escola pública. *Psico-USF*, v. 20(2), 323-332, ago./2015.

FERNANDES, J. D. et al. Saúde mental e trabalho feminino: imagens e representações de enfermeiras. *RLAE*, v. 10(2), 199-206, 2002.

FERREIRA, T. M.; GHIZONI, L. D. Narrativas de policiais militares do Tocantins sobre o trabalhar. *Rev. Observatório*, v. 4(6), 597-635, 2018.

FISCHER, D.; PEREZ, K. V. "Eu sou quem então?": o trabalho docente na educação infantil e os impactos da organização do trabalho na dinâmica do reconhecimento. *CPST*, v. 21, n. 2, 133-147, 2018.

FREIRE, L. S. M. As vivências de sofrimento de docentes do Tocantins: pistas para ações de vigilância em saúde do trabalhador. Dissertação (Saúde Púb.). Fiocruz, 2014.

FREITAS, M. E. Tributo a Fernando C. Prestes Motta: um acadêmico e sua obra docente. *RAE*, 54(3), Jun, 2014.

FREITAS, L. G.; Facas, E. P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. *Est. e pesq. em psicol.*, v. 13(1), 7-26, 2013.

GIONGO, C. R.; MONTEIRO, J. K.; SOBROSA, G. M. R. Psicodinâmica do Trabalho no Brasil: Revisão Sistemática da Literatura. *Temas em Psicologia*, Dec, 2015.

GOMES, M. L. B. M.; LIMA, S. C. C.; MENDES, A. M. Experiência em clínica do trabalho com profissionais de T&D de uma organização pública. *Est. e pesq. em psicol.*, 1 Dec, v. 11(3), 841-855, 2011.

GRANDE, C. O trabalho e o afeto: prazer e sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília. *Sociedade e Estado*, Sep/Dec, v. 24(3), 2009.

HOFFMANN, C. et al. Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal. *Ed. e Pesq.*, v. 45, 2019.

HOFFMANN, C. et al. Psicodinâmica do trabalho e riscos de adoecimento no magistério superior. *Estudos Avançados*, 1 September, v. 31(91), 257-276, 2017.

JARDIM, T. A.; LANCMAN, S. Aspectos subjetivos do morar e trabalhar na mesma comunidade: a realidade vivenciada pelo agente comunitário de saúde. *Interface*, v. 13(28), 2009.

KERSTING, I. Equipamentos do séc. XIX, profissionais do séc. XX e problemas do séc. XXI: saúde mental dos trabalhadores da FASE do RS. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). UFRS, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/152725>. Acesso em: 8 jul. 2025.

LAPA, T. S. Trabalho e práticas sociais das mulheres: encontros entre a sociologia das relações sociais de sexo e a PdT. *Interseções*, v. 22(1), 122-146, 2020.

LEITE, I. G. O sentido da relação trabalho e saúde para os assistentes em adm. de uma universidade pública federal no Estado de MG. *Physis*, 27(3), 2017.

LIMA, T. M. Trabalho intelectual e acadêmico: onde se "escondem" os riscos laborais? Dossiê Trabalho, Saúde e Ambiente. *Revista em pauta*, v. 11, n. 32, 2013.

LIMA, J. P. A. Gestão democrática na escola: uma estratégia de prazer no trabalho — estudo exploratório com professores de escola pública do DF. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Brasília: Universidade

Católica de Brasília – UCB, 2011. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1778>. Acesso em: 11 jul. 2025.

LOUREIRO, T.; MENDES, G. H. S.; SILVA, E. P. Estigma, invisibilidade e intensificação do trabalho: estratégias de enfrentamento do sofrimento pelos assistentes em administração. *TES*, v. 16, n. 2, 703-728, ago./2018.

MARANDA, M.; VIVIERS, S.; DESLAURIERS, J. "Escola em sofrimento": pesquisa – ação sobre situações de trabalho de risco para a saúde mental em meio escolar. *Cad. Psicol. Soc. Trab.*, São Paulo, v.17, n. spe. 1, p.141-151, 2014.

MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Est. e pesq. em psi.*, ano 6, n. 1, 2006.

MENDES, A. M. Estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico no trabalho bancário. *Est. e pesq. em psicol.*, v. 3(1), p. 38-48, 2013.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; OLIVEIRA, R. C. V. Impacto das atividades profissionais na saúde física e mental dos policiais civis e militares do RJ. *RC&SC*, v. 16(4), 2011.

MOLINIER, P. Psicodinâmica do trabalho e relações sociais de sexo: um itinerário interdisciplinar. 1988–2002. *Produção*, v. 14(3), 14-26, 2004.

MOLINIER, P. Care, intersectionality and feminism. *Tempo Social*, v. 26(1), 17-33, 2014.

MOREIRA, D.A. Prazer e sofrimento de docentes e discentes na pós-graduação stricto sensu em Enfermagem. Tese (PEN), UFMG, 2018.

MUNHOZ, M. M. Aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor na relação com seus alunos do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede pública: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Psicologia), USP, 2014.

NASCIMENTO, E.L.A.; VIEIRA S.V.B.; ARAÚJO, A.J.S. Desafios da gestão coletiva da atividade na docência universitária. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 32(4), 2012.

NEVES, R. F.; NUNES, M. O. Incapacidade, cotidiano e subjetividade: a narrativa de trabalhadores com LER/DORT. *Interface*, v. 13(30), 55(12), 2009.

NOGUEIRA, D. S. Circulação de sentidos em discursos sobre o trabalho e a saúde de professores de escolas públicas: interrogações a partir do ponto de vista da atividade. Dissertação (Ciências na área de Saúde Pública), 2013. Fiocruz. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/35031>. Acesso em: 11 jul. 2025.

NUMMER, F.; CARDOSO, I. Estigma do adoecimento na polícia militar do Pará. *Política & Trabalho*, 2018, v. 49, 227-245, 2018.

OLIVEIRA, G. F. Prazer e sofrimento no trabalho de professores dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública do distrito federal. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Brasília: Universidade Católica de Brasília – UCB, 2014. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1838>. Acesso em 11 jul. 2025.

PACHECO, T.P.; SILVA, R.M.P. Risco psicossocial para servidores de universidade pública na região norte do Brasil. *Revista Psicologia*, v. 18(1), 335-334, 2018.

PAI, D.D. et al. Repercussões da aceleração dos ritmos de trabalho na saúde dos servidores de um juizado especial. *Saúde e Sociedade*, v. 23(3), 942-952, 2014.

- PALÁCIOS, M.; DUARTE, F.; CÂMARA, V. M. Trabalho e sofrimento psíquico de caixas de agências bancárias na cidade do Rio de Janeiro. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 18(3), 843-851, 2002.
- PENA, L.; REMOALDO, P. Psicodinâmica do trabalho: um estudo sobre o prazer e o sofrimento no trabalho docente na Universidade Óscar Ribas. *Saúde e Soc.*, v. 28(4), 147-159, 2019.
- PEREIRA, L. Work in question in the "depression epidemic". *Tempo Social*, v. 23(1), 67-95, 2011.
- PEZÉ, M. Forclusão do feminino na organização do trabalho: um assédio de gênero. *Produção*, v. 14(3), 6-13, 2004.
- RIBEIRO, J.M.P.; ARAUJO-JORGE, T.C.; NETO, V.B. Ambiente, saúde e trabalho: temas geradores para ensino em saúde e segurança do trabalho no Acre, Brasil. *Interface*, v. 20(59), 1027(13), 2016.
- RIBEIRO, V. O. Estratégias de mediação do sofrimento: estudo exploratório com professores em contexto escolar inclusivo. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Brasília: Universidade Católica de Brasília – UCB, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1818>. Acesso em 11 jul. 2025.
- RIBEIRO, S.F.R. et al. Intervenção em uma escola estadual de ensino fundamental: ênfase na saúde mental do professor. *Rev. Mal-estar e Subjetividade*, set/dez, 2012.
- ROCHA, E. K. G. T.; PINTO, F. M. O desafio conceitual do trabalho doméstico à psicologia do trabalho. *Fractal: revista de psicologia*, v. 30(2), 145-153, 2018.
- RUZA, F. M.; SILVA, E. PINTO. As transformações produtivas na pós-graduação: o prazer no trabalho docente está suspenso? *Subjetividades*, v. 16(1): 91-103, abr./2016.
- SANTOS, G. B. Os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. *TES*, v. 7, n. 2, 285-304, 2009.
- SANTOS JÚNIOR, A. V.; MENDES, A. M.; ARAUJO, L.K.R. Experiência em clínica do trabalho com bancários adoecidos por Ler/Dort. *Psicol.: ciência e profissão*, v. 29(3), 614-625, 2009.
- SANTOS, M. A. F.; SIQUEIRA, M. V. S.; MENDES, A.M. Tentativas de suicídio de bancários no contexto das reestruturações produtivas. *RAC*, v. 14(5), 2010a.
- SANTOS, M. A. F.; SIQUEIRA, M. V. S.; MENDES, A.M. Tréplica, relações entre suicídio e trabalho: diferenças epistemológicas e (im)possibilidade de diálogo. *Documentos e Debates. RAC*, v. 14(5), 956(12), 2010b.
- SILVA, A. V.; PIOLLI, E. A centralidade do trabalho na psicodinâmica de Christophe Dejours, o campo educacional e o trabalho docente: aproximações possíveis. *Devir Educação*, v.1, n.1, 50-65, 2017.
- SILVA, E. F.; BRITO, J. NEVES, M. Y.; ATHAYDE, M. A promoção da saúde a partir das situações de trabalho: considerações referenciadas em uma experiência com trabalhadores de escolas públicas. *Interface*, v. 13(30), 107(10), 2009.
- SILVA, E.P. A escuta do trabalhador estressado enquanto estratégia de aprimoramento da formação profissional. *Aletheia*, v. 29, 43(14), 2009.
- SILVA, F.R.; GHIZONI, L.D.; EMMENDOERFER, M.L. Trabalho e saúde: um olhar sobre a incidência dessas temáticas nos cursos de administração de universidades federais. brasileiras. *RAEP*, v. 16(2), 341(40), 2015.
- SILVA, J.P. Quando o trabalho invade a vida: um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de SP. Tese (Doutorado em Saúde Pública). USP, 2018.
- SILVA, J.V.; VASCONCELLOS, P.A.; FIGUEIREDO, V.C.N. Trabalho e sofrimento: desafios da saúde mental de profissionais da assistência social. *Psi. em est.*, v. 23, 69-79, 2018.

- SILVA, M. B.; VIEIRA, S. B. O processo de trabalho do militar estadual e a saúde mental. *Saúde e Sociedade*, v. 17(4), 161-170, 2008.
- SILVA, S.L.; RIBEIRO, C. V. S.; MACHADO, B. B. We always find ourselves with the guillotine on our necks: precariousness and violence in the teaching work. *Acta Scientiarum*, v.40(1), Education (UEM), 2018.
- SILVEIRA, A. L.; MERLO, A. R. C. O medo: expressão de um coletivo de trabalhadores. *Fractal*, v. 26(2), 349-364, 2014.
- SOUZA, G. S.; COSTA, E. A. Considerações teóricas e conceituais acerca do trabalho em vigilância sanitária, campo específico do trabalho em saúde. *Cien & Saude Col*, v. 15(7), 3329(12), 2010.
- TSCHIEDEL, R. M.; TRAESEL, E. S. Mulher e dor: um estudo na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho. *Est. e pesq. em psi.*, v. 13(2), 611-624, 2013.
- TUNDIS, A. G. O.; MONTEIRO, J. K. Ensino superior e adoecimento docente: um estudo em uma universidade pública. *Psic. da Ed.*, 46, 1º sem., 1-10, 2018.
- TUNDIS, A. G. O. *et al.* Estratégias de mediação no trabalho docente: um estudo em uma universidade pública na Amazônia. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.
- VILELA, E. F.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. *REAd*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, 517-540, 2013.

Recebido em: 1 de fevereiro de 2025.

Aprovado em: 17 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/repr.v16i1.13420>

ⁱ Gisele Cristine da Silva Dantas. Professora formadora da rede educacional pública, Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4686338407513062>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9005-4218>

E-mail: dantasg@hotmail.com

ⁱⁱ Carla Sabrina Xavier Antloga. Psicóloga, Professora, Mestre e Pós-Doutora em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1693120835730857>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4105-6708>

E-mail: antlogacarla@gmail.com

A APOSENTADORIA NA SOCIEDADE DO CANSAÇO

RETIREMENT IN THE FATIGUE SOCIETY

Glacieli Braga Ferreira Campos ⁱ

Helen Paola Vieira Bueno ⁱⁱ

RESUMO: O trabalho pode ser compreendido como uma das atividades centrais que estruturam a vida humana, conferindo sentido e identidade ao sujeito na sociedade. Este estudo teve como objetivo compreender as representações sociais do trabalho na contemporaneidade, para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com foco nos temas "trabalho" e "aposentadoria", aliada à análise do livro Sociedade do cansaço, de Byung-Chul Han, que oferece uma crítica contundente ao modelo de sociedade atual. A partir da pesquisa bibliográfica e da leitura da obra de Han, foi possível estabelecer conexões entre os significados atribuídos ao trabalho e as dinâmicas da sociedade contemporânea, marcada pelo desempenho, pela produtividade excessiva e pelo esgotamento físico e psíquico. Assim, o estudo evidencia que o trabalho, mais do que uma atividade econômica, está profundamente ligado às construções identitárias dos sujeitos, concluindo que o processo de aposentadoria deve ser compreendido não apenas sob o ponto de vista legal ou financeiro, mas também psicológico e social, considerando os impactos subjetivos e culturais gerados por essa transição de vida.

Palavras-chave: Trabalho. Aposentadoria. Sociedade do cansaço.

ABSTRACT: Work can be understood as one of the central activities that structure human life, giving meaning and identity to individuals within society. This study aimed to understand the social representations of work in contemporary times. To this end, a bibliographic research was conducted focusing on the themes of "work" and "retirement," along with an analysis of the book *The Burnout Society* by Byung-Chul Han, which offers a powerful critique of the current societal model. Based on the bibliographic research and the reading of Han's work, it was possible to establish connections

between the meanings attributed to work and the dynamics of contemporary society, which is characterized by high performance demands, excessive productivity, and physical and psychological exhaustion. Thus, the study highlights that work, more than just an economic activity, is deeply tied to individuals' identity construction. It concludes that the retirement process should be understood not only from a legal or financial perspective, but also from a psychological and social standpoint, considering the subjective and cultural impacts brought about by this life transition.

Keywords: Work. Retirement. Fatigue society.

1 INTRODUÇÃO

A aposentadoria marca o momento em que o indivíduo se desliga formalmente do trabalho, encerrando uma rotina construída ao longo de décadas de dedicação às atividades laborais. Essa rotina envolve não apenas a execução das tarefas profissionais, mas também uma série de aspectos que compõem o cotidiano de quem trabalha: os relacionamentos interpessoais, o cumprimento de horários, as metas de produtividade, as cobranças por resultados e a dinâmica de controle hierárquico, entre outros elementos que estruturam a vida profissional.

Smuczec (2022, p. 29) apontou que o ritmo de trabalho intenso é uma das principais características do mundo do trabalho na atualidade, além das “longas jornadas, pressão de tempo, repetitividade e monotonia de tarefas, conflitos de papéis, conflitos interpessoais, isolamento social, falta de poder de decisão e maior controle da força de trabalho.” Vale ressaltar que tais características são representativas deste momento histórico em que estamos inseridos.

A sociedade contemporânea vive em um ritmo acelerado na tentativa de acompanhar a velocidade em que acontecem as mudanças no mundo globalizado regido pelo capitalismo, em que a tecnologia evolui com rapidez, as informações são trocadas instantaneamente e o apelo pelo consumo está em todos os lugares. Neste contexto, as relações interpessoais encontram-se superficiais, as informações são veiculadas com muita facilidade e pressa, a mecanização e o uso de inteligência artificial estão cada vez mais presentes e a busca pelo *ter*, incitada pelo consumismo, direciona muitas das escolhas dos indivíduos. É neste cenário que se constitui a relação entre sujeito e o seu ofício laboral.

A relação entre o indivíduo e trabalho, portanto, está diretamente relacionada com os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais da época em que se vive. Além disso, os significados e sentidos dados ao trabalho se modificam conforme evolução da humanidade. Neste sentido, Gomez et. al. (1987) apontam que é dentro de uma perspectiva histórica que a evolução do trabalho humano deve ser examinada, já que não se trata de uma concepção homogênea ou de uma ideia superficial que se aplica de forma indistinta a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver.

Complementando a ideia dos autores, Pessôa (2011) aponta que a função do trabalho é mais que um meio para prover a sobrevivência, pois trata-se de um componente básico no processo de

definir quem somos. A formação da identidade, portanto, é uma das funções do trabalho apontada também por Salanova, Gracia e Peiró, porém, de acordo com estes autores (1996), o trabalho possui ainda outras dez funções, descritas por eles como: função integrativa/significativa, função de proporcionar status e prestígio, função econômica, função de interação social, função de estruturação do tempo, função de servir a sociedade, função de desenvolver habilidades, função socializadora; função de proporcionar poder e controle, e função de comodidade.

Ademais, além do papel estruturante que o trabalho tem na vida dos indivíduos, deve-se considerar também o seu papel organizativo. Martín-Baró (1990) pontua que o indivíduo organiza seu tempo e distribui outras tarefas cotidianas conforme as exigências de horário do seu ofício e ainda relaciona a escolha da região de sua residência a partir da localidade onde trabalha. Diante do exposto, o autor enfatiza que o trabalho é o núcleo em torno do qual o indivíduo organiza sua vida pessoal.

Portanto, desvincular-se do trabalho implica em mudanças significativas na vida do sujeito, especialmente para aqueles que, além de ter organizado a rotina a partir da sua atividade laboral (carga horária, natureza da atividade e local), baseou sua identidade exclusivamente na sua profissão. Somando-se a isso, para muitos, o “parar” pode ser difícil devido ao que é preconizado no mundo do trabalho contemporâneo com os seguintes slogans: *Produza! Faça acontecer! Não desista, vai dar certo! Não pare, você consegue!*

Em vista disso, o trabalhador contemporâneo é aquele que se reconhece e se identifica a partir da sua profissão e desempenha suas atividades focado em produzir, dividindo sua atenção com outras tarefas e buscando cumprir as exigências externas e, principalmente, as internas.

Tais características dos trabalhadores da atualidade ficam evidenciadas no livro *Sociedade do cansaço*, escrito pelo filósofo e crítico contemporâneo Byung-Chul Han. No livro, o autor relaciona o estilo de vida da sociedade contemporânea, condicionada à globalização do capitalismo, com o adoecimento mental da população, enfatizando a classe trabalhadora. O autor nos faz refletir sobre como estamos vivendo e como estamos nos relacionando com o trabalho e aponta para o impacto desse modo de viver e de se relacionar na nossa saúde mental.

Deste modo, a partir deste estudo, buscou-se relacionar o livro *Sociedade do cansaço*, de Byung-Chul Han, com a aposentadoria. Para isto, foi feita uma pesquisa bibliográfica a respeito da importância que o trabalho tem na vida das pessoas e sobre os fatores que interferem no processo de aposentadoria. Também foi realizada a leitura de *Sociedade do cansaço* e, com base nas ideias principais do autor foi realizada uma análise que será apresentada neste estudo.

De acordo com Minayo (1994, p.23) a pesquisa pode ser entendida como um processo no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”. Assim, torna-se uma atividade que irá produzir conhecimentos que podem refletir posições frente à realidade, nesse sentido Gil (1994) informa que a pesquisa bibliográfica possibilita uma melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto

Dessa forma, o livro de Han, *Sociedade de cansaço*, leitura sugerida na disciplina “Pedagogia cultural e suas interfaces com a saúde mental na perspectiva da decolonialidade” do Programa de Mestrado em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, contribuiu de forma

significativa para ampliar as perspectivas teóricas a respeito da temática do trabalho e da aposentadoria.

2 TRABALHO E APOSENTADORIA

O trabalho ocupa um lugar de centralidade na vida das pessoas. A partir dos vínculos laborais, o sujeito organiza sua rotina, se estrutura financeiramente, amplia suas relações sociais, estabelece relacionamentos interpessoais, desenvolve habilidades sociais e comportamentais, aprimora a capacidade cognitiva e constrói sua identidade. Pode-se dizer, portanto, que o trabalho possui inúmeras atribuições na vida do indivíduo.

Neste sentido, para entender a importância funcional do trabalho, Pessoa (2011), apresenta as funções laborais com base nas proposições de Salanova, Gracia e Peiró (1996) comentam que

[...] o trabalho pode exercer [inúmeras funções] na vida das pessoas para que estas obtenham um retorno pertinente para a sua sobrevivência - aquisição dos bens de consumo necessários, controle sobre o meio ambiente, comodidade, saúde, segurança, para a estruturação da sua interação com o meio - estruturação do tempo, senso de disciplina e dever, aquisição e transmissão de normas, crenças e expectativas, interação e aprendizado social e desenvolvimento da identidade - descoberta e desenvolvimento de habilidades e destrezas, atingimento de autonomia e controle sobre a própria vida, reconhecimento, status e prestígio, autoconhecimento, autoconfiança e autoestima, provimento de sentido para a vida e meios para realização pessoal (Pessoa, 2011, p. 13).

De acordo com Martín-Baró (1990), é evidente que o trabalho molda a vida das pessoas e, por isso, pode-se dizer que é a principal atividade que compõe a história humana. Portanto, o vínculo que o sujeito estabelece com seu ofício interfere significativamente em todos os aspectos da sua vida e este elo começa a ser construído desde muito cedo.

Os indivíduos iniciam sua relação com o trabalho comumente no final da adolescência e início da vida adulta e a encerram na velhice com a aposentadoria, na maioria das vezes. Porém, desde a infância já entram em contato com o mundo do trabalho ao verem os pais organizarem a rotina da família a partir do horário do trabalho, ao saberem sobre as atividades laborais que as pessoas com quem convivem desempenham e ao descobrirem sobre uma infinidade de profissões existentes. Pessoa (2011) aponta que as referências estabelecidas na infância influenciam todo o processo de desenvolvimento de carreira profissional do indivíduo.

Conforme a criança vai crescendo, a noção de trabalho vai sendo ampliada. Na adolescência o indivíduo aprende, dentro de suas possibilidades e contexto cultural, sobre as responsabilidades, direitos e deveres da pessoa que trabalha. Além disso, alguns adolescentes começam a vivenciar suas

primeiras experiências profissionais e iniciam o processo de escolha profissional de forma mais contundente.

Donald Super (1910-1994) foi um psicólogo norte-americano que se dedicou ao estudo do comportamento vocacional com profundidade e em 1957 lançou com outros pesquisadores a Teoria do desenvolvimento vocacional na qual postula que a escolha profissional é um processo dado ao longo da vida, desde à infância até a velhice, por meio de diferentes estágios do desenvolvimento vocacional e da execução de diversas tarefas evolutivas (Super, 1957).

Em relação aos estágios do desenvolvimento vocacional, eles foram classificados, conforme apresenta Pessoa (2011) em: i) crescimento - fase da infância (nascimento aos 14 anos); ii) exploração - refere-se ao período da adolescência e início da idade adulta (14 a 25 anos); iii) estabelecimento - tem referência na idade adulta (25 a 45 anos); iv) permanência - também se refere na idade adulta (45 a 65 anos); e v) declínio - referenciado na velhice (65 a 70 anos).

Neste estudo, será explicitado de forma sucinta o último estágio da Teoria do desenvolvimento vocacional de Donald Super, que ocorre na velhice. A respeito deste estágio denominado declínio, Pimentel descreve que no

[...] desengajamento ou declínio (+ 65 anos) - O indivíduo pensa em se retirar do mundo do trabalho ou realizar uma mudança em sua carreira. A tarefa principal é, provavelmente, adaptar-se a um novo self através das mudanças no autoconceito existente, preparando-se para assumir novos hábitos de vida. Para isso, cabe ao indivíduo planejar como viverá uma vez que se retire do mercado de trabalho, o que implica nas seguintes tarefas: a) Desacelerar - diminuir o ritmo de trabalho por conta do abrandamento dos processos físicos e mentais e diminuição de energia; b) Planejamento da aposentadoria - imprimir um ritmo de trabalho mais lento, mudando os padrões de trabalho correspondendo ao declínio das suas capacidades laborais; c) Vida de aposentado - implica na realização de atividades de tipo parcial e desenvolvimento de “hobbies” que passam a substituir a ocupação em tempo integral (Pimentel, 2017, p. 26-27).

Donald Super estabeleceu na Teoria do desenvolvimento vocacional a idade de 65 anos para referir o início do período do desligamento do trabalho, conforme apontado por Pimentel (2017). No entanto, existe uma divergência quanto a isso se considerarmos que, no Brasil, este desligamento pode chegar pouco antes para as mulheres - aos 62 anos, se não fizer parte da regra de transição (Brasil, 2023).

Outra questão sobre a fase do declínio, é em relação a descrição das tarefas “Desacelerar” e “Planejamento da aposentadoria” apresentadas por Pimentel. Na sociedade contemporânea, a diminuição de ritmo é um desafio enfrentado por todos os trabalhadores, independente da fase profissional na qual se encontra, tendo em vista as exigências culturais, econômicas e sociais deste período em que vivemos; e a mudança no padrão de trabalho por conta de um ritmo mais lento é

pouco provável considerando a característica do trabalhador contemporâneo da autoexigência e da autocobrança, além da sua preocupação em atender as cobranças externas.

Portanto, dentro do contexto histórico atual, tarefas que envolvam organização financeira, cuidados com a saúde física e mental, engajamento em atividades prazerosas que não envolvam metas de produção, podem ser mais adequadas para o indivíduo que está se preparando para se desligar do trabalho, de se aposentar.

De acordo com Fôlha e Novo:

[...] etimologicamente, aposentar-se vem do verbo latino intransitivo “*pausare*”, que significa pousar, parar, cessar, descansar, tomar aposento. Corresponde, em francês, ao verbo “*retirer*” ou “*retraiter*”, cujo sentido é retirar-se, isolar-se, recolher-se em casa, e em inglês, ao verbo “*to retire*”: ir embora, recolher-se (Fôlha e Novo, 2011, p. 3).

A respeito do surgimento da aposentadoria, há registro que apontam que a aposentadoria começou a ser introduzida no final do século XIX, nos países industrializados, quando foi instituída como uma forma de assegurar sustento de vida aos trabalhadores idosos que enfrentavam a situação da mendicância por não terem mais condições de trabalhar. No entanto, com a evolução histórica e as mudanças no mundo em diversos aspectos, o antigo caráter da aposentadoria se transformou e passou da representação de esmola do Estado para um direito dos trabalhadores (Fontoura, Doll e Oliveira, 2015).

Diante do exposto, pode-se dizer que a aposentadoria é considerada um direito do cidadão e, com base na sua etimologia, representa a desvinculação do indivíduo de suas atividades laborativas.

O afastamento do trabalho pode gerar sentimentos ambíguos, pois ao mesmo tempo que o indivíduo pode experimentar o sentimento de liberdade também pode entrar em crise por não aceitar a condição de aposentado, devido à estigmatização da imagem vinculada à inatividade (Santos, 1990).

Complementando, Zanelli e Silva (1996) apontam que a aposentadoria pode ser vista como prêmio, um júbilo, uma recompensa pelo período e pelo esforço depreendido ao longo da trajetória profissional, possibilitando a concretização de projetos e sonhos que foram deixados de lado durante a vida. Porém, ainda na perspectiva dos autores, o sentimento em relação a aposentadoria oscila entre prêmio e renovação e a desesperança.

Assim sendo, o momento da aposentadoria pode ser acompanhado tanto por sentimentos de medo, dúvidas e angústias como também de realização e, por isso, o processo de aposentar-se se constitui como sendo único e diferenciado para cada pessoa (Zanelli, Silva e Soares, 2010).

Neste sentido, França e Soares (2009) argumentam que a adaptação à aposentadoria é influenciada pelo tipo de vínculo e o grau de satisfação que o indivíduo tem com o trabalho e, também, pela forma como encara as mudanças, o futuro, como percebe as condições e possibilidades em realizar outras atividades fora do âmbito institucional.

Na sociedade contemporânea, a relação existente entre sujeito e o seu trabalho é de intimidade, pois o indivíduo passa grande parte do dia e da vida dedicando-se intensamente as suas atividades laborativas, constrói laços de amizade e muitas vezes tem sua imagem atrelada a sua profissão, de forma que sua identidade passa a ser definida a partir daquilo que se faz.

Portanto, a decisão de se aposentar na atualidade, é influenciada por fatores psicológicos, econômicos, históricos, políticos e culturais, tais como: a legislação vigente com os critérios para aposentadoria; o vínculo do indivíduo com a sua profissão; o significado atribuído pelo indivíduo ao ato de trabalhar; os aspectos culturais que dizem respeito aos estereótipos ligados ao aposentado; e ainda pela necessidade de atender às exigências socioeconômicas da época em que se vive.

Deste modo, pode-se dizer que o processo da aposentadoria, embora seja vivenciado de maneira única por cada pessoa, também é complexo no sentido de que é influenciado pelos sentidos e significados atribuídos ao trabalho dentro do contexto histórico-cultural no qual o indivíduo está inserido, e no caso da sociedade contemporânea, o trabalho representa atividade e produtividade.

3 SOCIEDADE DO CANSAÇO

Sociedade do cansaço (2015) é um livro que trata de analisar as características da sociedade atual, constituída por indivíduos ocupados em produzir sempre mais e sem cessar, e as relacionar com o adoecimento mental da população. Este livro de ensaio provoca a reflexão acerca do modo como estamos vivendo atualmente, sobre como as pessoas estão lidando com a autoexigência e a autocobrança e sobre o impacto que esse modo de viver tem trazido para a saúde mental das pessoas.

O autor do livro, Byung-Chul Han, é um sul-coreano naturalizado alemão, e trabalha como professor de Filosofia e Estudos Culturais em Berlim. Estudou Filosofia, Literatura e Teologia e é considerado um dos principais filósofos críticos da contemporaneidade. Em suas obras, Han se dedica a analisar criticamente fenômenos muito atuais como a cultura do trabalho desmedido, a tecnologia ou os efeitos da globalização do capitalismo.

Em *Sociedade do cansaço*, Han apresenta inicialmente a ideia de que a positividade está relacionada com as principais doenças mentais do século XXI, tais como depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou a Síndrome de burnout (SB), referidas por ele como as doenças neuronais.

A positividade ao qual o autor se refere diz respeito a expressões afirmativas, utilizadas no sentido de estimular, encorajar e não deixar desistir. Tais ideias podem ser representadas pela expressão “Yes, we can”, que passa a mensagem de que podemos realizar e conseguir o que desejarmos e que o resultado bem-sucedido depende do esforço do indivíduo.

Han (2015) esclarece que esta positividade é a marca da sociedade do século XXI, designada por ele como sociedade do desempenho. O autor explica que a sociedade do desempenho sucede a sociedade disciplinar de Foucault, em que a obediência, o dever e a negatividade eram suas características principais. Assim, por serem gerações que se sucedem, os sujeitos do desempenho,

embora guiados pela ideia de *poder*, continuam disciplinados, mas direcionam à obediência a si mesmo, tornando-se senhores e soberanos de si mesmos, conforme escreve o autor, que complementa:

Essa auto referencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal (Han, 2015, p. 30).

Portanto, o fato de que o sujeito do desempenho não está submetido a uma autoridade externa que o obrigue a trabalhar o torna, paradoxalmente, submisso a si mesmo. Essa aparente liberdade, segundo Han (2015), constitui uma armadilha da sociedade contemporânea, na qual a coerção é internalizada sob a forma de autocobrança. Ao acreditar que age por livre escolha, o indivíduo passa a explorar a si próprio, assumindo simultaneamente os papéis de vítima e de algoz. Nesse cenário, a liberdade torna-se ilusória, pois está a serviço de um sistema que exige desempenho, produtividade e autoaperfeiçoamento constante, levando ao esgotamento físico, psíquico e emocional.

O autor aponta como uma das consequências do excesso de positividade a mudança radical na estrutura e economia da atenção. Han explica que o sujeito do desempenho, por receber vários estímulos, informações e impulsos, precisa lançar mão da técnica de atenção denominada *multitasking* (multitarefa). No entanto, o autor refere que essa técnica representa uma involução, pois faz-se necessário o uso da atenção profunda e contemplativa para o desenvolvimento cultural.

Além da positividade, outra característica do mundo pós-moderno é a transitoriedade. De acordo com o autor, atualmente nada é duradouro e estável e, por isso, “reagimos com hiperatividade, com a histeria do trabalho e da produção”. Concomitante a isso, o autor declara sobre a dificuldade que possuímos de parar e de fazer interromper.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura do livro *Sociedade do cansaço* pode-se dizer que a sociedade da qual fazemos parte, tem convivido com doenças neuronais como a depressão, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, síndrome de burnout, entre outras, por conta da exaustão e do esgotamento provenientes do estilo de vida que levamos.

O excesso de positividade presentes em expressões motivacionais como “*Yes, we can*” interfere na forma como as pessoas têm se dedicado ao trabalho, buscando produzir muito e dar conta de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, o que reflete no aumento da autocobrança e na dificuldade em dar pausas.

Portanto, para os sujeitos do desempenho, aposentar pode ser uma tarefa difícil. Muitas pessoas que já atendem aos critérios para aposentadoria, por exemplo, não o fazem de forma

voluntária por sentirem a necessidade de continuar produzindo, por se exigirem dar sempre mais da sua capacidade.

No entanto, aposentadoria não significa parar por completo. É de fundamental importância que o indivíduo aposentado busque alternativas prazerosas para aproveitar o tempo livre, sem autocobrança, sem explorar a si mesmo, mas buscando qualidade de vida para o novo ciclo que se inicia, a fase pós-aposentadoria.

Fazer pausas é muito importante, descansar é necessário. Precisamos repensar nossos comportamentos que são reflexo cultural e social da sociedade contemporânea para termos melhor qualidade de vida e saúde mental.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério do Trabalho, Emprego e Previdência. Solicitar aposentadoria por idade urbana. Portal gov.br, 21 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/solicitar-aposentadoria-por-idade-trabalhador-urbano>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- FRANÇA, L. H. F. P.; SOARES, D. H. P. Preparação para a aposentadoria como parte da educação ao longo da vida. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (4), 738 751, 2009.
- FÔLHA, F. A.S; NOVO, L. F; Aposentadoria: significações e dificuldades no período de transição a essa nova etapa da vida. [Anais eletrônicos...]. XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, II Congresso Internacional IGLU. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária. Florianópolis, dez-2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/26133>. Acesso em: 2 abr. 2025.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1994.
- GOMEZ, C. M. et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- HAN, B.C. Sociedade do cansaço. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- MARTÍN-BARO, I. Acción e ideología: psicología social desde centroamérica. El Salvador: UCA Editores, 1990.
- MINAYO, M. C. O desafio do conhecimento. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.
- PESSÔA, R. C. Maturidade de carreira e desempenho acadêmico em estudantes do ensino fundamental. 2011. 90 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.
- PIMENTEL, A. C. Bacharelado interdisciplinar em saúde: um novo modelo de formação acadêmica ou uma via de acesso ao curso de medicina? 2017. 81 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

- SALANOVA, M.; GRACIA, F. J.; PEIRÓ, J. M. Significado del trabajo y valores laborales. *In*: PEIRÓ, J. M.; PRIETO, F. (Eds.). Tratado de psicología del trabajo. Vol. 2. Aspectos psicosociales del trabajo, pp. 35-63. Madrid: Síntesis, 1996.
- SANTOS, M. de F. de S. Identidade e aposentadoria. São Paulo: EPU, 1990.
- SMUCZEK, M.I.W. O trabalho e a aposentadoria: conexões estabelecidas através de programas de preparação para aposentadoria. 2022. 97 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.
- SUPER, D. et al. Vocational development: a framework for research. New York: Teachers College Press, 1957.
- ZANELLI, J. C.; SILVA N. Programa de preparação para aposentadoria. Florianópolis: Insular, 1996.
- ZANELLI, J. C., SILVA, N.; SOARES, D. H. P. Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho: construção de projetos para o pós carreira. Porto Alegre: Artmed. 2010.

Recebido em: 1 de fevereiro de 2025.

Aprovado em: 17 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/repr.v16i1.13436>

ⁱ Glacieli Braga Ferreira Campos. Psicóloga técnica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental pelo Instituto de Terapia Cognitivo-Comportamental (ITCC) e mestranda em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0580455003540533>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6543-4901>

E-mail: glacieli.campos@ufms.br

ⁱⁱ Helen Paola Vieira Bueno. Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pesquisadora do Laboratório de Saúde Mental e Qualidade de Vida do Trabalhador/CNPq, do Laboratório Interdisciplinar de Estudos Culturais (LindeCult)/CNPq, do Laboratório de Estudos em Diferenças em Linguagens (LEDLin)/CNPq e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Acessibilidade e Laboratório de Ações Escolares Inclusivas (GEPA/LABAC/CNPq). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6196127024547132>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2013-7800>

E-mail: helen.bueno@ufms.br

SAÚDE MENTAL, EDUCAÇÃO INDÍGENA E DECOLONIALIDADE

MENTAL HEALTH, INDIGENOUS EDUCATION AND DECOLONIALITY

Luís Felipe Cristaldo Gonçalvesⁱ

RESUMO: A pandemia de coronavírus impactou profundamente a saúde mental das comunidades indígenas no Brasil, exacerbando vulnerabilidades estruturais e evidenciando a colonialidade do saber na formulação das políticas públicas. O isolamento social interrompeu práticas coletivas fundamentais para o equilíbrio emocional, como rituais e encontros comunitários, enquanto a exclusão digital dificultou o acesso à educação e ao suporte psicológico. Além disso, os modelos biomédicos predominantes, enraizados em uma visão eurocêntrica e individualizante, continuam a desconsiderar as concepções indígenas de bem-estar, que são holísticas e integram corpo, espírito, meio ambiente e ancestralidade. Neste contexto, este artigo analisa os desafios enfrentados pelas comunidades escolares indígenas no período pandêmico e discute a necessidade de uma abordagem intercultural e decolonial na saúde mental, com base nos conceitos de interculturalidade crítica e Teko Porã, que representam formas indígenas de bem viver. A partir da revisão bibliográfica e documental, o estudo aponta para a urgência de políticas públicas que respeitem os saberes tradicionais e promovam o protagonismo indígena na formulação e implementação de estratégias de cuidado, superando a lógica ocidental reducionista.

Palavras-chave: Saúde mental. Educação indígena. Colonialidade do saber. Interculturalidade crítica.

ABSTRACT: The coronavirus pandemic profoundly impacted the mental health of Indigenous communities in Brazil, exacerbating structural vulnerabilities and highlighting the colonality of knowledge in public policy formulation. Social isolation disrupted essential collective practices for emotional balance, such as rituals and community gatherings, while digital exclusion hindered access to education and psychological support.

Moreover, dominant biomedical models, rooted in a Eurocentric and individualistic perspective, continue to disregard Indigenous conceptions of well-being, which are holistic and integrate body, spirit, environment, and ancestry. In this context, this article analyzes the challenges faced by Indigenous school communities during the pandemic and discusses the need for an intercultural and decolonial approach to mental health, based on the concepts of critical interculturality and Teko Porã, which represent Indigenous ways of “good living.” Through a bibliographic and documentary review, the study emphasizes the urgency of public policies that respect traditional knowledge and promote Indigenous protagonism in the formulation and implementation of care strategies, overcoming the reductionist Western logic.

Keywords: Mental health. Indigenous education. Coloniality of knowledge. Critical interculturality.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de coronavírus trouxe impactos significativos para a educação em todo o mundo, aprofundando desigualdades preexistentes e evidenciando fragilidades estruturais, especialmente no contexto das escolas indígenas. Para além dos desafios relacionados à adaptação ao ensino remoto e à exclusão digital, a crise sanitária gerou efeitos profundos na saúde mental de estudantes, professores e comunidades indígenas, afetando diretamente suas dinâmicas sociais e culturais. O afastamento da escola, espaço que desempenha um papel central na construção identitária e na transmissão de saberes tradicionais, interrompeu processos fundamentais para o equilíbrio emocional e comunitário desses povos.

A saúde mental, no entanto, não pode ser compreendida de forma universalista. As concepções ocidentais predominantes, fundamentadas em modelos biomédicos e individualizantes, frequentemente ignoram as epistemologias indígenas, que compreendem o bem-estar como um fenômeno coletivo, enraizado na relação com a terra, os ancestrais e a espiritualidade. Como destaca Quijano (2005), a colonialidade do saber impôs uma visão eurocêntrica que marginaliza os modos indígenas de compreender e tratar o sofrimento psíquico. A pandemia, ao exacerbar o isolamento social e desconectar as comunidades de seus espaços tradicionais de cura e apoio, aprofundou essa invisibilização.

Diante desse cenário, este artigo busca analisar os impactos da pandemia de coronavírus sobre a saúde mental nas comunidades escolares indígenas, relacionando-os à colonialidade do saber e discutindo alternativas interculturais para o enfrentamento dessas questões. A pesquisa se insere no campo da educação intercultural e decolonial, dialogando com autores como Mignolo (2003) e Walsh (2009), que defendem a valorização dos saberes tradicionais na construção de políticas públicas mais inclusivas e sensíveis às especificidades culturais.

A análise proposta justifica-se pela necessidade de repensar a escola indígena como um espaço de acolhimento e fortalecimento emocional, no qual as práticas tradicionais de cuidado sejam reconhecidas e incorporadas ao cotidiano escolar. Além disso, espera-se que a reflexão apresentada contribua para o debate sobre políticas educacionais que promovam o bem-estar psíquico de estudantes indígenas, respeitando suas cosmovisões e garantindo maior autonomia às comunidades na definição de seus processos educativos.

O problema que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: como os impactos da pandemia afetaram a saúde mental das comunidades escolares indígenas e quais caminhos podem ser adotados para uma abordagem intercultural e decolonial no enfrentamento dessas questões? Com base nesse questionamento, o artigo tem como objetivo analisar os desafios impostos pela crise sanitária ao bem-estar emocional dessas comunidades e propor estratégias de enfrentamento que dialoguem com os saberes indígenas, promovendo uma abordagem mais sensível e equitativa à saúde mental no contexto escolar indígena.

2 O IMPACTO DA PANDEMIA NA SAÚDE MENTAL DAS COMUNIDADES INDÍGENAS

O isolamento social imposto pela pandemia afetou de maneira drástica as dinâmicas comunitárias das populações indígenas, interrompendo práticas essenciais para o equilíbrio emocional, como os encontros coletivos e as atividades de socialização. Como destaca Quijano (2005), o colonialismo impôs um modelo de conhecimento que subalternizou as formas indígenas de compreender a existência e o sofrimento psíquico, e a pandemia aprofundou essa desconexão ao transferir a educação para um ambiente digital excludente e inacessível para muitas aldeias. A exclusão digital não apenas dificultou a continuidade do ensino, mas também gerou um sentimento de frustração e impotência entre os alunos, que se viram impossibilitados de acessar materiais escolares e manter contato com seus professores e colegas. Professores indígenas, por sua vez, relataram o aumento do cansaço emocional, da sobrecarga de trabalho e da sensação de abandono por parte das políticas públicas educacionais. Além disso, a pandemia intensificou a insegurança alimentar, o luto e o medo da doença, gerando um aumento significativo nos índices de ansiedade, depressão e sofrimento psíquico entre as populações indígenas. No entanto, esses impactos foram frequentemente invisibilizados pelos discursos oficiais, que continuam a reproduzir uma abordagem eurocêntrica e patologizante da saúde mental, desconsiderando os modos indígenas de vivenciar e enfrentar o sofrimento.

2.1 Saúde mental indígena e políticas públicas

A saúde mental das populações indígenas no Brasil é um campo que exige uma abordagem sensível às suas especificidades culturais, históricas e sociais. Diferente da visão ocidental, que frequentemente separa mente e corpo e adota um modelo biomédico individualizante, as concepções indígenas de bem-estar são holísticas, envolvendo aspectos físicos, espirituais, ambientais e

comunitários. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para a saúde mental indígena precisam ser construídas a partir de uma perspectiva intercultural, que respeite os saberes tradicionais e a autonomia dessas comunidades. Como enfatiza Berni (2017, p. 64), “não é possível aplicar os conceitos reducionistas de saúde, sobretudo de saúde mental, diretamente sobre as culturas indígenas que são, ao contrário da sociedade envolvente, holísticas”. Essa afirmação aponta para um dos grandes desafios do campo da saúde mental indígena: a necessidade de superar a lógica ocidental que desconsidera os modos próprios dessas populações de compreender e lidar com o sofrimento psíquico.

A invisibilização histórica dos povos indígenas e de suas formas de organização social reflete-se diretamente na maneira como a sociedade brasileira os enxerga e, conseqüentemente, na formulação de políticas públicas. Desde a colonização, a população indígena foi alvo de políticas de assimilação forçada, que tinham como objetivo sua integração à cultura nacional, negando suas especificidades culturais. Essa postura persiste até os dias atuais e impacta diretamente as condições de vida e o bem-estar psicológico dessas populações. Como pontua o Governo do Estado de São Paulo,

[...] a invisibilidade da presença indígena entre nós relaciona-se com uma visão disseminada na sociedade e que se expressa na ideia de que os índios brasileiros vivem (ou deveriam viver) distante de nós, dentro da mata, nas florestas da região amazônica ou nos cerrados do Centro-Oeste do Brasil, imersos em um passado cristalizado por nossos livros de História” (2010, p. 9).

Essa visão distorcida reforça a exclusão social e dificulta a implementação de políticas de saúde mental que atendam às reais necessidades dessas comunidades, pois parte-se da ideia equivocada de que os indígenas não estão inseridos na sociedade contemporânea ou que não necessitam de um olhar específico para suas demandas.

Os impactos da pandemia de coronavírus aprofundaram ainda mais essa situação de vulnerabilidade, trazendo conseqüências graves para a saúde mental indígena. O isolamento social, a insegurança alimentar e a falta de acesso a serviços de saúde mental fizeram com que aumentassem os casos de ansiedade, depressão e suicídio. Os dados são alarmantes: no Mato Grosso do Sul, um dos estados com maior concentração de população indígena, “as taxas [de suicídio] são 34 vezes maiores do que as médias nacional. O valor sobe ainda mais entre os jovens. O Brasil tem cinco casos de suicídio a cada cem mil habitantes; entre os jovens indígenas de MS, esse número chega a 446 casos para cada cem mil” (Carta Capital, 2011). Esse quadro evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que considerem as especificidades das comunidades indígenas e ofereçam suporte adequado para o enfrentamento do sofrimento psíquico.

No entanto, as políticas de saúde mental no Brasil ainda apresentam lacunas significativas quando se trata do atendimento às populações indígenas. Embora a Reforma Psiquiátrica tenha avançado na substituição do modelo hospitalocêntrico por uma abordagem mais comunitária, a atenção à saúde mental indígena segue sendo fragmentada e pouco eficiente. A Portaria MS 2.759/07, que estabelece diretrizes para a Política de Atenção Integral à Saúde Mental das Populações Indígenas,

reconhece a necessidade de uma abordagem diferenciada, propondo medidas como “apoiar e respeitar a capacidade cultural (medicina tradicional e lideranças) das comunidades/etnias para que eles próprios possam encontrar saídas para os problemas da comunidade” e “articular soluções coletivas com atores sociais relevantes, como os etnólogos e a comunidade acadêmica” (Brasil, 2007). No entanto, na prática, essa política ainda enfrenta dificuldades de implementação, seja pela falta de profissionais capacitados para atuar nesse contexto, seja pela resistência institucional em incorporar os saberes tradicionais aos serviços de saúde mental.

A Psicologia, por sua vez, tem começado a se aproximar dessas questões, mas sua atuação ainda é incipiente. Historicamente, a ciência psicológica focou majoritariamente em modelos de atendimento voltados para a sociedade ocidental, sem considerar as especificidades de populações tradicionais. Foi apenas a partir dos anos 2000 que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) passou a promover debates sobre o tema, especialmente após o Seminário “Subjetividade e Povos Indígenas”, realizado em 2004. Durante esse evento, lideranças indígenas relataram uma série de dificuldades enfrentadas, como “massacre de índios, assassinatos de líderes, expulsão e perda de territórios e de recursos naturais; desvalorização da cultura indígena, rejeição e perda da língua, dos costumes e da religião; inserção do sistema educacional como agente desintegrador” (CFP, 2004). Esses relatos mostram que os desafios da saúde mental indígena estão intrinsecamente ligados a questões políticas, sociais e territoriais, e que qualquer proposta de cuidado deve levar em consideração esses fatores.

Diante desse cenário, uma abordagem intercultural e decolonial se faz necessária para garantir que as políticas de saúde mental voltadas para as populações indígenas sejam efetivas e respeitadas. Um conceito fundamental nesse sentido é o Teko Porã, presente na cultura guarani, que pode ser traduzido como “bem viver” e que representa a busca pelo equilíbrio coletivo e pela harmonia entre os indivíduos e a natureza. Segundo Berni,

[...] a promoção da Saúde Mental e da Saúde Mental Indígena passa necessariamente pelo fomento do protagonismo dessas populações, pela autonomia, pelo estabelecimento de significado e propósito de vida, pelo fortalecimento e resgate das culturas Ameríndias”. Essa perspectiva se alinha à necessidade de fortalecer as redes comunitárias indígenas de cuidado e garantir que os serviços de saúde mental sejam construídos em diálogo com os conhecimentos tradicionais dessas populações. (Berni, 2017, p. 78)

Para que isso aconteça, algumas estratégias podem ser adotadas, como a formação de equipes multiprofissionais que incluam lideranças indígenas e curadores tradicionais, a valorização dos rituais e práticas espirituais no contexto do cuidado em saúde, e a integração dos saberes tradicionais aos serviços de saúde mental oferecidos pelo Estado. Além disso, é essencial que as comunidades indígenas tenham maior autonomia na definição das políticas públicas que as afetam, garantindo que suas necessidades sejam atendidas de forma adequada e respeitosa.

Em suma, a saúde mental indígena no Brasil não pode ser tratada apenas como uma questão clínica ou biomédica, mas sim como um aspecto fundamental da luta por direitos e reconhecimento

dessas populações. Para que as políticas públicas sejam realmente eficazes, é preciso superar a lógica colonialista que historicamente marginalizou os indígenas e suas formas de cuidado. Como destaca Berni (2017, p. 79), “a promoção da Saúde Mental e da Saúde Mental Indígena deve estar ligada à qualidade de vida, fruto do bem-estar coletivo promovido tanto por fatores sociais, quanto fatores físico-biológicos”. Assim, a construção de um modelo de atenção à saúde mental indígena precisa partir de um diálogo genuíno entre os saberes ocidentais e os conhecimentos tradicionais, reconhecendo que a diversidade cultural é um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.1.1 A interseção entre saúde mental, educação indígena e decolonialidade

A colonialidade do saber, conforme exposto por Mignolo (2003, p. 50), continua a estruturar a maneira como concebemos e tratamos a saúde mental, privilegiando modelos biomédicos e deslegitimando outras formas de conhecimento e cura. No contexto da educação indígena, essa colonialidade se manifesta na imposição de currículos que ignoram as práticas tradicionais de bem-estar e na ausência de políticas educacionais que integrem a coletividade e o pertencimento comunitário como dimensões fundamentais da saúde mental indígena.

Os povos indígenas possuem práticas de cuidado baseadas na reciprocidade, na oralidade e no pertencimento comunitário, elementos essenciais para a construção de um sentido coletivo de saúde. Segundo Walsh (2009, p. 23), a interculturalidade crítica propõe um rompimento com a lógica assimilacionista do Estado e uma valorização ativa dos saberes indígenas, criando um espaço para que as comunidades protagonizem seus próprios processos de cuidado e ensino. Nesse contexto, a decolonialidade oferece uma abordagem crítica e transformadora para a saúde mental, desafiando as estruturas coloniais de poder e conhecimento que influenciam a compreensão e o tratamento da saúde mental. Ao reconhecer a importância de promover e recuperar os saberes e práticas tradicionais de cuidado e cura, a decolonialidade coloca em destaque os saberes indígenas, ancestrais e comunitários que foram marginalizados ou suprimidos pelo colonialismo. Como afirma Marques (2020, p. 123), uma das lógicas operantes na colonialidade é a incapacidade de enxergar o outro em sua diferença e singularidade, o que leva à imposição de formas de conhecimento e valores ocidentais como universais, promovendo a assimilação forçada e a dominação cultural. A decolonialidade propõe que a saúde mental não seja vista apenas como uma questão individual, mas também como algo que está intimamente ligado à comunidade, cultura e estruturas de poder.

Como alerta Helman (1994), para entender a saúde e a doença, é crucial evitar reduzir o mau estado de saúde exclusivamente à cultura de um indivíduo, sem considerar sua situação econômica e social.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, baseada em análise bibliográfica e documental. A pesquisa qualitativa permite compreender fenômenos sociais e culturais a partir da interpretação dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos e grupos estudados (Minayo, 2001). No contexto da saúde mental indígena, essa abordagem é essencial, pois possibilita um olhar mais aprofundado sobre as concepções de bem-estar dessas populações, considerando suas cosmologias, práticas tradicionais e experiências históricas de colonização e marginalização.

A pesquisa se insere no campo da decolonialidade, conceito que critica a hegemonia dos saberes eurocêntricos e propõe a valorização dos conhecimentos e epistemologias marginalizadas (Mignolo, 2003). De acordo com Quijano (2005), a colonialidade do saber impôs uma visão eurocêntrica que deslegitimou os modos indígenas de compreender a existência e o sofrimento psíquico. Assim, a investigação foi conduzida sob uma perspectiva crítica, buscando evidenciar como os discursos ocidentais sobre saúde mental influenciam as políticas públicas e os serviços oferecidos às comunidades indígenas.

A metodologia utilizada envolve a análise de literatura e documentos oficiais, com o objetivo de identificar avanços e lacunas nas políticas públicas voltadas à saúde mental indígena. Foram analisadas normativas governamentais, como a Portaria MS 2.759/07, que estabelece diretrizes para a política de atenção integral à saúde mental das populações indígenas, além de relatórios institucionais, artigos científicos e produções acadêmicas de referência na área. A revisão bibliográfica abrange autores da Psicologia, da Antropologia e do pensamento decolonial, incluindo Mignolo (2003), Walsh (2009) e Quijano (2005), que discutem a necessidade de epistemologias plurais e interculturais na construção do conhecimento.

Além disso, adotamos a perspectiva da interculturalidade crítica, conceito desenvolvido por Walsh (2009), que propõe o rompimento com a lógica assimilacionista do Estado e a valorização ativa dos saberes indígenas. Segundo a autora, “a interculturalidade crítica não deve ser apenas um processo de reconhecimento das diferenças culturais, mas uma forma de reconfiguração das relações de poder e da produção do conhecimento” (Walsh, 2009, p. 23). Esse enfoque permitiu analisar de que maneira as políticas de saúde mental incorporam (ou negligenciam) as práticas e concepções indígenas de cuidado, promovendo ou não um modelo de atenção mais inclusivo e respeitoso às diversidades culturais.

A análise dos dados foi conduzida com base no método de análise crítica do discurso, que busca identificar os elementos ideológicos presentes nos documentos e textos analisados, evidenciando como a colonialidade opera na formulação de políticas e no atendimento à saúde mental indígena (Fairclough, 2001). Esse método possibilitou compreender como os discursos biomédicos e individualizantes continuam a influenciar a concepção de saúde mental, mesmo em iniciativas que se propõem interculturais.

Por fim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar os debates sobre saúde mental indígena, propondo alternativas metodológicas e epistemológicas que superem a imposição dos

paradigmas ocidentais e favoreçam a autonomia e o protagonismo das comunidades indígenas na definição de suas políticas e práticas de saúde.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que os impactos da pandemia de coronavírus sobre as comunidades indígenas foram amplificados por um histórico de marginalização e invisibilização dessas populações no cenário das políticas públicas. O modelo de saúde mental ocidental, fortemente influenciado por abordagens biomédicas, falha em contemplar as concepções indígenas de bem-estar, que são essencialmente coletivas e vinculadas à espiritualidade, à terra e às práticas tradicionais de cura. Como ressaltado por Quijano (2005), a colonialidade do saber deslegitima epistemologias indígenas, impondo paradigmas eurocêntricos que frequentemente reforçam a exclusão social e cultural desses povos.

Os dados discutidos revelam um aumento preocupante dos transtornos mentais entre as populações indígenas, incluindo altas taxas de ansiedade, depressão e suicídio, especialmente entre os jovens. No Mato Grosso do Sul, por exemplo, os índices de suicídio entre indígenas chegam a ser 34 vezes superiores à média nacional, evidenciando a urgência de intervenções mais eficazes e culturalmente sensíveis (Kaimbé, 2011). No entanto, a formulação e implementação de políticas de saúde mental voltadas a essas populações permanecem fragmentadas, pouco acessíveis e, em grande parte, alheias às necessidades específicas das comunidades indígenas.

Diante desse cenário, a interculturalidade crítica emerge como um caminho essencial para a construção de políticas públicas mais inclusivas e eficazes. Segundo Walsh (2009, p. 23), a interculturalidade deve ir além da mera aceitação das diferenças culturais, promovendo uma reconfiguração das relações de poder e uma valorização ativa dos saberes indígenas. Assim, propõe-se que as políticas de saúde mental para povos indígenas sejam formuladas em diálogo com suas lideranças e curadores tradicionais, incorporando suas práticas e conhecimentos ancestrais no atendimento psicológico e psiquiátrico. Além disso, o conceito de Teko Porã, presente na cultura guarani, pode servir como base para políticas públicas voltadas ao bem-estar indígena. Como enfatiza Berni (2017, p. 78), “a promoção da Saúde Mental e da Saúde Mental Indígena passa necessariamente pelo fomento do protagonismo dessas populações, pela autonomia, pelo estabelecimento de significado e propósito de vida, pelo fortalecimento e resgate das culturas Ameríndias”. Isso reforça a necessidade de estratégias que não apenas garantam o acesso aos serviços de saúde mental, mas que também respeitem e integrem os modos indígenas de cuidado e cura.

REFERÊNCIAS

BERNI, Luiz Eduardo Valiengo. Psicologia e saúde mental indígena: um panorama para construção de políticas públicas. *Psicología para América Latina*, Edição Especial, nov. 2017. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/povos/povos/livro.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.759, de 25 de outubro de 2007. Estabelece diretrizes gerais para a política de atenção integral à saúde mental das populações indígenas e cria o comitê gestor. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt2759_25_10_2007.html. Acesso em: 30 jan. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). *Seminário Subjetividade e os Povos Indígenas: relatório final*. Brasília, DF: CFP, 2004. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/povos/povos/livro.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Povos indígenas no Estado de São Paulo. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, Coordenação de Políticas para a População Negra e Indígena/CPPNI. 2. ed. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.justica.sp.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

HELMAN, Cecil. Culture, Health and Illness. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1994.

KAIMBÉ, G. Alta de suicídios entre indígenas reflete carência na assistência básica de saúde. *Folha de S.Paulo*, Equilíbrio e Saúde, 30 set. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2024/09/alta-de-suicidios-entre-indigenas-reflete-carencia-na-assistencia-basica-de-saude.shtml>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MARQUES, João. Descolonizando a saúde mental: uma crítica às práticas hegemônicas. São Paulo: Editora X, 2020.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/desenhos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 19-50, 2009.

Recebido em: 1 de fevereiro de 2025.

Aprovado em: 28 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rebs.v16i1.13437>

ⁱ Luís Felipe Cristaldo Gonçalves. Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosch (UCDB), Professor Supervisor de Estágio SEDMS, integrante do Grupo de Pesquisas em Estudos Decoloniais (GPED/UFMS). Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5911233513567674>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2120-7576>

E-mail: lipecristaldo@gmail.com

O CURRÍCULO, A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E O ENTRELACEAMENTO COM OS ESTUDOS CULTURAIS¹

THE CURRICULUM, THE CONSTRUCTION OF IDENTITIES AND THE INTERTWIST WITH CULTURAL STUDIES

Wilson Marques Diasⁱ

RESUMO: Esta pesquisa objetivou-se analisar a construção de identidades em um período pós-pandemia, confrontando com o currículo vigente, à luz dos Estudos Culturais. O estudo revisou clássicos literários, textos acadêmicos e artigos para analisar como a pandemia influenciou a educação, questionando a construção de identidades, currículos ideais e pedagogias emergentes. Tendo em vista que uma das contribuições mais significativas que os Estudos Culturais trouxeram para a Educação foi justamente reformular nossos ângulos de visão e leitura de mundo, reorganizar o pensamento e aguçar nossas lentes, inaugurando um outro modo de ver e pensar a Educação. Entende-se que o contexto da pandemia alterou as formas de construção e elaboração dos processos educacionais. Os resultados mostram que o processo pandêmico trouxe reflexos significativos no comportamento dos alunos e nas práticas pedagógicas, impulsionando novas metodologias e currículos que trazem aspectos positivos para a educação.

Palavras-chave: Educação. Currículos. Identidades. Estudos culturais.

ABSTRACT: This research aimed to analyze the construction of identities in a post-pandemic period, comparing it with the current curriculum, in the light of Cultural Studies. The study reviewed literary classics, academic texts and articles to analyze how the pandemic influenced education, questioning the construction of identities, ideal curricula and emerging pedagogies. Considering that one of the most significant contributions that Cultural Studies brought to Education was precisely to reformulate our angles of vision and reading of the world, reorganize thinking and sharpen our lenses, inaugurating another way of seeing and thinking about Education. It is

¹ Este texto é um recorte da Dissertação de Mestrado apresentado ao PPGCult da UFMS..

understood that the context of the pandemic changed the ways of constructing and elaborating educational processes. The results show that the pandemic process brought significant reflections on student behavior and pedagogical practices, promoting new methodologies and curricula that bring positive aspects to education.

Keywords: Education. Curricula. Identities. Cultural studies.

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver uma pesquisa implica satisfazer inquietações e indagações acerca de diversas temáticas observadas e apreendidas nos espaços em que se atua cotidianamente, e isso se torna um eixo integrante das “práxis” na docência. Destes espaços emergem vários desafios e situações problemas, sendo estes provenientes de diferentes fatores e imbuídos de inúmeras possibilidades de estudo. Cabe ao pesquisador delimitar o que almeja investigar dentre as necessidades postas e dos desafios que saltam diante de si em seus itinerários, e encarar isso como um desafio a ser aplicado de forma organizada e coerente, para que o problema ultrapasse o simples plano de uma necessidade humana qualquer.

Esta pesquisa, portanto, se vincula a área de concentração em Estudos Culturais uma vez que tem por temática de pesquisa o sujeito docente, a identidade, os espaços educativos, as relações que são tecidas nestes espaços a partir do e pelo currículo, campo político e de poder e por sua inegável interdisciplinaridade, para justificar nossas indagações acerca da resistência cultural, ou seja, pretende-se analisar os comportamentos da comunidade escolar externa quando chega à escola, após o período de isolamento, enfrentando as novas regras, os protocolos de biossegurança e os novos costumes que devem ser adquiridos, uma vez que nem todos foram vacinados.

Vamos mergulhar nos Estudos Culturais fazendo esta articulação com a educação, partindo de uma pesquisa bibliográfica caminhando para uma pesquisa de inspiração auto etnográfica. Portanto, o delineamento teórico para se chegar ao objetivo, gira em torno de leituras, anotações e fichamento do diálogo estabelecido com os autores dos Estudos Culturais. O foco é problematizar os impactos da pandemia na educação e seus desdobramentos à luz dos Estudos Culturais, para obter instrumentos de compreensões e interpretações de uma nova realidade que emergem no contexto educacional pós-pandemia.

2 O CURRÍCULO, A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E O ENTRELAÇAMENTO COM OS ESTUDOS CULTURAIS

A pandemia de COVID-19 trouxe mudanças significativas na educação, levando à produção de novas culturas e abordagens para pensar o currículo. Essas mudanças refletem a necessidade de adaptação, inclusão e inovação para enfrentar os desafios impostos pelo contexto pandêmico. A

seguir, exploraremos como a pandemia influenciou a produção de novas culturas no contexto educacional e como essas influências podem ser integradas aos currículos e à construção de identidades.

2.1 - Os Estudos Culturais e a Educação na trilha dos novos (outros) currículos

Neste capítulo, pretendemos fazer algumas observações e reflexões acerca da necessidade de novos currículos, a partir de uma nova realidade, que vai emergindo no contexto da educação pós-pandemia, a fim de conduzir o leitor à noção de articulação, ampla e distinta entre os campos do saber. Essa articulação é uma das tarefas mais importante dos Estudos Culturais no campo da Educação. Aliás, uma das contribuições mais significativas que os Estudos Culturais trouxeram para a Educação foi justamente reformular nossos ângulos de visão e leitura de mundo, reorganizar o pensamento e aguçar nossas lentes.

Neste contexto, não é possível desvincular a noção de currículo, uma vez que ele é ferramenta importante para inaugurar um outro modo de ver e pensar a Educação. E como consequência disso, outros modos também de ver e pensar o Currículo e a pedagogia em nosso tempo. Para isso, traremos para a discussão alguns autores como: Marisa Vorraber Costa, Maria Lúcia Castagna Wortmann, Tomaz Tadeu da Silva, Miguel Gonzalez Arroyo, Lawrence Grossberg. Com esses teóricos, levantaremos a questão: quais são as contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre Currículo? Será feito uma revisão e estudos dessas pesquisas, na perspectiva da emergência de novos currículos.

O currículo escolar teve diferentes concepções ao longo da História, justamente por se tratar de uma construção social, portanto, discuti-lo envolve discutir as construções de sua estrutura, sua sistematização, e a forma como se dá a transmissão dos conhecimentos, que perpassa uma construção coletiva. Veiga (2002, p.7) afirma, que “[...] a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”.

A palavra “Currículo” do ponto de vista etimológico, o termo currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado, um caminho que deve ser percorrido². Assim, podemos dizer que a Educação seria a locomotiva que traz consigo todo o aparato do processo, seus sujeitos e pedagogias; e o Currículo, poderíamos dizer que seria os trilhos, que conduz esta locomotiva nos diversos percursos dos Estudos Culturais.

Sobre as definições e características do currículo, Arroyo (2015) nos diz: “Os currículos não são apenas conteúdos organizados por boas teorias e intenções ideológicas, são grades estruturantes de conhecimentos e do trabalho docente que pressupõem uma base material, um sistema” (Arroyo, 2015, p. 53). E ainda, sobre as definições do currículo, ele nos diz:

² MICHAELIS: minidicionário escolar da língua portuguesa (pág. 167). São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000.

O currículo tem sido um espaço de ocultamentos, de apagar suas existências e seus conhecimentos aprendidos em sua resistência. Ao chegarem às escolas não reconhecem nos currículos e no material didático suas identidades sociais, políticas, éticas, estéticas culturais (Arroyo, 2015, p. 66).

O currículo, também pode ser entendido como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais. Configura-se também como uma ferramenta importante que abrange as experiências de aprendizagens implementadas pelas instituições escolares e que deverão ser vivenciadas pelos estudantes. Nele estão contidos os conteúdos que deverão ser abordados no processo ensino aprendizagem e suas metodologias.

Extremamente importante para a construção de novos sujeitos no ambiente escolar, sobretudo no contexto pós-pandemia, em que as identidades estão fragmentadas, os currículos vigentes já não correspondem mais com a realidade, por isso a dificuldade de se trabalhar com os referenciais curriculares dos sistemas de ensino. Há um choque de realidades, porque o currículo é um e a realidade já é outra. Seguir o currículo torna-se um grande desafio para docentes e discentes.

Neste sentido, Silva (2016) nos diz que o currículo e a identidade social são territórios contestados, uma vez que precisamos indagar quem elaborou o currículo e, diante do contexto, qual sujeito se pretende construir, e ainda, qual sujeito está sendo construído. Assim, ele nos afirma:

O currículo, ao lado de muitos outros discursos, faz-nos ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (Silva, 2011. p. 191).

Novos tempos, novas identidades, novos sujeitos exigem a desnaturalização de discursos, de teorias e de disciplinas instaladas no currículo e no bojo do ambiente escolar e educacional. Essa desnaturalização possibilita a emergência de novos currículos, que precisam ser interpretados, discutidos e inseridos nessas novas trilhas que vão emergindo, sobretudo sob a ótica dos Estudos Culturais.

Neste contexto, percebe-se a importância de pensar e problematizar o currículo. “O currículo condiciona as práticas docentes e discentes. Condiciona o direito à educação, ao conhecimento, aos valores, à cultura dos educandos/as que frequentam as escolas” (Arroyo, 2015, p. 49). Tudo o que é dito e visto, vão nos constituindo, nos moldando. Assim como os sujeitos, as identidades também vão sendo constituídas histórica e socialmente. Esta construção se dá através de poderes e de saberes, através da estruturação de um currículo. Por isso, os Estudos Culturais enfatizam a necessidade de problematizarmos o currículo.

Podemos ser questionados acerca de o porquê privilegiar o currículo. Acerca dessa questão, poderíamos dizer que, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, abre possibilidades de

mudanças. Em tempos de mudanças, é importante identificar quem somos, o que queremos e o que podemos ser. É importante identificar, sobretudo no ambiente escolar, quais sujeitos estamos produzindo e quais sujeitos queremos produzir. Dialogando com Arroyo (2013), ele nos concede outra resposta, dizendo:

O movimento docente abrindo fronteiras de lutas por direitos tem sido nas últimas décadas o conformador de novas identidades e autoimagens profissionais. Uma história que merece ser narrada com orgulho a nós mesmos e às gerações de mestres e educandos que vão chegando. Essa história continua sem resposta nas escolas com novas tensões diante de tantos controles que vêm do neoconservadorismo político e gestor, e diante de nossas respostas políticas. Nosso ofício de mestre se concretiza aí no espaço da sala de aula e no território do currículo onde inventamos resistências. Novas fronteiras por novos direitos (Arroyo, 2013, p.10).

E ainda:

Persegue-nos a ideia de que esses dois movimentos, de um lado reencontrar nossas identidades profissionais e, de outro, tentar dar conta das artes de conviver, educar, ensinar infâncias-adolescências tão quebradas pela desordem social, tem sido os dois movimentos que mais têm tencionado nosso trabalho nas salas de aula e nossa luta como professor(a) e como coletivo docente (Arroyo, 2013, p.11).

Exercendo uma influência cada vez maior nas análises da escolarização, os Estudos Culturais questionam quais sujeitos as teorias do currículo estão formando, tendo em vista as múltiplas culturas e identidades no contexto atual. Questionam qual a identidade dos sujeitos, seria cultural ou social? Mergulhamos neste mar de possibilidades identificando as lutas simbólicas e discursivas. Para os Estudos Culturais, a cultura deve ser ressignificada, para que possamos questionar os conflitos e desigualdades gerados por ela. O ponto de partida é trilhar pelos novos (outros) currículos que vão emergindo neste contexto.

O contexto atual exige a construção de currículos que traduzam as novas concepções identitárias, novos conhecimentos, novos valores e suas articulações com as culturas locais. Isso possibilitará a elaboração desses novos currículos, abertos a consciências de mudanças e que favorecem e fortaleçam a diversidade de culturas, identidades e universos simbólicos. Vamos trilhar por este cenário!

Os Estudos Culturais é um campo que abarca outros campos do saber. Este campo posiciona-se ao lado das teorias pós-críticas do currículo, um período da história marcado pelo pós-colonialismo e pelo multiculturalismo crítico. Nesse contexto, “o pensamento pós-colonial articula-se na perspectiva de demonstrar um antagonismo existente entre colonizador e colonizado, denunciando essa discrepância como um projeto de domínio e opressão” (Ferreira, 2021, p.61).

Ao reportar essa ideia, Ferreira (2021) reforça que para Larissa Rosevics (2017):

O projeto pós-colonial é aquele que, ao identificar a relação antagônica entre colonizador e colonizando, busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. Como uma escola de pensamento, o pós-colonialismo não tem uma matriz teórica única, sendo associado aos trabalhos de teóricos como Franz Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall e ao Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970 pelo indiano Ranajit Guha (Rosevics, 2017, p.187).

Sabemos que as transformações sociais, vividas no contexto pós-pandemia, impactaram significativamente as teorias do currículo. Por isso, é importante compreender como operam as políticas curriculares. “Os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder” (Giroux, 1995, p. 83).

Revestidos pelos Estudos Culturais e trilhando pelo território da Educação, percebemos certa resistência em fazer essa articulação. Em algumas linhas de pesquisa acredita-se que os Estudos Culturais sejam um campo voltado às questões históricas. Entretanto, percebemos que os Estudos Culturais são interdisciplinares, não se prende a apenas uma linha de pesquisa e que transita por todas as áreas do conhecimento, e é sua característica problematizar os diversos campos do saber. Concordamos com Henry A. Giroux quando nos diz:

Essa resistência se deve à crítica que os Estudos Culturais dirigem à Educação. Para os Estudos Culturais, a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a sua subordinação para outros/as. Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêtricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo em que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da “minoría” (Giroux, 1995, p. 84).

Essa crítica levantada por Giroux (1995) nos impele a trazer para o diálogo a questão do Currículo. Vejamos, no período do pós-estruturalismo, a realidade é uma produção discursiva, ou seja, uma produção de significados, intrinsecamente marcado pelo aspecto cultural. Os Estudos Culturais afirmam que nas relações sociais a cultura está no centro. E todas as culturas devem ter seu espaço no Currículo. Consequentemente, as mudanças históricas nas noções de cultura implicam certamente em mudanças na noção de Currículo. Senso assim, o Currículo deixou de ser uma questão meramente técnica e se transformou numa questão política, isto é, deixou de ser algo operado a partir de uma racionalidade e passou a ser uma produção discursiva.

Podemos dizer que toda prática social é cultura. Portanto, é importante lembrar que, para os Estudos Culturais, os currículos são em si mesmo um artefato cultural, ou seja, uma produção da cultura. E neste aspecto, os Estudos Culturais, assumindo uma postura pós-crítica do currículo, apresentam uma reação à noção elitista de cultura. Realizar os Estudos Culturais é promover uma análise cultural, é realizar estudos de currículo.

No currículo está presente o conhecimento e a cultura, e a primeira questão que os Estudos Culturais nos apresentam é quais conhecimentos e culturas fazem parte dos currículos de formação e das escolas e, conseqüentemente, quais conhecimentos, culturas, valores e sujeitos vêm sendo produzidos. Diante dessa temática de pesquisa, os Estudos Culturais posicionam-se diante do Currículo na tentativa de abrir espaço para a consciência de mudança, analisando as práticas e políticas educacionais, destacando o que já está estruturado e os conflitos que emergem a partir de uma nova configuração social.

Os currículos de formação e de educação básica têm a obrigação de incorporar essas histórias desses processos que continuam atuais, persistentes de destruição material do viver, de desterritorialização, de inferiorização, subalternização que os movimentos sociais denunciam. [...]. Que desde crianças ao chegarem às escolas aprendam a saber-se em currículos que incorporem essa riqueza de conhecimentos, valores, culturas, identidades de que os movimentos sociais são sujeitos, produtores (Arroyo, 2015, p. 67).

Arroyo (2015) nos diz que essa consciência de mudança, de prática social em construção histórica deve ser incorporada nos currículos, uma vez que estes apresentam a síntese das concepções e práticas de educação e dos conhecimentos. Neste sentido, dialogando com Arroyo (2015), podemos dizer que os novos currículos devem ser inseridos nas práticas pedagógicas, e vice-versa, nossas práticas pedagógicas também devem abranger esses novos (outros) currículos. Caso não ocorra a incorporação de novos (outros) currículos, o processo educacional não ocorrerá de fato nas escolas, e os novos sujeitos que serão produzidos a partir dessa prática estarão fora da realidade social, como “alienígenas na sala de aula” (Silva, 2011).

É esse o nosso lugar de fala, o ambiente escolar. Os estudos culturais orientam o nosso olhar a partir deste contexto. Desse modo, Costa; Wortmann; Bonin (2016) nos afirma:

Outra direção que adotam as pesquisas do campo dos Estudos Culturais quando tomam identidade e diferença como conceitos importantes é a de indagar sobre as políticas identitárias e a atuação dos próprios sujeitos nos “enredos” da representação. Nesse sentido, a pergunta sobre “quem fala e de que lugar?” tem orientado o olhar de pesquisadores e pesquisadoras [...] (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 530)

Neste ambiente, sobre o desafio de mudança, Arroyo (2015) nos fala: “Quebrar as grades, cercas do currículo não tem sido tarefa fácil” (Arroyo, 2015, p. 50). Outros conhecimentos devem ser integrados aos currículos. Entretanto, superar os obstáculos impostos por esse choque de realidades é um dos desafios das novas práticas pedagógicas, para que não sejam reproduzidas as formas de dominação e subalternização do passado. Por isso, a emergência de se refletir, problematizar e promover a intervenção na produção de outros currículos.

A escassez de intervenções na produção de Outros currículos para as escolas [...] tem motivado a escassez de análises teóricas sobre os currículos. Ou talvez a reformulação dos currículos escolares tenha sido secundarizada diante da urgência de investir política e teoricamente em fronteiras mais urgentes e mais prioritárias (Arroyo, 2015, p. 52)

O currículo, como espaço de poder e ideologias, é um dos instrumentos mais resistentes do sistema escolar, cercado e gradeado. As mudanças no currículo exigem estratégias de intervenções estruturais em suas instituições. Sabemos que o sistema de educação escolar tem sido mais do que escolar, tem sido um território de fortalecimento das estruturas de poder. Precisamos encontrar as “brechas decoloniais” como nos diz Walsh (2016).

A crítica que Arroyo (2015) faz ao currículo vai justamente em conformidade com a nossa pesquisa acerca do currículo em nosso contexto local. Sobre isso, ele nos afirma:

A história dos currículos das escolas tem mostrado que às crianças e adolescentes e jovens-adultos lhes são oferecidos currículos pobres em conhecimentos e em cultura e apenas medíocres em habilidades primaríssimas de leitura-escrita, contas, noções de ciências, porém fartos em bons conselhos moralizantes (Arroyo, 2015, p. 54).

O que está em xeque-mate neste tabuleiro é a efetividade do currículo. Em um contexto pós-pandemia, em que o isolamento social evidenciou uma série de conflitos sociais, econômicos e afetivos, um currículo engessado, que não corresponde à todos os conhecimentos, todas as culturas, todos os valores e que não há lugar para as diversidades, torna-se infrutífero e insuficiente. Assim, deve-se levar os currículos a reconhecerem a existência dos diversos conhecimentos e das diferenças.

Continua se afirmando a velha organização dos conhecimentos em uma base nacional comum a ser completada por uma parte diversificada ou que contemple as diversidades regionais e locais. Parte diversificada porque exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. As afirmações das diversidades sociais, étnicas, raciais, dos campos são apenas reconhecidas como contribuições para a base nacional comum do currículo e das disciplinas. [...]. Essa concepção e estrutura de currículo avançam no reconhecimento das diferenças, porém as reinterpreta como contribuições. Mas quem define o que contesta ou

contribui na compreensão do núcleo comum e especificamente ao enriquecimento da história social, política, cultural de formação brasileira? Esse reduzir o reconhecimento das diferenças às contribuições termina ignorando e ocultando a produção histórica dos diferentes como desiguais, sua histórica segregação como trabalhadores, como classe, raça, etnia, camponeses. Ignora a destruição de suas culturas, saberes, identidades (Arroyo, 2015, p. 56).

O currículo vigente é oculto e, também descaracteriza o processo de afirmações das diversidades sociais, étnicas, raciais e de classes, uma vez que cada uma dessas dimensões assimilou e reagiu de forma diferente às consequências do isolamento social provocado pela pandemia covid-19. Por conseguinte, será necessário aprofundar onde se localizam as resistências para a formulação de novos (outros) currículos que reconheçam a multiplicidade e a diversidade social em nossa história e contribua para a construção desses novos (outros) sujeitos.

Esses novos sujeitos, os quais apontamos aqui como Outros sujeitos, emergem no rol do pós-modernismo. Segundo Green; Bigum (2011):

Em suma, estamos preocupados com a emergência do que estamos chamando de sujeito-estudante pós-moderno - isto é, com uma compreensão das populações escolares contemporâneas que considere a juventude como um sujeito exemplar do pós-modernismo. Em particular, estamos interessados em desenvolver uma melhor compreensão de um fenômeno que é cada vez mais visível nos debates atuais: a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades (Green; Bigum, 2011, p. 204)

Preocupar-se com esses novos sujeitos, é preocupar-se com o Currículo. Por isso, os currículos devem proporcionar e favorecer o acesso aos diversos saberes, o que exige ir muito além de afirmar na base comum curricular uma formação genérica de sujeitos descontextualizados e que não conseguem superar os desafios provocados pela pandemia. Lutar por um currículo efetivo e contextualizado é lutar pela construção de sujeitos capazes de construir sua identidade em meio à pluralidade e multiplicidade de consequências afetivas, sociais, econômica, psicossociais, dentre outras.

Uma tarefa necessária na elaboração dos currículos de educação básica e de formação de professores/as será como superar concepções generalistas de cultura e concepções simplificadas de identidades culturais e como incorporar as culturas afirmadas pelos movimentos sociais, cultura do trabalho, da terra, das resistências e da libertação de que são sujeitos. A cultura tem estado ausente nos currículos de educação básica e de formação de docentes-educadores/as, ausente nos diversos cursos de educação superior” (Arroyo, 2015, p. 56).

O aspecto cultural deve sempre ser levado em consideração quando se fala em currículo e suas teorias. A ausência da cultura nos currículos tem influenciado diretamente nas práticas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem, provocando uma disparidade entre o ensinar e aprender. Nossa provocação é que precisa incorporar novas pedagogias nas práticas escolares, e para isso, se faz necessário rever a estrutura dos currículos vigentes, e fomentar a elaboração de novos (outros) currículos, que sejam mais inclusivos e que privilegiam as identidades culturais e a construção de novos sujeitos contextualizados.

Acerca dessas narrativas do currículo, Silva (2011) nos diz:

As narrativas do currículo devem ser desconstruídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de leitura, que fecham as possibilidades de construção de identidades alternativas. Mas as narrativas podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser invertidas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra hegemônicas, de oposição (Silva, 2011, p. 199).

Uma das propostas apresentadas, a partir dessa pesquisa, é a elaboração de currículos mais inclusivos e democráticos, avançar na construção de currículos das escolas mapeando como os documentos oficiais pensam os sujeitos afetados pelo isolamento social, provocado pela covid-19 e os excluídos do processo ensino aprendizagem o que chamamos aqui de “Outros”, que são os excluídos nas dimensões socioeconômicas, nas questões étnicas raciais, afetivas, psicológicas e sociais.

O conhecimento crítico lhes é prometido para superar o senso comum e para a sua elevação intelectual e cultural. Os conhecimentos dos currículos operam nesse cânone segregador, classista, de verdade. Uma função difícil de desconstruir ao lutar por outros currículos e por outros conhecimentos (Arroyo, 2015, p. 64).

A luta contra o domínio do conhecimento hegemônico não é tarefa muito fácil. É importante lembrar que os Estudos Culturais não pretendem suplantam os currículos, não apenas criticar o domínio ou não do conhecimento hegemônico, mas, como já afirmamos ampliar nossos ângulos de visão e leitura de mundo, reorganizar o pensamento e aguçar nossas lentes. Na esteira deste processo, pensar outros (novos) currículos exigirá ter consciência do papel do conhecimento diante da resistência cultural para a emergência de novos conhecimentos, novos saberes.

Nas concepções modernas de currículo, a escola de teoria educacional norte-americana exerce maior influência, como nos aponta Silva (2016) essa perspectiva dispõe sobre currículo a partir da:

[...] formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; [tendo] o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada

vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (Silva, 2016, p. 22).

Historicamente, é em 1896, com John Dewey, em Chicago que se pensa propostas de aprendizagem onde o currículo passa a ser entendido “como algo dado para o professor: os conteúdos [deveriam] mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos às crianças” (Schmidt, 2003, p. 61). Dewey, embora estivesse preocupado com a discussão da construção democrática da sociedade, aborda a necessidade e importância do planejamento curricular na educação, de maneira que pudesse ser levada em conta as experiências e os interesses dos alunos. “Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (Silva, 2016, p. 23).

É com Franklin John Bobbit, em 1918, seguindo o modelo administrativo de Taylor, que ocorre a discussão acerca da formação educacional pretendida, da formação do trabalhador e mesmo da educação de maneira geral: quais habilidades ensinar, quais práticas seriam necessárias, quais fontes de conhecimento deveriam ser utilizadas, quais saberes objetivos e quais saberes subjetivos deveriam ser o foco; enfim, qual seria a finalidade da educação. Bobbit, de acordo com Silva (2016), entendia que a escola deveria funcionar tal qual uma empresa comercial ou industrial, defendendo que a escola deveria apresentar resultados e métodos de maneira precisa e mensurável, ligado à economia e com o objetivo de torna-los eficientes, preparados para a vida adulta, ou seja, uma abordagem tecnicista.

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular”, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80 (Silva, 2016, p. 24).

Em 1949, a proposta de Bobbitt se consolida com Ralph Tyler, que estudos de formação curricular voltada para organização e desenvolvimento, e de acordo com Silva (2016) buscando responder quatro questões: quais objetivos educacionais a escola deve alcançar? quais experiências educacionais devem ser oferecidas? como organizar essas experiências?; e como ter certeza de que os objetivos estão sendo alcançados? O currículo para Tyler deve proporcionar estudos sobre os alunos, sobre a vida contemporânea e trazer sugestões de especialistas sobre as aprendizagens.

Em 1978, Jerome Bruner soma a perspectiva anterior, buscando construir o currículo na estruturação das disciplinas, “recomendando que os currículos escolares e os métodos didáticos devam ser articulados para o ensino das ideias fundamentais, em todas as matérias que estejam sendo ensinadas” (Schmidt, 2003, p. 62).

Dewey, Bobbit e Tyler são reações a perspectiva clássica do currículo humanista, seja a visão progressista de Dewey, como as tecnocráticas de Tyler e Bruner e posteriormente denominadas como modelos tradicionais do currículo escolar, voltado para as artes liberais. Silva (2016) indica que:

[...] ambas as contestações só puderam surgir, obviamente, no contexto da ampliação da escolarização de massas, sobretudo da escolarização secundária que era o foco do currículo clássico humanista. O currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico (Silva, 2016, p. 27).

Posteriormente, deu espaço as discussões sobre currículo as teorias críticas, que tentaram inverter os fundamentos das teorias precedentes, justamente questionando as transformações sociais tendo em vista a perspectiva de que o currículo se trata de uma seleção de conhecimentos específicos em detrimento de outros, tratando-se também de questões de identidade e subjetividade. Em outras palavras, essas teorias preocupam-se com ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, conscientização, emancipação e currículo oculto e resistência (Silva, 2016).

Dentre os estudos, Silva (2016) destaca o nome de Louis Althusser, em 1970, a partir da crítica marxista, busca entender as relações entre ideologia e educação e a manutenção do sistema capitalista e seu funcionamento. Althusser defende que a educação, a escola e o currículo fazem parte dos aparelhos ideológicos do estado, assim como a religião, a mídia e a família. Isso ocorre pois:

[...] a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática (Silva, 2016, p. 31, grifo do autor).

Silva (2016) destaca também os nomes de Pierre Bordieu e Jean-Claude Passeron, sociólogos que observam tanto a escola e a cultura como metáforas para o sistema econômico, nesse sentido o processo de reprodução cultural dominante se dá através da reprodução social de valores, gostos, costumes e hábitos.

O que Bordieu e Passeron propõem, através do conceito de pedagogia racional, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na *escola*, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que

apenas as crianças das classes dominantes tem na *família* (Silva, 2016, p. 36, grifos do autor).

Quanto maior valor social determinada cultura adquire, maior as vantagens e reprodução materiais e simbólicas e se torna detentora de capital cultural. E por capital cultural se entende desde expressões artísticas até títulos, certificados e diplomas, manifestando-se de maneira incorporada, introjetada e internalizada na sociedade. Currículo e escola atuam baseados nessa cultura dominante por meio da linguagem dominante. No entanto, essa perspectiva crítica denuncia que participantes das culturas dominadas acabam excluídas, pois não fazem parte dessa linguagem dominante, pois o que ocorre é a desvalorização da própria cultura (Silva, 2016).

Nesse mesmo período, a tendência teórica denominada reconceitualista, cujas propostas entendiam que:

[...] toda atividade intelectual implica uma dimensão política, o abandono consciente da mentalidade técnica onde não há prescrições de modelos tradicionais; o que é necessário é uma reconceitualização do que é currículo, de como funciona e de como pode funcionar (Schmidt, 2003, p. 63).

O currículo nessa perspectiva era visto a partir da influência de teorias da psicologia, destacando o caráter social em diálogo com as experiências de mundo. Nessa perspectiva destacam nomes como Herbart, Piaget, Ausubel e Vygotsky, bem como Giroux – que nos embasamos aqui –, Apple e no Brasil, Paulo Freire (Schmidt, 2003).

Silva (2005) argumenta que tanto conhecimento quanto currículo não são neutros, sendo construídos em contextos sociais e culturais específicos, isso significa que em Silva, não existe um currículo que possa ser universal e objetivo, pois sendo social é também político, e reflete as relações de poder, as ideologias conflituosas e os interesses políticos. Construir um currículo deve, nesse aspecto, levar em consideração diferentes realidades, experiências e perspectivas, reconhecendo as diversas vozes que formam a sociedade, incluindo as vozes marginalizadas. Dessa forma essa construção curricular se propõe inclusiva e equitativa.

Para Silva (2005) os estudantes devem ser vistos como indivíduos e têm capacidade de interpretar, questionar e transformar o mundo ao redor e a educação, se crítica, propicia que os estudantes a pensem de forma reflexiva e autônoma como agentes de mudança social. Em “discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento da cultura e da sociedade” (Silva, 2016, p. 14).

No desenvolvimento dos estudos sobre o currículo, as teorias pós-críticas, visam questões como identidade, alteridade, diferença, subjetiva, significação e discurso, cultura e questões como gênero, raça, etnia, sexualidade e outros (Silva, 2016). Maknamara e Paraíso (2013), reconhecem que novas configurações culturais acabam gerando conflito e meios de comunicação, como *internet*, música, cinema e outros, podem (e devem) ser vistas como instrumentos de ensino e na construção

de ensino, uma vez que esses meios são também efeitos discursivos no processo educação bem como na construção de identidade.

Nas teorias pós-estruturas e pós-modernas, o diálogo crítico deve perpassar o processo de escolarização, tendo o sujeito como descentralizado, bem como seu pensamento, sua fala e a forma como produz a si (Neira, 2018).

Talvez isso também se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal (Lopes, 2013, p. 8).

Assim,

[...] as teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social* (Silva, 2016, p. 16, grifos do autor).

Ampliando ainda mais este campo do saber em seu contexto histórico, podemos dizer que os debates e estudos que abordam tópicos com implicações em questões curriculares expandiu-se pelo Brasil, chegando ao nosso contexto no município de Aquidauana.

2.2 - As convergências dos Currículos sob a perspectiva dos Estudos Culturais

Sabemos que a Escola de Frankfurt teve início na Alemanha por volta dos anos 1940, assumindo uma postura crítica que denunciavam algumas estruturas de dominação política, econômica, cultural e psicológica da sociedade moderna. Com a mesma postura, os Estudos Culturais tiveram início na Inglaterra por volta dos anos 1970, estabelecendo um novo parâmetro de análise social, sobretudo pela negação da ordem estabelecida, pelo anti positivismo, pela busca de uma sociedade mais justa e humana.

A partir dos anos 1990, os Estudos Culturais chegaram a América Latina, assumindo uma postura anticolonialismo, ante estruturalismo, antimoderníssimo, posicionando-se de forma crítica diante dos valores culturais hegemônicos e suas estruturas de poder que subalterniza, exclui e oprime. No Brasil, os Estudos Culturais posicionam-se diante dos campos de lutas para validar significados, territórios de disputas pela significação.

A saber esses debates surgem na proposta de superar o estruturalismo e o modernismo e suas formas de pensamento. Por estruturalismo, segundo Peters (2000), entende-se a corrente filosófica, historicamente situada na Rússia pré-revolucionária e o pensamento francês do estudo linguístico, sendo característica a crítica literária e a análise linguística do discurso. São nomes reconhecidos do estruturalismo, Claude Lévi-Strauss, A. J. Greimas, Roland Barthes, Louis Althusser, Jacques Lacan e Michel Foucault.

O estruturalismo, por sua vez,

[...] penetrou na antropologia, na crítica literária, na psicanálise, no marxismo, na história, na teoria estética e nos estudos da cultura popular, transformando-se em um poderoso e globalizante referencial teórico para a análise semiótica e lingüística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistemas de significação (Peters, 2000, p. 10)

Foucault e Lacan, no desenvolvimento de suas teorias, acabaram por serem importantes influenciadores do pensamento pós-estrutural, ao debaterem a construção do sujeito a partir da linguagem, criticando “uma noção de fixidez e rigidez da significação para uma na qual a linguagem é fluida, contingente e instável” (Silva, 2005, pp. 118-120) em que o sujeito passa a ser entendido como resultado de um processo cultural e social.

O modernismo, segundo Peters (2000), foi originado no movimento artístico ao final do século XIX, tendo sido a alcunha dada também ao período histórico situado após o período medieval. O modernismo se caracteriza como um pensamento autoconsciente que rompe com os valores clássicos e tradicionais. O pós-modernismo, nesse aspecto, além do movimento estético surgido da inovação artística experimental, também é entendido no seu sentido histórico e filosófico que busca transformar os valores e práticas do modernismo, opondo-se aos universalismos e essencialismos, defendendo que não há uma verdade única e conceituando que os sistemas humanos são auto reflexivos dependentes ad construção e manutenção de significados e valores.

Em recorte, essas teorias pós-críticas refletem questões educacionais e curriculares buscando a fuga desses universalismos, voltando seu olhar para o local e o particular, buscando entender a Pedagogia, a Educação, o Currículo, as Políticas Educacionais, Processos de Avaliação e Tecnologia. Pois entendem o sujeito como efeito da linguagem, da história e dos processos subjetivos (Paraíso, 2004).

De acordo com Lopes (2013) essa mudança de pensamento ocorre devido ao aumento de demanda para entender as diferenças, as trocas culturais, mas também pela desconstrução da perspectiva de que o sujeito é centrado e consciente de seus direitos e deveres sociais, ou seja, unificado.

Os Estudos Culturais surgem no diálogo desse contexto histórico como campo interdisciplinar que aborda “as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais” (Escosteguy, 2000, p. 4).

Na realidade, são três os textos, surgidos no final dos anos 50, que estabeleceram as bases dos Estudos Culturais: Richard Hoggart com *The uses of literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and society* (1958) e E. P. Thompson com *The making of the english working-class* (1963) (Escosteguy, 2000, p. 4).

Os primórdios do pensamento dos Estudos Culturais contribuíram para estabelecer a cultura popular para além de uma submissão social, deveria ser entendida como espaço de resistência – de existência –, em que se entende cultura como “rede de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano” (Escosteguy, 2000, p.5).

Esses campos, significados e territórios desembocam no Currículo. O currículo é um recorte dos assuntos abordados aos quais precisam estar voltados para uma intencionalidade. É por meio dele que muitos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seus projetos sociais, suas “verdades”.

Sobre a importância de se estudar, refletir e analisar o Currículo, Meira (2020) nos diz:

Os primeiros estudos sobre a história do currículo foram publicados nos Estados Unidos da América no decorrer da década de 1970. A análise do cenário internacional demonstra a persistência desses estudos e a intensificação da produção acadêmica nos últimos dez anos (Meira, 2020, p. 1).

O currículo, como território em disputa (Arroyo, 2013), tem sido instrumento de análise e temática de pesquisa dos Estudos Culturais devido às suas convergências epistemológicas. Segundo Costa; Wortmann; Bonin (2016) “Os Estudos Culturais adentraram o campo da Educação, no Brasil, na última década do século passado, e um dos marcos iniciais dessa aproximação verificou-se em discussões sobre currículo” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 510). E ainda, sobre as contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo, as autoras nos dizem:

Esse autor também chama a atenção para o incremento da produção intelectual do campo do currículo, no Brasil, a partir dos anos 1990, ressaltando a contribuição de pesquisadores associados à UFRGS no que diz respeito à incorporação do pensamento pós-estrutural, especialmente de Michel Foucault, e dos Estudos Culturais (Costa; Wortmann; Bonini, 2016, p. 510).

Assim, podemos dizer que os Estudos Culturais inauguram um novo modo de conhecer e de pensar sobre as convergências do Currículo, abrindo novas perspectivas para os estudos neste campo.

E ainda, diante dessa problemática, as autoras nos provocam: “Interessa, na pesquisa, entender como um currículo poderia permitir que ‘os diferentes’ sejam visibilizados e posicionados como sujeitos que aprendem” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 526). Neste ínterim, o aspecto cultural

amplia as possibilidades para pensar como o currículo investe, constitui, regula identidades e diferenças.

Ampliando ainda mais este campo do saber em seu contexto histórico, podemos dizer que os debates e estudos que abordam tópicos com implicações em questões curriculares tiveram início por volta dos anos 1995 (a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 é de 1996). Expandiu-se pelo Brasil, chegando ao nosso contexto através do Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGCult - UFMS), especificamente no município de Aquidauana, a partir do ano de 2017, tendo o curso sido aprovado em 2018 e em 2019 a primeira turma de Mestrado.

Quanto a este recorte temporal, Costa; Wortmann; Bonin (2016) sinaliza:

A continuidade desses debates aparece no ano seguinte, em duas coletâneas: *Alienígenas na sala de aula* – uma introdução aos Estudos Culturais em Educação, organizada por Silva (1995), e *Territórios Contestados* – o currículo e os novos mapas políticos e culturais, organizada por Silva e Moreira (1995) (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 512).

E ainda:

Para os objetivos de nosso artigo, é interessante considerar os trabalhos mencionados até aqui por vários motivos. Em primeiro lugar, porque embora a produção dos Estudos Culturais em Educação que, a nosso ver, mais vem repercutindo nas discussões e pesquisas sobre currículo seja aquela vinculada à vertente pós-estruturalista, [...]. Em segundo lugar, é também elucidativo, a nosso ver, sublinhar que a concentração, no Rio Grande do Sul, de pesquisas que expressam aproximações entre Estudos Culturais e estudos de currículo pode ser atribuída ao fato de ter sido em instituições desse Estado – e destacadamente na UFRGS – onde se verificou a entrada dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. [...]. Consideramos ser significativo e desejável que mais estudos sejam realizados nas demais regiões do país no sentido de dar visibilidade à produção acadêmica voltada ao tema (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 516).

No tear dessa cortina que se desenrola neste campo de pesquisa, os Estudos Culturais deram significativas contribuições às análises sobre Currículo. Emerge as discussões em nosso território, no município de Aquidauana, a partir do contexto da pandemia provocada pela Covid-19. Trazendo toda a história dos Estudos Culturais para o nosso contexto, queremos analisar e refletir sobre o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna, contemporânea.

Esta análise e reflexão que a pesquisa propõe pretende contribuir para a interpretação e superação dos desafios atuais impostos pela pandemia, que através do isolamento social, trouxe inúmeros conflitos para o contexto escolar, sobretudo no que se refere à prática pedagógica e à

identidade dos sujeitos que lá estão. “A escola atua ideologicamente através de seu currículo”. (Silva, 1999, p. 31).

Nesta contribuição, “o panorama até aqui esboçado sinaliza para numerosas e variadas movimentações intelectuais implicadas na aproximação entre Estudos Culturais e currículo” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 514). Diante deste processo de conceber o currículo como prática de significação e representação, precisamos desconstruir para construir. E esta não é uma tarefa muito fácil, para aquilo que já está posto, ou seja, o currículo vigente. Torna-se um desafio para quem está nos corredores da escola, interpretar o currículo vigente e executar aqueles que estão ocultos no ambiente escolar, principalmente com o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola.

A questão fundamental que salta diante de nós é saber quais conhecimentos devem fazer parte do currículo e que devem ser direcionados no contexto pós-pandemia. Cada tipo de conhecimento corresponde a um tipo de currículo, por isso, é pertinente analisar quais saberes são considerados importantes para merecerem estar no currículo e, conseqüentemente, qual a característica do currículo que está sendo executado, vivenciado.

Muitos autores dos Estudos Culturais, como Costa; Wortmann; Bonin (2016), já evidenciam essa questão de identidade e diferença, que constitui uma relação atrelada às relações de poder, que é resultante das disputas sobre quem exerce o poder de narrar a identidade dos outros e marcar as diferenças presentes no contexto escolar e para além dos muros da escola. “O entendimento de que os sujeitos se formam em variáveis relações sociais, sendo a escola apenas uma das instâncias implicadas nessa formação, expande as discussões sobre currículo para múltiplas direções” (Costa; Wortmann; Bonini, 2016, p. 523).

Nesse ensejo, Michel Foucault sinaliza que as relações de poder postas, seja pelas instituições, escolas, prisões, quartéis, foram marcadas pela disciplina: “mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (Foucault, 2008:149). É pela disciplina que as relações de poder se tornam mais facilmente observáveis, pois é por meio da disciplina que se estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que expressem comando e comandados.

É nesse panorama que se constitui novas formas de se pensar o Currículo, suas convergências e deslocamentos, com profundas repercussões no campo pedagógico. Assim como as novas pedagogias emergem dos Estudos Culturais, emergem também a necessidade de se discutir e pensar o currículo. As configurações do Currículo, na construção dos contextos, têm importantes consequências sobre o modo com a realidade se organiza.

Essa temática de pesquisa vislumbra as configurações do currículo, que colaboram para produzir uma crítica da perspectiva eurocêntrica, que marca fortemente os currículos escolares silenciando e negando algumas situações que deveriam estar presentes no currículo. Assim, não haveria necessidade de Lei para forçar a presença dos povos originários e afro-brasileiros nos currículos.

Os Estudos Culturais nos ajudam a entender que o nosso olhar para outros grupos, para outras práticas, será sempre um olhar etnocêntrico, porque estamos lendo as práticas culturais de outros grupos a partir do nosso repertório cultural. Neste campo, não há análises neutras, uma vez que os

Estudos Culturais tomam sempre partido aos mais fracos, excluídos e marginalizados, que formam os marcadores sociais da diferença. Neste caso, não estaríamos exercendo uma postura de agenciamento.

Sobre esse assunto relacionado às diferenças culturais, Giroux (1995) vem nos dizer que:

Ao transformar a cultura num constructo central de nossas salas de aula e de nossos currículos, os Estudos Culturais focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história. [...]. Nesta perspectiva, tanto a construção do conhecimento curricular quanto a pedagogia fornecem um espaço narrativo para a compreensão e a análise crítica de múltiplas histórias, experiências e culturas (Giroux, 1995, p. 91).

O currículo nos fornece espaço para esta análise crítica de suas experiências. Ele tende a estabilizar as velhas identidades e estabelecer novas, assim ele pode ser percebido como “artefato cultural” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016), porque trabalha com os marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e classes. Percebido desta forma, abre espaço para as problematizações atuais. O multiculturalismo crítico busca questionar essas identidades que estão sendo construídas e propõe uma relação ampla para o que desejamos acerca dos marcadores sociais.

Por fim, nosso esforço é lançar um olhar atento para aquilo que difere, e não para aquilo que já vem sendo estudado em um período anterior à pandemia. O que propomos é um alargamento do sentido de Currículo, pois há perspectivas, há direções de estudos que se entrelaçam sob a inspiração dos Estudos Culturais no campo dos estudos de currículo, este é apenas um deles.

Nosso itinerário até aqui, nos faz perceber a importância de se pensar o currículo, uma vez que precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação, que tece nos corredores das escolas, mas, que reflete na vida social.

Trilhando por esses caminhos, percebemos que na medida em que modificam os contextos, modificam-se os percursos. À medida que o currículo vai se modificando, modificam-se também os conhecimentos e, conseqüentemente, os sujeitos. O currículo é pensado fora da escola, para ser aplicado na escola. Portanto, o conhecimento constituído na escola é um conhecimento curricularizado. Assim, pensar o currículo, é pensar quais conhecimentos estão sendo desenvolvidos na escola. Concluimos que em um contexto pós-pandemia, existem conflitos entre o conhecimento curricularizado e o conhecimento real (realizado), tal como ele é.

O currículo é uma construção social, uma produção de pessoas a partir dos pontos de vistas de cada um. Por isso, Silva (2011) vai dizer que é um território contestado, porque ele não é neutro, nem universal, nem imóvel, mas é plural e dinâmico. E ainda sobre este assunto, Giroux (1995) afirma: “Os Estudos Culturais também rejeitam a noção de pedagogia como uma técnica ou um conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura” (Giroux, 1995, p. 85).

Contudo, seguindo o pensamento de Silva (2011) e Giroux (1995), há um choque de embates, de disputa, de valores e de poder, porque existem os conhecimentos que já estão presentes na escola,

vivenciados pelo isolamento social (pós-pandemia), e os conhecimentos que estão no currículo oficial, explícito. Ganha espaço neste campo o currículo oculto, que é caracterizado por conhecimentos do ambiente escolar que não estão presentes no currículo tido como oficial e explícito.

Concebendo o currículo como um processo dinâmico, é possível pensar em um currículo pedagógico, ou seja, que se adapte, mas que seja crítico ao contexto social e cultural no qual está inserido, no seu tempo e espaço, que vai se modificando, se transformando e se construindo. Um currículo contextualizado, inclusivo e resistente precisa reconhecer o repertório cultural da comunidade no qual está inserido, criando espaço para outras práticas culturais, outras formas de conhecimento, outros sujeitos. Ele não pode fechar os olhos para os saberes que emergem a partir das comunidades, das escolas, das periferias e das fronteiras.

Os Estudos Culturais e a Educação na trilha dos novos (outros) currículos evidencia a problemática acerca da emergência de novas pedagogias e novas identidades no contexto pós-pandemia. Escancara o impasse entre a narrativa do currículo vigente e os novos sujeitos presentes no contexto escolar. Algumas tendências que assumimos não condizem com a realidade, provocando uma crise de identidade, um conflito social.

Contudo, é importante pensar em algumas possibilidades. Trazemos novamente as autoras Costa; Wortmann; Bonin (2016) para dialogar conosco:

Na intenção de pensar sobre as contribuições que as pesquisas desenvolvidas sob as lentes dos Estudos Culturais trazem para o campo do currículo, as discussões seguintes serão reunidas em três direções principais. A primeira diz respeito aos estudos que ampliam o espectro do olhar para os temas educacionais, realizando análises em variados espaços e instâncias culturais e indagando sobre a possibilidade de pensar em um currículo cultural. A segunda reúne pesquisas que focalizam políticas, programas, ações governamentais, indagando, por exemplo, sobre identidades, sujeitos e formas de governo colocadas em curso na atualidade. Por fim, a terceira reúne estudos que interrogam os currículos a partir do operador conceitual identidade e diferença e, assim procedendo, contestam representações eurocêntricas, indagam sobre o lugar das diferenças vistas a partir de marcadores como etnia, gênero, raça, sexualidade e classe (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 520).

E ainda, sobre a necessidade de se pensar um “currículo cultural”, elas nos dizem:

Inscrevem-se entre as primeiras movimentações intelectuais dos ECE que adentram o campo dos estudos de currículo, aquela que vai se referir à produtividade educativa de certo “currículo cultural”, noção nem sempre enunciada explicitamente mediante o emprego deste termo, mas que alude ao que se entende por currículo, agora desterritorializado de sua matriz enunciativa, com recurso a uma plêiade de palavras do campo da educação como lições, ensinamentos, pedagogias, etc. (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 520).

A partir dessas abordagens, à luz dos Estudos Culturais, trilhando por estes outros currículos, decorrem a convergência e os cruzamentos das contribuições dessas teorias que se articulam neste campo do saber. Desse modo, essas abordagens nos permitem pensar um currículo entranhado com as discussões sobre pedagogias, culturas, identidades, diferenças e representações.

O currículo é espaço de questionamento das nossas representações sobre os “outros”. Quem incluímos na categoria nós e quem são os outros? O modo como concebemos a condição humana pode bloquear nossa compreensão dos outros. Por isso, é importante promovermos processos educacionais, não apenas no ambiente escolar, mas para além dos muros da escola, que nos leva a identificar e desconstruir nossas suposições contidas que não nos permitem uma aproximação aberta da realidade dos outros.

Precisamos falar mais sobre Currículo, precisamos reforçar esta articulação entre Educação e Estudos Culturais, não apenas nas escolas ou nas salas de aula, mas no campo da Educação como um todo, sobretudo nas Faculdades de Educação. Precisamos ampliar nossos horizontes de percepção e, se possível, mudar o ângulo de visão para democratizar a reflexão e nossas percepções.

Giroux (1995) vem nos dizer:

Os Estudos Culturais, portanto, levantam questões sobre conhecimentos que são produzidos nas universidades e como esses conhecimentos devem ampliar e aprofundar a vida pública democrática. Igualmente importante é a questão de como democratizar as escolas de forma a capacitar aqueles grupos mal representados no currículo ou simplesmente não representados a produzir suas próprias autoimagens, contar suas próprias histórias e se envolver num diálogo respeitoso com outros grupos (Giroux, 1995, p. 89-90).

Faz-se necessário pensar um currículo que nos permite questionar quais sujeitos pretende-se formar, quais sujeitos estamos formando; um currículo que nos permite o deslocamento na forma de entender esses sujeitos, sujeitos cognoscentes, racionais, “sujeito autônomo, com perfil ativo, propositivo e voltado à concretização de ideais democráticos” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 523), através dos processos educativos que se desenrolam no espaço escolar.

É preciso reconhecer a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino aprendizagem. É preciso desconstruir para (re)construir. É preciso superar os desafios, os preconceitos, para colher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes visões de mundo.

2.3 - A Identidade Docente no contexto Pós-pandemia

A educação brasileira em parte passa pela crise quanto à questão da desvalorização dos educadores. Conforme Pereira (2001), o magistério tem sofrido dificuldades materiais e simbólicas, além de se constituir numa posição de “categoria dominada” que, “um tanto profissionalizada, mal remunerada e [...] em acentuado processo de pauperização, está inclinada a ressaltar as reivindicações estritamente salariais” (p. 30-31). Nesse sentido, a charge a seguir apresenta-nos o professor(a) o qual precisa reclamar e pedir por socorro a instituições que não o representam diretamente, aparentemente o Estado, que não supre de maneira justa as suas necessidades e dificuldades.

Figura 5: Problema nas escolas



Fonte: <http://carecanoblog.blogspot.com.br/2012/10/dia-do-professor-charge.html>. Acesso em: 10 jul. 2024

Aliado a essa desvalorização profissional e ao não real reconhecimento do trabalho o comodismo em exercer a função docente se torna um fracasso é onde pode ocorrer o desestímulo em não desenvolver estratégias de ensino, competências e habilidades à altura de um bom ensino aprendizagem. Sem uma metodologia ativa estaríamos fomentando uma educação de concepção tradicional e engessada.

A docência enquanto ferramenta de ensino é responsável por transmitir uma formação crítica do outro, por isso exige que se faça boas práticas inovadoras, formações continuadas para melhoria do ensino, pois uma boa escola se constrói de profissionais preparados, comprometidos no desenvolvimento da ação que será realizada.

Nesse íterim a identidade docente passa a se construir dia a dia, buscando repensar e transformar a conduta que não trouxe significados. Ademais, o exercício da docência requer formação ampla e não neutra ao perfil da área em que se pretende atuar. A didática precisa de atualização

permanente, dando ênfase à dimensão pedagógica, podendo transformar em realidade a utopia de uma educação de qualidade para todos e a valorização do profissional responsável por essa tarefa.

Portanto, o professor inicia sua construção da identidade de maneira prévia, ou seja, bem antes de assumir a docência, um processo contínuo que se inicia através da sua experiência ainda mesmo como aluno, ao observar como o professor ministrava a aula, como era a conduta social em como relacionava-se com os alunos, sua convivência com os demais profissionais da instituição, dentre outros momentos e espaços de interação, transformando agora nos saberes que serão mobilizados diante de sua prática quanto professor.

Os saberes docentes são agenciados e movimentados por meio de habilidades e competências, atividades, estratégias de ensino e objetivos mobilizados por cada professor no dia a dia. Sendo assim, a formação docente está relacionada primeiro com sua história de vida, principalmente com a história de vida escolar, são nos anos iniciais de trabalho que o professor se estrutura diante sua prática, o contato social com a escola, professores e alunos permitem ao professor criar uma experiência de vida. Dessa forma, os saberes não são estáticos, eles estão em movimento em um constante processo de mudança, estruturações e descobertas.

Nesse contexto, Freire (2014), reforça que:

[...] uma das tarefas mais importante da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os estudantes em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar [...] (Freire, 2014, p. 42).

Entretanto, é importante frisar e destacar que as práticas fazem parte da construção das identidades dos professores e não são desenvolvidas da “noite para o dia” e sim em um processo histórico que orbita tanto a sua formação escolar e não escolar, porque são a partir destas que se cristalizarão as crenças, as concepções sobre a profissão, a sociedade, o mundo e os sujeitos que convivem. A formação docente é muito ampla, vai além das fronteiras do conhecimento, está ligada a um processo complexo e contínuo e perdura por toda a sua vida profissional e faz-se necessário ao educador a busca constante de aprimoramento de sua prática educativa, além da ampliação de estudos sobre o fazer docente.

Inserida em um universo cada vez globalizado e tecnológica a sociedade passa por constantes mudanças; de certa forma, esse aspecto coloca muitos profissionais em situações perplexas com tais transformações. No setor educacional, muitos professores se prendem a metodologias arcaicas, desestimulantes para os sujeitos do século XXI.

No cotidiano de muitos âmbitos escolares, encontra-se o desinteresse não apenas por parte dos alunos, mas por toda a comunidade escolar. Frente à sociedade do conhecimento, ficar em silêncio preso a uma carteira apto a receber todas as informações do professor para ser avaliado em um papel que detonará a aprendizagem líquida as chances de despertar o interesse no alunado, prendendo-os

apenas ao resultado da nota. A ausência de práticas pedagógicas inovadoras que despertem o entusiasmo acaba causando a privação de uma educação profícua para elevar a qualificação do ensino promissor. Por isso, enfatizamos a necessidade do uso de metodologias ativas que contribuam para essas práticas.

Como docente na educação básica, na rede estadual de educação e municipal, aqui no município de Aquidauana, sempre enfrentamos grandes desafios no campo educacional, mas nenhum desses deixou tantas marcas e profundas, como a pandemia provocada pela Covid-19. Foram aproximadamente dois anos de isolamento social que desafiou o processo ensino aprendizagem, o fazer pedagógico e, conseqüentemente o currículo. Como posso afirmar isso? Eu estava lá, eu vi e vivi essa experiência.

O município de Aquidauana³ possui uma taxa de escolarização, de 6 a 14 anos de idade, de 97,6%. Seu IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 4,8 e dos anos finais de 4,7. Esses dados, após a experiência vivenciada pela pandemia, certamente foram impactados e se apresentam posteriormente de forma diferente. Neste contexto, há que se pensar e refletir sobre o processo educacional, seus impactos e suas convergências no pós-pandemia, a partir do campo de visão dos Estudos Culturais.

Há que se pensar nas identidades docentes neste contexto. Diante dos reflexos no ambiente o qual estou inserido, mais precisamente na Escola Estadual Felipe Orro, município de Aquidauana, e como docente, sempre precisei ser resiliente⁴ diante dos desafios enfrentados no contexto educacional. E, para pensar resiliência, tomo, inicialmente, o conceito da física, que indica a capacidade de um material ou sistema no processo de recuperação de sua forma original após ser submetido a determinada força de deformação (Biopadi, 2023).

Entretanto, este período nos desafiou e provocou a fazer uma análise cultural, social e, principalmente educacional, nos projetando para o futuro. Este período nos desafiou a fazer uma análise cultural, social e, principalmente educacional, nos projetando para o futuro. Ao retornar às atividades presenciais se fez necessário analisar a flexibilidade Cultural como forma de voltar ao que era antes, o aspecto cultural como uma riqueza da humanidade, para proporcionar o “novo normal”. Esta “volta ao novo”, trazendo consigo todos os desafios enfrentados durante a pandemia, nos fez perceber uma crise na identidade docente, em muitas situações do cotidiano o professor tornou-se um profissional multifuncional.

³ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/aquidauana/panorama> Acesso em: 31/10/2023.

⁴ Na física, a resiliência é a capacidade de um material ou sistema de recuperar sua forma original após ser submetido a uma força de deformação. Disponível em: <https://biopdi.com.br/artigos/resiliencia-dos-materiais/#:~:text=Na%20f%C3%ADsica%2C%20a%20resili%C3%A4ncia%20%C3%A9,tens%C3%B5es%20sem%20sofrer%20danos%20permanentes>. Acesso em: 15/05/2024. Nas ciências exatas, o termo integra os estudos sobre resistência dos materiais e já era usado desde, pelo menos, 1807, quando o inglês Thomas Young publicou a obra em que a noção de módulo de elasticidade foi introduzida pela primeira vez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/X8smHqGPJnV9jWTCYTmTmrX/?lang=pt#:~:text=Nas%20ci%C3%A4ncias%20exatas%2C%20o%20termo,foi%20introduzida%20pela%20primeira%20vez>. Acesso em: 15/05/2024.

A dimensão cultural, assim como foi veículo de propagação do vírus, foi também um viés de combate e de superação. Evidenciando a importância da dimensão cultural no processo de formação, construção das identidades, sobretudo em momentos de crises e desafios, como foi o período pandêmico. Foi a partir de uma cultura tecida na pluralidade que encontramos a porta de saída para vislumbrar novos horizontes e traçar outros caminhos.

A escola é o ambiente onde as mudanças e as relações interpessoais ocorrem de forma mais intensa. Portanto, os desafios encontrados pela comunidade escolar externa se confrontam com a comunidade interna, devido aos impactos deixados pela pandemia, que influenciam diretamente no processo ensino aprendizagem.

Os papéis de cada um, família e escola, se renovam e se reinventam. Neste aspecto, a tradição cultural será fundamental para o prolongamento de uma reflexão do cotidiano, a partir das experiências adquiridas durante o longo período de isolamento social. O que vai direcionar as práticas culturais de um determinado grupo social é justamente o seu contexto, ou seja, os fatores climáticos, os fatores econômicos e os marcos legais que orientam essa “volta ao novo”. Por isso, o enfrentamento do período pós-pandemia será diferente de uma região para outra, dependendo do contexto.

O papel do professor no contexto pós-pandemia sofre alterações e cruzamentos, no que se refere ao seu comportamento, perspectivas e linguagem com os educandos. Segundo Giroux (1997), os professores são apresentados como intelectuais transformadores, que envolve toda atividade humana, independente se rotinizada ou não, evidencia o desejo de repensar e reestruturar a identidade docente. Outro grande desafio que surge neste contexto, de acordo o mesmo autor, é que há uma racionalidade instrumental, por isso, o trabalho docente muitas vezes é desvalorizado. Ele aponta:

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas (Giroux, 1997, p. 158).

Neste sentido, a construção humana dependerá da maneira como o indivíduo interpretará a realidade. A flexibilidade e o dinamismo cultural serão uma reconstrução decorrente da interpretação crítica dos fatos, para a construção de uma nova realidade, fundamentada em uma visão crítica e sistemática, a partir dos impactos da pandemia no processo educacional do município de Aquidauana/MS.

Nos tornamos não apenas “professores”, mas profissionais desafiados a lidar com outras situações sejam no aspecto social e mental. Tudo isso, mudou a rotina do professor, com outras

práticas, houve uma mudança também no ofício docente e consequentemente na identidade docente. São as derivas identitárias, como diria Roudinesco (2022). E de acordo com Puar (2013),

A identificação é um processo e a identidade, um encontro, um evento, um acidente, de fato. As identidades são multicausais, multidirecionais, liminares; os traços nem sempre são claros. Nesse “devir da interseccionalidade”, há ênfase no movimento em vez de na inércia; em como a suspensão do movimento gera a necessidade de se localizar. (Puar, 2013, p. 360).

O professor, além da sua função docente, de ministrar conteúdos e avaliações para alcançar competências e habilidades, também teve que tomar para si a tarefa psíquica, muitas vezes o estudante chega trazendo de casa alguns conflitos psicológicos e emocionais que refletem no ambiente e compromete a sua socialização. O professor é um multifuncional, porque em algumas situações precisa indicar algum remédio ou executar algum procedimento ao estudante ou colega de profissão que está com alguma enfermidade, provocada por baixa imunidade, dentre outros.

Ele também exerce outras funções, que não exclusivamente dele, porque leva o estudante para casa ou para uma consulta médica, leva a um supermercado ou a uma loja. O docente tornou-se um conselheiro, porque o tempo todo precisa estar ouvindo os desabafos dos pais, aconselhando-os em relação às posturas tomadas, aconselhando os estudantes em suas relações interpessoais. Enfim, tornou-se necessário que “o docente saiba lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a afetiva, a educação dos sentidos, a estética, a ética e os valores emocionais”. (Jesus; Jesus; Jesus, 2019, p. 2). Esse multifuncionalismo é descabido e desproporcional diante de uma autêntica identidade docente.

Enfim, o docente, quem é ele? É uma identidade plural, construída de forma múltipla e diversificada. Entretanto, Roudinesco (2022, p. 88) identifica este sujeito com “transtorno de identidade”, porque mesmo sabendo o que ele é, chega em um determinado momento que já não sabe mais quem ele é, justamente porque a sua identidade ainda está em construção.

Neste sentido, com todas as demandas possíveis que a profissão permite fazer no ambiente escolar a identidade docente, bem como o processo educacional, é profundamente marcada por uma resistência, esta capacidade que o ser humano tem de enfrentamento às forças dominadoras, que também emergem no contexto de futuro, isto é, pós-pandemia.

Em novos tempos, nova realidade, novos desafios, a resistência cultural contribui para a construção da identidade docente no contexto pós-pandemia. A Educação exerce papel fundamental neste contexto, pois é ela que vai transformar e (re)construir o “novo normal”. A construção da identidade docente é processual e contínua. Segundo Jesus; Jesus; Jesus (2019), “a identidade docente é algo a se construir diariamente, buscando repensar e transformar a conduta que não trouxe significados”. E ainda sobre essa concepção, os autores dizem:

É de suma importância a formação continuada com postura contemporânea por parte do docente, sendo preciso passar por um processo de autoconhecimento, ter consciência de sua identidade e saber refletir criticamente sobre sua prática pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e para a sua condição como ser humano em sua totalidade (Jesus; Jesus; Jesus, 2019, p. 2).

E nessa construção, nessa busca, nessa totalidade, é preciso saber, e para saber é preciso fazer acontecer. E para fazer acontecer, é preciso se pôr (e se propor) em movimento. Em tempos de crises e conflitos, sigamos em frente, como protagonistas de nossa história e daquilo que somos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As rápidas e significativas mudanças que tivemos nos últimos anos tiveram impactos profundos e diretos no ambiente escolar. O pós-colonialismo se propõe a analisar as narrativas que constroem outro. Segundo Homi Bhabha (1998), de acordo com essa teoria, o colonizador produz narrativas sobre as formas de significar o colonizado. Por isso, pretende-se questionar as formas de conhecimento que privilegiam o colonizador, para que a nossa prática pedagógica possa sofrer muitas e boas mudanças.

Os Estudos Culturais assumem uma postura de rejeição a tudo o que está já estruturado no campo da educação, do currículo. Não apenas para desconstruir, mas para reconstruir. O próprio currículo pode ser entendido como discursos que vão subjetivando a escola, docentes e discentes. Há sempre uma fluidez, Hall (2003). Há sempre uma hibridez, Canclini (1997). Há sempre uma indeterminação dos significados e interpretações. Neste campo, tudo é diferença, tudo é diferido, estamos o tempo todo em contato com as diferenças. Entretanto, o significado é sempre cultural e socialmente produzido, o problema é que ele acontece sempre a partir de relações do exercício de poder.

A partir do contexto do pós-modernismo, muitas situações de conflitos chegam ao ambiente escolar, como as questões relacionadas às competências socioemocionais. Muitas significações e conceitos que vêm a partir do aparato tecnológico e comunicacional, a partir do senso comum, muitos conhecimentos que são extraídos do cotidiano desses sujeitos que estão inseridos nesse contexto pós-pandemia. Assim, ao longo desse percurso, não ficamos presos apenas às grandes narrativas do conhecimento científico, uma vez que a prática pedagógica é atravessada por outras explicações e visões de mundo, por outras formas de análise e por outros conhecimentos.

Autores como Tomaz Tadeu da Silva, propõem novas formas de interpretação dessas realidades, como podemos perceber em sua obra “Alienígenas na sala de aula” (1995). A produção do conhecimento científico não deve favorecer certos grupos e excluir outros. As relações não devem ser estabelecidas através do racismo e da exclusão, fundamentadas nas indiferenças. Portanto, tanto o currículo quanto as novas pedagogias, devem ser inclusivos e não exclusivos. Nesse contexto pós-modernista, não existe um conhecimento melhor que o outro, eles devem coexistir; não existe uma

cultura melhor que a outra, elas devem coexistir; não existe um sujeito melhor que o outro, eles devem coexistir.

Diante dos acontecimentos da pandemia, há a necessidade de pensar outros (novos) currículos exigirá ter consciência do papel do conhecimento diante da resistência cultural para a emergência de novos conhecimentos, novos saberes.

Novos tempos, novas identidades, novos sujeitos exigem a desnaturalização de discursos, de teorias e de disciplinas instaladas no currículo e no bojo do ambiente escolar e educacional. Essa desnaturalização possibilita a emergência de novos currículos, que precisam ser interpretados, discutidos e inseridos nessas novas trilhas que vão emergindo, sobretudo sob a ótica dos Estudos Culturais.

Os papéis de cada um, família e escola, se renovam e se reinventam, vão se costurando e se entrelaçando. Neste aspecto, a tradição cultural é fundamental para o prolongamento de uma reflexão do cotidiano, a partir das experiências adquiridas durante o longo período de isolamento social. O que vai determinar as práticas culturais de um determinado grupo social é justamente o seu contexto, ou seja, os fatores climáticos, os fatores econômicos e os marcos legais que orientam essa “volta ao novo”. Por isso, o enfrentamento do período pós-pandemia será diferente de uma região para outra, dependendo do contexto.

Neste sentido, é possível entender que a construção humana depende da maneira como o indivíduo interpreta a realidade. A flexibilidade e o dinamismo cultural são reconstruções decorrentes da interpretação crítica dos fatos, para a construção de uma nova realidade. Essa perspectiva de análise e interpretação do enfrentamento do período recente sofrido tem por base os pressupostos dos Estudos Culturais, quando postos em diálogo com a Educação.

Diante do exposto, esse estudo questiona narrativas que privilegiam o colonizador e defende mudanças no currículo escolar. A pesquisa destaca que, no contexto pós-pandemia, novos paradigmas e identidades estão sendo construídos, exigindo um currículo que reflita as vozes e narrativas de grupos anteriormente excluídos. A escola desempenha um papel social além do pedagógico, e a pandemia evidenciou problemas como discriminação e desigualdade. O estudo sugere que futuras pesquisas devem focar em políticas públicas que costurem e integram educação, saúde e outros setores sociais para superar os desafios pós-pandemia, promovendo um trabalho colaborativo e acolhedor para professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n.3, p. 509-541, set/dez 2016. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf> Acesso em: 06 set. 2023.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Cartografias dos estudos culturais. Uma versão latino-americana. *In*: ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Identidades culturais: uma discussão em andamento. Ed. on-line - Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 145-177.

FERREIRA, Rogério Leão. Riscando fósforo - Decolonialidade e Hip Hop na produção artística de Djonga. 2021. 185 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana/MS, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3803/1/ROG%c3%89RIO%20LE%c3%83O%20FERREIRA%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20corrigida1.pdf> Acesso em: 29 jun. 2024.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rap/a/r3mTrDmrWdBYKZC8CnwDDtq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIROUX, Henry. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Vozes, RJ. 1995.

HALL, Stuart e SOVIK, Liv. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, MG, UFMG, 2003.

JESUS, Rudvan Cicotti Alves de; JESUS, Iêda Cicotti de; JESUS, Lurian Cicotti Alves de. Identidade docente: a formação de professores como requisito imprescindível para a qualidade da educação. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 21, 17 de setembro de 2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/21/identidade-docente-a-formacao-de-professores-como-requisito-imprescindivel-para-a-qualidade-da-educacao>. Acesso em: 01 out. 2023.

LOPES, Alice Casimiro Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. *In*. Educação, sociedade e culturas, Dossiê temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil, n. 39, 2013.

MEIRA, Leticia Mara de. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. *Revista brasileira de Educação*, n. 25. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250051> Acesso em: 21 ago. 2023.

MICHAELIS: minidicionário escolar da língua português. Cultura. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000.

- MINIDICIONÁRIO compacto da língua portuguesa. Resiliência. São Paulo: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2006a.
- MINIDICIONÁRIO compacto da língua portuguesa. Currículo. São Paulo: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2006b.
- NEIRA, Marcos Garcia. Retomando o debate em torno das influências das teorias crítica e pós-crítica no currículo. *In. Educación y Humanismo*, v. 20, n. 34, 2018.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *In. Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, 2004.
- PEREIRA, Gilson R. Servidão ambígua: valores e condições do magistério. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.
- PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença [uma introdução]. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PUAR, Jasbir. “Prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa”: interseccionalidade, agenciamento e política afetiva. *Meritum*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 343-370, jul./dez., 2013.
- ROUDINESCO, Elisabeth. O eu soberano: ensaio sobre as derivas identitárias. Trad. Eliana Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. *In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Perse, 2017.
- SCHMIDT, Elisabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. *In. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, v. 11, n. 1, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In: Candau, Vera Maria (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

Recebido em: 1 de fevereiro de 2025.

Aprovado em: 30 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rebs.v16i1.13439>

ⁱ Wilson Marques Dias. Mestre em Estudos Culturais pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul e da rede particular no município de Aquidauana/MS. Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4719881665370023>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6454-5195>

E-mail: marquescssr@hotmail.com

ENTREVISTA

PEDAGOGIAS CULTURAIS:

um diálogo com Marcelo Victor da Rosa

MARCELO VICTOR DA ROSAⁱ

Esta edição da Revista Eventos Pedagógicos, tem como temática as Pedagogias Culturais em interface com a saúde mental. Os objetivos da entrevista oportunizam aos leitores e pesquisadores da área reconhecer a importância das Pedagogias Culturais para o entendimento das forças sociais, políticas e obviamente culturais que circulam em torno dos sujeitos e de suas aprendizagens. A escolha do nosso entrevistado, Dr. Marcelo Victor da Rosa, deve-se às pesquisas e publicações no campo das Pedagogias Culturais e de sua grande e expressiva experiência na graduação e na Pós-graduação.

O professor possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998), mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) e Doutorado em Educação pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2016). É professor associado II e atua como docente nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Culturais/CPAQ/UFMS e Educação/FAED/UFMS. Desempenhou o papel de tutor do PET Educação Física de fevereiro de 2010 a julho de 2014. Foi Diretor Artístico do Bailah: grupo coreográfico em dança de salão de 2006 a 2020. Coordenou o programa PIBID (2018 - 2019). Foi coordenador dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul entre 2017 e 2019. Foi orientador do Programa Residência Pedagógica de 2018 a 2024 no Curso de Educação Física. É coordenador do Projeto de Extensão Dança de Salão. É pesquisador do Núcleo de Estudos Néstor Perlongher (NENP/UFMS) e do Impróprias: Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, Dança, Gênero, Sexualidade e Corpo, tendo como principal referência teórica Michel Foucault.

Agradeço a honra que o Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa nos concedeu ao disponibilizar seu tempo, ao aceitar o convite para compartilhar conosco seus saberes que contribuirão sobremaneira para o enriquecimento desta edição da Revista Eventos Pedagógicos.

Janete Rosa da Fonsecaⁱⁱ

1 – Janete Rosa da Fonseca: Professor Marcelo, o século XX foi marcado pela procura de uma educação pautada por e na cultura. No início do século, o educador francês, *Celestin Freinet* (1896-1996) advogava por um ensino pautado pela experiência e pelo contato do aluno com o mundo exterior. Da mesma forma, Paulo Freire (1921-1997), defendia que o conhecimento de mundo, inerente a todo ser humano, é essencial para a tarefa educativa, por último, temos Henry Giroux¹ (1997) que defende que cada espaço pelo qual o ser humano transita tem um cunho pedagógico, e que algum aprendizado dele, podemos extrair. Transcorrido um quarto do século XXI, quanto considera que temos avançado na Educação, e quanto temos ainda por avançar, no entendimento da importância e das implicações da cultura na Educação?

Marcelo Victor da Rosa: Considero complicado falar em avanço na Educação, principalmente quando atrelada às implicações da Cultura. Digo complicado por entender que a Educação e a Cultura são duas áreas que estão em constante embate político. Na atualidade, principalmente a Educação é considerada central para governantes conservadores/as no exercício de controle da população. Exemplos não faltam, mas aqui vou destacar a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2017). Distante de discussões, diálogo e construção coletiva, tal documento resultou, por exemplo, na concepção de competências e habilidades, muito valorizadas em tempos de expansão do modelo de empreendedorismo para a escola. Não posso deixar de destacar, também, a retirada de qualquer menção a gênero, enquanto um importante marcador social da diferença para a Educação, da BNCC. O Movimento Brasil Livre e a Escola Sem Partido têm se esforçado para implantar a ideia de “ideologia de gênero”, resultando em projetos conservadores, como a Lei da Mordaza, e um pânico moral na sociedade brasileira. Na Cultura, os problemas são de diversas ordens, desde a extinção do Ministério da Cultura, no governo Bolsonaro, a perseguição de artistas e produtores/as culturais até a desvalorização e embate em torno da Lei Rouanet. Mas, como nos ensina Michel Foucault (1988), onde há poder há resistência. No caso da BNCC, diferentes autores/as têm elaborado críticas ao documento, tais como Marcos Garcia Neira (2024). Hoje, no atual governo do Presidente Lula, voltamos a ter um Ministério da Cultura, que, inclusive, tem como Ministra Margareth Menezes da Purificação Costa, uma mulher negra. Por fim, mas não menos importante, temos a luta de diferentes movimentos sociais contra a Lei da Mordaza e a favor da inclusão das discussões de gênero na escola.

2 – Janete Rosa da Fonseca: Um outro elemento importante a se considerar, no que diz relação ao entendimento da cultura, é que ela é constitutiva de toda a espécie humana e não um patrimônio exclusivo de uma elite letrada ou artística, como até meados da contemporaneidade presumia-se. De que forma as práticas artísticas e culturais podem atuar como ferramentas de transformação social e empoderamento?

Marcelo Victor da Rosa: Atrelar uma funcionalidade às práticas artísticas e culturais é um risco. Entendo que a arte não tem um fim específico, ela é plural, do campo da hermenêutica. Dito de outra forma, tem espaço para a contemplação, mas também para o ativismo. Falando em ativismo,

¹ GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes Médicas, 1997.

embasado em autores/as como Roberta Stubbs et al (2018) e Rui Mourão (2015), realizei uma avaliação artista juntamente com as acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na disciplina de Educação, Sexualidade e Gênero no ano de 2020, no terrível início da pandemia da Covid-19. O processo foi difícil, por várias questões, mas o produto foi gratificante. As alunas conseguiram expressar diferentes temáticas do campo dos estudos de gênero e sexualidade a partir de performances registradas em vídeos². Acredito na potência de trabalhos avaliativos para além das provas teóricas, mas daí a dizer que essa avaliação/experiência transformou o olhar das hoje pedagogas e possibilitou que as mesmas façam um trabalho pautado em uma perspectiva feminista, é complexo e infundado. Em junho de 2025 construí, na disciplina Metodologias de Ensino das Danças do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMS, uma avaliação em forma de espetáculo de dança, realizada no Teatro Glaucê Rocha/UFMS³. É importante ressaltar que muitos/as discentes nunca entraram em um teatro antes dessa avaliação. Alguns/algumas até já tinham entrado, contudo, nunca tinham se apresentado em um palco, enquanto apenas poucos/as já dançaram em teatros. A proposta foi transformar os jogos mortais da série Round 6 em dança, jogos dançantes, e o resultado também foi, do meu ponto de vista, alcançado. Essa série trata centralmente da decadência humana frente às dificuldades financeiras, o que leva as pessoas da série a jogarem e matarem uns aos outros para ganhar muito dinheiro e pagar suas dívidas. Por trás disso tudo, temos apostadores milionários se divertindo com a morte alheia e com o contrabando de órgãos humanos. Novamente me pergunto, será que essa avaliação/experiência mudou a visão dos/as estudantes frente à dança? Será que eles/as irão desenvolver esse conteúdo nas escolas? Esses e outros questionamentos não serão respondidos aqui. Entretanto, no próximo semestre, uma nova turma fará essa disciplina e sigo acreditando no potencial da arte e, especificamente, da dança na formação inicial de professores/as. Contudo, não no sentido de empoderamento, pois a partir do entendimento foucaultiano de poder, esse não é da ordem da posse, mas sim, do exercício. Todos/as exercem poder, então a lógica de empoderamento cai por terra, uma vez que empoderar remete à ideia que tal sujeito é destituído de poder. Por isso o uso plural de relações de poder.

3 – Janete Rosa da Fonseca: A integração das pedagogias culturais no currículo é fundamental para considerar e valorizar a pluralidade de experiências e saberes. Paula Deporte de Andrade (2016), uma das organizadoras do Livro, “Pedagogias Culturais⁴: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade,” nos fala que pensar sobre pedagogias culturais é pensar sobre um conceito acionado a partir do referencial dos Estudos Culturais. Professor Marcelo, poderia nos apresentar a sua percepção do conceito de pedagogias culturais? E quais autores dão ancoragem para essa percepção?

² As performances podem ser vistas em: <https://nenp.ufms.br/2021/02/26/performances-de-genero-e-sexualidade-experiencias-artistas-de-academicas-do-curso-de-pedagogia-da-faed-ufms/>

³ Indico a leitura dessa notícia para ampliar as informações a respeito do espetáculo: <https://www.ufms.br/evento-aberto-ao-publico-traz-ginastica-e-espetaculo-de-danca-inspirado-em-serie/>

⁴ CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa; ANDRADE, Paula Deporte. Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. Editora Appris, 2016.

Marcelo Victor da Rosa: Minha percepção do conceito de Pedagogias Culturais passa pela pluralidade. Em primeiro lugar, você sabiamente escreveu no plural, ou seja, não temos uma Pedagogia Cultural no singular. Em artigos publicados por mim, juntamente com orientandos/as, temos desenvolvido, por exemplo, as seguintes pedagogias: pedagogia da saúde a partir do Grindr (Gabriela Montecio e Marcelo Rosa, 2024), e pedagogia da transmissão do futebol de mulheres (Alini Peixoto et al, 2023). Currículos e metodologias circulam nessas pedagogias. Ainda na ideia de pluralidade, as pedagogias culturais possibilitaram ampliar o entendimento de Educação que, para muitas pessoas, é atrelada exclusivamente à escola. Aqui se entende que a Educação ocorre em diferentes espaços, e as também diferentes pedagogias nos proporcionam a construção de conhecimentos para além dos currículos oficiais, como a já mencionada aqui BNCC. Tenho pesquisado com orientandos/as, como disse, distintos artefatos culturais, como: Grindr (Gabriela Montecio e Marcelo Rosa, 2024); Canal “Desimpedidos” da plataforma YouTube (Alini Peixoto et al, 2023); Vídeo de divulgação de 20 anos do Ministério do Turismo do Brasil (Guilherme Delmondes e Marcelo Rosa, 2024) e cantigas de capoeira (Marcelo Alves e Marcelo Rosa, 2022). Em relação aos/as autores/as que dão ancoragem para esse entendimento de pluralidade posso citar: Maria Lúcia Wortmann, Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira, Tomaz Tadeu da Silva, Sandro Bortolazzo, Marlécio Maknamara e Tiago Duque.

4 – Janete Rosa da Fonseca: A resistência à mudança de paradigmas educacionais pode ser um obstáculo significativo no entendimento do conceito de pedagogias culturais e de análise dos artefatos culturais. Se pensarmos na relação entre discurso e poder, levando em conta as teorias de autores como Michel Foucault⁵, para entender como os artefatos culturais não apenas refletem, mas também constroem e perpetuam relações de poder. Como a análise dos discursos e representações presentes nos artefatos culturais pode revelar a identificação e desconstrução de estruturas de poder e hegemonia cultural, e qual o papel das pedagogias culturais na promoção desse processo crítico?

Marcelo Victor da Rosa: Tanto a ideia de desconstrução de estruturas de poder e da hegemonia cultural quanto a promoção de processos críticos por meio de artefatos culturais e pedagogias culturais podem não acontecer. No artigo escrito por mim em parceria com Tiago Duque (Marcelo Rosa e Tiago Duque, 2022) explicamos, por meio da experiência em ministrar uma disciplina compartilhada entre dois professores em dois programas distintos de pós-graduação, que ao pesquisarmos diferentes artefatos culturais e Pedagogias Culturais nossos resultados podem, sim, revelar um cenário crítico, mas também pode, do mesmo modo, revelar cenários conservadores e tradicionais. Inclusive ambos podem coexistir no mesmo artefato investigado. Na questão anterior cito alguns artefatos por mim pesquisados juntamente com orientandos/as. Na pesquisa de Alini Peixoto et al (2023), observamos três aspectos do currículo ali presente: uma comparação entre o futebol delas com o dos homens, a valorização do Futebol de Mulheres e um desmerecimento dessa prática e das mulheres. Tais aspectos compõem o que chamamos de Pedagogia da Transmissão do Futebol de Mulheres, que ao mesmo tempo valoriza as mulheres jogadoras de futebol a partir das próprias mulheres; valoriza as mulheres usando como comparação os homens, ou seja, mesmo quando se quer valorizar as mulheres a norma é o homem, e por fim, desvaloriza as mulheres

⁵ FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1981.

jogadoras de futebol, uma vez que esse esporte ainda é concebido como pertencente ao universo dos homens. Destaco um importante resultado que evidencia como esses processos às vezes coexistem, lembrando a máxima de Foucault aqui já mencionada, onde há poder há resistência. Um time que no ano de 2021 participava do Campeonato Brasileiro de Futebol Feminino A1, ou seja, o mais importante campeonato de futebol do Brasil, não trazia os nomes das jogadoras nas camisas. Após várias manifestações de diferentes pessoas, em diferentes contextos midiáticos, ao final do campeonato os nomes foram inseridos nas camisas.

5 – Janete Rosa da Fonseca: De acordo com Grossberg⁶ (1998), os estudos culturais estão comprometidos com os estudos de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade. Hoje em que medida os estudos culturais podem contribuir para a resistência contra narrativas dominantes e para a promoção de vozes marginalizadas nas discussões sobre cultura e educação?

Marcelo Victor da Rosa: Os Estudos Culturais são um campo de investigação potente para se pensar em resistências contra narrativas dominantes e na constituição de pessoas marcadas pelas suas diferenças. Para confirmar, basta olharmos as dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana da UFMS, onde diferentes objetos foram investigados priorizando um olhar atento às populações indígenas, LGBTQ+, pessoas com deficiência, negritude, religiões de matriz afro-brasileiras, mulheres, crianças, violências, artes, entre outros. Produzir conhecimentos a partir dos saberes historicamente construídos por sujeitos que estão fora da norma cis-heterossexual-branca-cristã-homem-não deficiente-adulto é o caminho para tensionar, fissurar, discutir e provocar mudanças sociais. Tenho apostado na lente da interseccionalidade para apurar minhas análises frente ao grande desafio no campo da pesquisa nos Estudos Culturais. A partir de uma leitura pós-crítica, minha escolha passa pela leitura construcionista da interseccionalidade, ou, como nomeia a antropóloga Adriana Piscitelli (2008), categorias de articulação. Os diferentes contextos que venho investigando são marcados por complexidades, imersos em práticas sociais e atravessados por micropoderes que, muitas vezes, podem escapar aos olhos daqueles/as que não se dispõem analisá-los a partir dos múltiplos cruzamentos entre os marcadores sociais da diferença. São justamente esses cruzamentos que nos mostram as sutilezas das relações de poder que ali estão em jogo e os modos de subjetivação que ali se produzem. Diferenças que produzem desigualdades, mas também agência.

6 – Janete Rosa da Fonseca: Professor, levando em perspectiva que após 30 anos da primeira edição do livro, “Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação” (1995), organizado por Tomaz Tadeu da Silva, considerado o primeiro livro sobre Estudos Culturais em Educação no Brasil, quanto pondera que os docentes do ensino superior têm avançado em compreender o mistério que estes alienígenas implícitos na metáfora do título da obra representam para nós?

⁶ NELSON, Cary. TREICHLER, Paula, GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução In: Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Tomaz Tadeu da Silva (ORG) Editora Vozes, 1998.

Marcelo Victor da Rosa: A ideia de “quanto” remete a quantidade, análise quantitativa. Minha lente é preferencialmente qualitativa. Além disso, não aposto no enunciado de “avanço”, uma vez que, influenciado pelos estudos pós-críticos e foucaultianos, compreendo que os contextos são imbricados de relações de poder que não operam em apenas uma direção. Dito de outra forma, não estamos apenas avançando, certamente também há retrocessos. Além disso, não trabalho com sujeitos universais, ou seja, pra mim, é importante saber quem são esses/as “docentes do ensino superior”, a presença dos marcadores sociais da diferença, seus contextos sociais, as relações de poder que são estabelecidos em suas instituições, enfim. Como sou professor universitário, sigo trabalhando para que meus/minhas alunos/as, principalmente os/as futuros/as professores/as, que estão na formação inicial, possam compreender o mistério que estes alienígenas implícitos na metáfora do título da obra representam para a educação em seus múltiplos contextos.

Obrigado pelo convite. É a primeira vez que sou entrevistado no formato de publicação para uma revista científica. Sou grato por esse momento potente e pelas perguntas que me levaram a rever conceitos e práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marcelo Barbosa; ROSA, Marcelo Victor da. Currículo nas cantigas de capoeira: identidade e poder. *POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)*, v. 16, p. 85-101, 2022.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2017.
- DELMONDES, Guilherme Rodrigues; ROSA, Marcelo Victor da. Análise da pedagogia cultural constituída no vídeo de divulgação de 20 anos do Ministério do Turismo do Brasil. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 11, p. 69-84, 2024.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- MONTECIO, Gabriela Alencar; ROSA, Marcelo Victor da. Navegando pelo Grindr entre currículos de possibilidades e limites: a pedagogia da saúde em tempos de pandemia da covid-19. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, v. 40, p. 01-24, 2024.
- MOURÃO, Rui. Performances artivistas: incorporação duma estética de dissensão numa ética da resistência. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 4, n. 2, p. 53-69, 2015.
- NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física nos parâmetros, orientações e na Base Nacional do Ensino Médio. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 124, p. 1 – 21, jul./set., 2024.
- PEIXOTO, Alini S.; ROSA, Marcelo Victor da; RIBEIRO, Leonardo Silva; SOUZA, Giovana Mestriner de. *Pedagogia da Transmissão do Futebol de Mulheres*. *Educação em Revista (Online)*, v. 39, p. 1-17, 2023.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul., 2008.

ROSA, Marcelo Victor da; DUQUE, Tiago. Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP*, v. 103, p. 808-822, 2022.

STUBS, Roberta; TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; LESSA, Patrícia. Ativismo, estética feminista e produção de subjetividade. *Rev. Estud. Fem. Florianópolis*, v. 26, n. 2, e38901, 2018.

Recebido em: 4 de julho de 2025.

Aprovado em: 19 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/revs.v16i1.13916>

ⁱ Marcelo Victor da Rosa. Doutor em Educação pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor associado II, atua como docente nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Culturais/CPAQ/UFMS e Educação FAED/UFMS.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9826086389046368>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0621-0389>

E-mail: marcelo.rosa@ufms.br

ⁱⁱ Janete Rosa da Fonseca. Doutora em Educação pela Universidade UDELMAR, Chile. Título de Doutora concedido pela Universidade com "Distinção Máxima". Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da UFMS/ CPAQ.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4564086131381479>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-0385>

E-mail: janete.fonseca@ufms.br