V Seminário Internacional

EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA

05, 06 e 07 novembro de 2025

ORGANIZADORAS

Graziela Frainer Knoll

Juliane Marschall Morgenstern

PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens

editora UFN

UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

V Seminário Internacional

EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA

05, 06 e 07
novembro de 2025

ORGANIZADORAS

Graziela Frainer Knoll

Juliane Marschall Morgenstern

PPGEHL
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens

editora UFN

UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

Universidade Franciscana - 2026
Santa Maria - RS

editora.ufn.edu.br

EDITORA UFN

Rua Silva Jardim, 1535
Prédio 7, Sala 201A
Centro | Santa Maria, RS
97010-491 | (55) 3220.1306

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Fagner Millani
Lucio Pozzobon de Moraes

CAPA

Lucas Rodrigues dos Santos

DIAGRAMAÇÃO

Lucio Pozzobon de Moraes

Q7 V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens : ensino, linguagens e diversidade na era da IA : 05,06 e 07 novembro de 2025 / Organizadoras Graziela Frainer Knoll, Juliane Marschall Morgenstern - Santa Maria, RS : Universidade Franciscana - UFN, 2026.
720 p.
ISBN: 978-65-5852-529-5 (online)

1. Educação 2. Inteligência artificial I. Knoll, Graziela Frainer II. Morgenstern, Juliane Marschall

CDU 37

Elaborada pela Bibliotecária Eunice de Olivera CRB 10/1491

DOI: http://doi.org/10.48195/siehl2025

O conteúdo desta obra fora formulado exclusivamente pelo(s) autor(es). A Editora UFN não se responsabiliza pela manutenção, atualização e idioma dos sites, programas, materiais complementares ou similares referidos pelos autores nesta obra.

Marcas Registradas: Todos os termos mencionados e reconhecidos como Marca Registrada e/ou Comercial são de responsabilidade de seus proprietários. A editora informa não estar associada a nenhum produto e/ou fornecedor apresentado no livro.

SUMÁRIO

9	PREFÁCIO
11	PATRIMÔNIO TRANSFRONTEIRIÇO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: CONSTRUINDO UM MUSEU VIRTUAL DE FRONTEIRA
23	PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO SOBRE AVALIAÇÃO QUADRIENAL DA CAPES
33	LUGARES DE INFÂNCIA: APRENDIZAGENS E O COTIDIANO EM UMA ESCOLA INFANTIL DO CAMPO
43	A ARTE NA ESCOLA E A REDENÇÃO FEMININA NA CANÇÃO TRISTE, LOUCA OU MÁ
53	EDUCAÇÃO SEM FUTURO: A DISTOPIA COTIDIANA DA JUVENTUDE PRECARIZADA
63	METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HUMANIDADES: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM
71	BRAIN ROT: IMPLICAÇÕES NA SUPERFICIALIZAÇÃO DO PENSAMENTO
83	A HISTÓRIA QUE FAZ SENTIDO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NOS ANOS INICIAIS
93	A LINGUÍSTICA DO TEXTO E O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: CONCEPÇÕES E DESAFIOS DOCENTES
101	O PAPEL DA CARTILHA “EDUCADOR ANTIRRACISTA” NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
111	A PEDAGOGIA DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS: UM OLHAR PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO
121	O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO SUPORTE À CRIANÇA NO ESPECTRO AUTISTA
133	A INFLUÊNCIA JESUÍTICA NA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE NEGROS E INDÍGENAS BRASILEIROS
141	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CURSO DE DIREITO
151	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS: A LEITURA DE CONTOS COMO FERRAMENTA PARA COMBATE AO RACISMO
161	ENTRE A LUDICIDADE E O SABER: O JOGO COMO CAMINHO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LINGUÍSTICA
171	CINEMA E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE PSICOLOGIA: CAMINHOS PARA O RACIOCÍNIO CLÍNICO
181	REDAÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA O ENSINO MÉDIO
191	FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO DA HISTÓRIA
199	A ONDA: O ENSINO DA POLÍTICA ATRAVÉS DA ANÁLISE FÍLMICA
209	INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA - PIBID/UFN
219	TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA UMA APRENDIZAGEM ATIVA: UM JOGO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

227	MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS
236	UM ENSAIO SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO DA MEMÉTICA COMO CAMPO CIENTÍFICO: A DIMENSÃO ONTOLÓGICA
247	MINHA HISTÓRIA, MINHA VIDA: LETRAMENTO E ESCRITA NO 6º ANO COM PALAVRAS EM INGLÊS
257	EDUCAÇÃO BÁSICA COM APOIO DA CULTURA MAKER: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO
267	EDUCAR PARA A ATENÇÃO NA SOCIEDADE DO CANSAÇO
277	O IMPACTO DA METODOLOGIA ATIVA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI
287	PROGRAMA DE NIVELAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS
297	LITERATURA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA COM HAMLET: SHAKESPEARE NA DINÂMICA PEDAGÓGICA ESCOLAR
307	DESAFIOS DAS CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO
319	A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE
329	JOGOS, BRINCADEIRAS E AFETIVIDADE NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES TEÓRICAS
339	A RELIGIOSIDADE DO IMIGRANTE ITALIANO E A MANUTENÇÃO DA LÍNGUA VÊNETA NA QUARTA COLÔNIA/RS
347	DA GARANTIA DE ACESSO AO DIREITO À APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
357	ÁREAS DE INTERVENÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO COMO MEDIADORAS NO ACESSO A DIREITOS SOCIAIS
367	POSSIBILIDADE DE PESQUISA A PARTIR DO ACERVO HISTÓRICO DO MUSEU TREZE DE MAIO: AS FICHAS DE SÓCIOS (1980)
377	EDUCOMUNICAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O ALBINISMO NO CONTEXTO ESCOLAR
387	SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: JORNAIS COMO RECURSOS DIDATICOS PARA O NONO ANO
397	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA CONFORME A BNCC, COMO E PRA QUÊ?
405	A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
415	COMO INTEGRAR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA APRIMORAR O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL
423	A PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA NO MÉTODO ABA PARA TRATAMENTO DO TEA
433	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÓGICA NO ENSINO MÉDIO
443	ROMPER BARREIRAS: (RE)PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
453	QUANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ENCONTRA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO CONSENSO DE PEQUIM
465	A PESQUISA NA MODALIDADE EaD: O COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO
475	A PEDAGOGIA DO CORAÇÃO COMO FUNDAMENTO ÉTICO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

487	EDUCOMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE IA: A EXPERIÊNCIA DO CHATGPT NA EDUCAÇÃO
499	LAÇOS FORMATIVOS E DESAFIOS DIGITAIS: A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
509	DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR
519	ERA DA INFORMAÇÃO E BARBÁRIE: LEITURAS A PARTIR DE MICHEL HENRY
531	ÉTICA E PRIVACIDADE NO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA REVISÃO NARRATIVA
541	DIMENSÕES PARA ADOÇÃO INSTITUCIONAL E IMPLEMENTAÇÃO DO *BLENDED LEARNING* NA DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR
551	CANVA NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES NA CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS
561	DA PERGUNTA À ALUCINAÇÃO: SYCOPHANCY EM IAS GENERATIVAS E UM ESTUDO DE REPLICAÇÃO EM PORTUGUÊS BRASILEIRO
577	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E VALORES ÉTICOS: CAMINHOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA
585	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO
595	PIBID COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRIATIVOS
605	JOGOS DIDÁTICOS: VALORIZANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA PRÁTICA ESCOLAR
615	A REVOLUÇÃO FARROUPILHA E OS LANCEIROS NEGROS: ENTRE O MITO HEROICO E A MEMÓRIA SILENCIADA
623	ARGUMENTAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO: O ENSINO DE LÓGICA NA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
633	EXPLORANDO O POTENCIAL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR
643	ENTRE HISTÓRIAS: A INTELECTUALIDADE NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA
653	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
663	A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO: PERSPECTIVAS, EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E REFLEXÕES
671	A ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL NO BRASIL: DA MEDICALIZAÇÃO À PERSPECTIVA INCLUSIVA
679	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
691	ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA E INCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DO CAMPO DE SÃO BORJA - RS
699	A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
709	O CLUBE DE CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE FRANCISCANA: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS E INTERCULTURALIDADE

PREFÁCIO

Apresentamos, com grande satisfação, os anais do V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens, promovido pela Universidade Franciscana. Realizado nos dias 5, 6 e 7 de novembro, este encontro consolida-se como um espaço plural de reflexão, diálogo e produção de conhecimento no campo das Humanidades e das Linguagens, reunindo pesquisadores, docentes, estudantes e profissionais da educação em torno do tema “Ensino, linguagens e diversidade na era da Inteligência Artificial”.

Vivemos um tempo marcado por transformações profundas, impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais e, em especial, pela crescente presença da Inteligência Artificial em diferentes esferas da vida social. Nesse contexto, pensar o ensino, as linguagens e a diversidade torna-se não apenas pertinente, mas urgente. As contribuições reunidas nestes anais refletem essa inquietação coletiva, ao abordarem desafios, possibilidades e implicações éticas, pedagógicas e culturais que emergem desse cenário em constante mutação.

O SIEHL reafirma seu compromisso com a integração de pesquisas, o fortalecimento do diálogo interdisciplinar e intercultural e a valorização de práticas pedagógicas inovadoras. Os trabalhos aqui publicados expressam a riqueza das trocas estabelecidas ao longo do evento, evidenciando experiências, investigações e perspectivas que contribuem para a formação continuada de docentes e pesquisadores, bem como para a consolidação de redes acadêmicas nacionais e internacionais.

Destacamos, ainda, a relevância das conferências que marcaram esta edição, com a participação de pesquisadores de reconhecida trajetória, como os professores Dra. Maura Corcini Lopes, Dra. Janilce Praseres e Dr. Roberto Hofmeister Pich, cujas reflexões ampliaram o horizonte das discussões propostas e inspiraram novas formas de pensar a educação contemporânea.

Assim, este volume não é apenas um registro das atividades do evento, mas também um convite à continuidade do diálogo e à construção coletiva de caminhos possíveis para uma educação mais inclusiva, crítica e sensível às diversidades, em sintonia com os desafios da era da Inteligência Artificial.

Desejamos a todas e todos uma excelente leitura.

Profa. Dra. Graziela Frainer Knoll
Profa. Dra. Juliane Marschall Morgenstern

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.1
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

PATRIMÔNIO TRANSFRONTEIRIÇO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: CONSTRUINDO UM MUSEU VIRTUAL DE FRONTEIRA

Rodrigo Ranzan Soares[1]; Diego Carlos Zanella[2]

INTRODUÇÃO

O constante avanço das tecnologias digitais vem promovendo transformações estruturais no campo educacional, ampliando as possibilidades de ensino, aprendizagem e acesso ao conhecimento. Nesse contexto, a Inteligência Artificial (IA) desponta como uma das ferramentas mais relevantes, não apenas pela capacidade de automatizar processos, mas, sobretudo, por potencializar práticas pedagógicas mediadas por dados, adaptabilidade e interatividade.

A construção de espaços virtuais educativos se insere nesse cenário como um campo fértil de experimentação e inovação. Museus virtuais, por exemplo, configuram-se como ambientes híbridos de preservação cultural, difusão do patrimônio e formação crítica, ao mesmo tempo em que exploram recursos interativos e inteligentes para ampliar a participação dos usuários.

Como aponta Lévy (1999), o virtual não deve ser entendido como o oposto do real, mas como um potencial em atualização, capaz de expandir experiências de conhecimento e memória.

Enquanto estudo e disciplina curricular, a história é muitas vezes percebida como algo estático, fechada nas páginas de livros e em documentos antigos; contudo, com o uso da inteligência artificial, ela pode ganhar nova vida. Este contexto muda bruscamente com o

1 Graduado em História, Especialista em Geografia, Especialista em História Regional de Fronteira, Estudante do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL), na Universidade Franciscana (UFN). É professor na Rede Municipal de Ensino em Uruguaiana, RS e da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: rodrigo.ranzan@ufn.edu.br. ORCIC: https://orcid.org/0009-0002-7505-2748.

2 Doutor em Filosofia, Mestre em Filosofia e Bioética. Professor do Curso de Filosofia e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL), membro do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA), na Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria, RS. Membro da Sociedade Brasileira de Bioética (SBB) e membro relator da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), período 2024-2027. Orientador da pesquisa. E-mail: diego.zanella@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2180-4011

uso da Inteligência Artificial (IA) que nos permite reconstruir cenários e vivências históricas, criando experiências imersivas e interativas. Assim, aquilo que parecia distante e intocável transforma-se em algo vivo, dinâmico e acessível, compreendendo a história de modo inovador e envolvente.

Mesmo nos abastecendo da cautela de Henriot (2025) quando o autor observa que modelos de linguagem advindos da IA não substituem a expertise do historiador, também compactuamos quando o mesmo autor nos diz que as mesmas podem ampliar sua capacidade de processar e interpretar textos e contextos. Já Spina (2023), ressalta que a IA apresenta limitações, mas, quando corrigida e supervisionada, pode cumprir expectativas de precisão e acessibilidade.

Em contextos de fronteira, territórios marcados por interdependências econômicas, cruzamentos culturais, bilinguismo de contato e pedagogias situadas no cotidiano transfronteiriço, tais possibilidades tecnológicas abrem caminhos para preservar memórias locais, fortalecer identidades compartilhadas e qualificar práticas educativas que reconhecem a circulação de pessoas, línguas e saberes.

Cada fronteira é uma fronteira, é um lugar de fala. Quando falamos de Argentina e Brasil, os dois gigantes sul-americanos, rivais e parceiros, falamos de uma zona de contato onde os idiomas português e espanhol, assim como as tradições, os hábitos, as diferenças regionais, urbano-rurais, entre outras, adquirem significados semelhantes, ao mesmo tempo em que são ressignificados e re-historicizados (Couto, 2012). Trata-se de um espaço híbrido que, segundo Bhabha (1994), pode ser compreendido como um “terceiro espaço”, no qual emergem novas formas de pertencimento e representação cultural.

A convivência cotidiana entre brasileiros e argentinos possibilita a circulação de práticas linguísticas, simbólicas e econômicas que tensionam os discursos oficiais de identidade nacional. Assim, o hibridismo se torna constitutivo das relações locais, permitindo a emergência de modos de vida que escapam às classificações rígidas do Estado e às concepções homogêneas de cultura.

Sob uma perspectiva decolonial, contudo, é necessário problematizar a permanência de hierarquias históricas de poder. Como observa Mignolo (2003), a modernidade e a colonialidade são inseparáveis, de modo que as narrativas escolares e os discursos institucionais ainda carregam marcas eurocêntricas. No espaço fronteiriço, tais marcas se revelam, por exemplo, na valorização de uma história nacional centrada em heróis europeizados, enquanto epistemologias locais, da vida do fronteiriço e também de indígenas, afrodescendentes e populares permanecem secundarizadas.

Nesse contexto, as práticas locais (os hábitos, o bilinguismo configurado no “portunhol, entre outros dessa verdadeira “solidariedade fronteiriça”) podem ser interpreta-

das como formas de desobediência epistêmica, pois desafiam os regimes hegemônicos de verdade e afirmam a legitimidade de outros modos de conhecer e viver (Mignolo, 2008).

Ao mesmo tempo, essas práticas também se aproximam do que Walsh (2009) denomina interculturalidade crítica, entendida como um projeto político-pedagógico que não se limita ao reconhecimento da diversidade cultural, mas que busca transformar as estruturas de poder que historicamente produziram exclusões, desigualdades e apagamento de vivências locais.

Assim, a fronteira Brasil-Argentina pode ser concebida como um espaço paradoxal: atravessado pela colonialidade do saber e pelas narrativas nacionais homogêneas, mas também fértil em processos de resistência, hibridização e criação de alternativas epistemológicas. É nesse sentido que a articulação entre os conceitos de hibridismo (Bhabha), desobediência epistêmica (Mignolo) e interculturalidade crítica (Walsh) oferece ferramentas teóricas para compreender a complexidade cultural e política que se desenha nesse território.

Tudo isso alinhado as maravilhosas perspectivas adivindas da progresso da IA, nos proporcionam um campo fértil para a construção e tranformação! E um exemplo concreto dessa transformação é a cidade argentina de Paso de los Libres, vizinha de Uruguaiana/RS, que vem utilizando inteligência artificial para criar um museu virtual, denominado como "El primer Museo Virtual de Frontera".

A iniciativa busca resgatar e valorizar a história local, convertendo documentos, imagens e relatos em experiências interativas. Desse modo, o passado deixa de ser mero registro distante para tornar-se acessível de forma dinâmica, permitindo que moradores e visitantes explorem a identidade cultural regional por meio da tecnologia.

Esse tipo de projeto é particularmente pertinente em cidades-gêmeas fronteiriças, onde a vida social e o comércio são tão ativos, mas as práticas educativas nem sempre são, deixando lacunas nos sujeitos que transitam entre dois Estados nacionais, partilham um mesmo espaço de vida, mas, na maioria das vezes, pouco se conhecem e se reconhecem. Assim, a articulação entre IA e espaços virtuais educativos inaugura novas possibilidades para práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e colaborativas, sobretudo em contextos transfronteiriços, nos quais o compartilhamento de memórias e identidades culturais ganha centralidade.

METODOLOGIA

O projeto de construção do Museu Virtual de Fronteira se organiza a partir de metodologias colaborativas e participativas, envolvendo professores, estudantes, profissionais

de tecnologia, turismólogos e pesquisadores. Foram realizadas visitas de campo, registros fotográficos, capturas em 3D e levantamento documental em espaços culturais e históricos nas cidades de Uruguaiana (Brasil) e Paso de Los Libres (Argentina), cidades irmãs que são ligadas pela mais antiga Ponte Internacional a unir os dois países e que tornou essa fronteira o maior Porto Seco da América Latina, importante Polo comercial e de turistas que invadem ambos os países.

O Museu Virtual iniciou destacando a importância do episódio conhecido como o "cruce" do General Madariaga e de seus 108 expedicionários, fato fundador da própria cidade de Paso de Los Libres. Falando desse fato histórico, destacamos que as duas cidades nascem praticamente juntas, de contextos revolucionários de luta por mais autonomia regional frente aos respectivos governos nacionais.

No lado brasileiro, Uruguaiana, a "filha dileta dos farrapos", nasce durante a Revolução Farroupilha (1835-1845). No lado argentino, Paso de los Libres emerge das revoltas da Província de Corrientes contra o poder central de Buenos Aires, então conduzido pelo caudilho Juan Manuel de Rosas.

Com ambos os lados da fronteira em beligerância, a cooperação entre revoltosos era previsível. Houve íntima colaboração entre rio-grandenses e correntinos. O fundador de Paso de los Libres, o líder revoltoso General Joaquin Madariaga, ao ser obrigado a deixar a Argentina, buscou refúgio junto ao também líder revoltoso General Bento Gonçalves, Presidente da República Rio-Grandense, que autorizou sua permanência e a organização dos insurgentes. De Uruguaiana, Madariaga parte com seus "108 héroes", realizando o "cruce" do Rio Uruguai para ocupar o então povoado de San Jorge, rebatizando como Paso de Los Libres. Assim ambas as cidades nascem no ano de 1843 (Pont, 1983).

Contextualizando o evento histórico, vamos ao processo de construção do Museu. E ele passa diretamente pela bela iniciativa em Paso de Los Libres da criação do programa INNOVA Libres. Conforme apresentado em seu próprio site:

> Nacimos en 2024 con el apoyo de la Municipalidad de Paso de los Libres y la vision (...): acercar la tecnología a todos. Ofrecemos gratis, un lugar con compus y herramientas de IA disponibles, impresoras 3D y salas cómodas para crear contenido, trabajar o investigar.
> Si sos emprendedor, te guiamos para vender online; si sos joven curioso, te enseñamos IA y nuevas tecnologías creativas para tu futuro. Vení, aprendé y crezcamos juntos (Innova Libres, 2025).

O INNOVA Libres surge como iniciativa de democratização do acesso às novas tecnologias para a população local, com destaque ao uso e à difusão de ferramentas de IA. Seu portal é claro, dinâmico e atrativo, reunindo cursos, oficinas e atividades formativas que

estimulam a aprendizagem contínua e o protagonismo dos participantes. Ao aproximar as comunidades fronteiriças da inovação tecnológica, promove inclusão digital e oportunidades de qualificação para diferentes públicos.

Espaço de ensino não formal por excelência, o INNOVA Libres articula formação para o mundo do trabalho com o desenvolvimento de competências inovadoras, ampliando possibilidades de inserção social e profissional. Tudo isso sem se afastar do cerne educativo que o inspira: um espaço de ensino que valoriza o conhecimento acadêmico e a prática empreendedora, fortalecendo a autonomia e a criatividade dessa comunidade fronteiriça.

Entre as iniciativas do INNOVA Libres, destaca-se então a criação do "Museo Virtual de Paso de los Libres", que passou a ser conhecido como o "Museo Virtual de Frontera". Fruto de integração e trabalho em equipe entre diversos profissionais, cerca de 30 colaboradores entre professores, servidores públicos, profissionais de TI, programadores, turismólogos e estudantes. O autor deste estudo foi convidado a colaborar, por sua formação e experiência como historiador e pesquisador da fronteira, especialmente na verificação de questões relativas a Uruguaiana além de contatos com pesquisadores e visitas a Museu, Biblioteca e Centro Cultural.

Quando se realizou o primeiro encontro presencial dos colaboradores, a natureza do projeto foi assim explicada por uma das organizadoras:

> Este proyecto no es um taller de aprendizaje en específico, se enmarca dentro de la metodologia de laboratório de innovacion ciudana, es decir que nos juntamos diferentes actores de la sociedade a trabajar em colaborativo y aprender haciendo dentro de um proyecto en común. Una metodologia y trabajo que permite aprender haciendo. Vamos empezar a construir algo único con história, creatividad y tecnologia.

Na sequência, apresentou-se o documento "Bienvenidos: Museo Virtual de los Monumentos Libreños", cujo objetivo indica:

> Crearemos el primer recorrido 3D abierto de cuatros espacios históricos de Paso de los Libres y Uruguayana. Escanearemos los espacios, curaremos micro-historias y publicaremos un museo virtual gratuito, accesible para todos.

Ressalte-se que Uruguaiana aparece desde a apresentação inicial, o que evidencia o caráter integrador da proposta. Também da proposta bilíngue (espanhol e português), contando com página web narrativa para acesso ao percurso virtual.

A apresentação delineia o conceito de innovación ciudadana, baseado em quatro pontos:

- Problema real, gente real: la comunidad crea la solución.
- Aprender haciendo: prototipamos rápido, mejoramos sobre la marcha.

- Abierto & libre: todo queda online con licencia Creative Commons.
- Impacto local: útil para escuelas, turismo y orgullo libreño. Organização do trabalho estruturou-se em quatro equipes:
- Equipe de História: investiga y cuenta las micro-historias.
- Equipe de Comunicación: diseña la experiencia y difunde avances.
- Equipe 3D: limpia, texturiza y optimiza modelos.
- Equipe Captura: drone, 360° y fotogrametria.

Nesse interim, o Museu enfatiza o uso combinado de ferramentas gratuitas ou de baixo custo, “combinemos herramientas gratuitas o pagas de bajo valor, intuitivas y robustas”, o que reforça a escolha metodológica por IA aberta e acessível, ampliando inclusão digital e assegurando participação no processo de construção, mediação e apropriação do acervo cultural.

Desta feita a implementação virtual e a organização do museu em ambiente digital foram propostas com a ferramenta Arrival. Pelos depoimentos apresentados e por pesquisas subsequentes, verifica-se tratar-se de um recurso inovador de museologia digital, já utilizado em outras iniciativas similares, ao permitir a criação de ambientes tridimensionais mediados por Inteligência Artificial.

Buscando um referencial teórico da cultura digital, à luz de Lévy (1999), a cibercultura redefine as formas de interação e de produção de conhecimento em rede, fazendo do museu virtual não apenas um espaço de preservação, mas também de interação simbólica e de reconstrução de memórias coletivas.

Em diálogo com Jenkins (2009), a ênfase na participação ativa dos sujeitos aproxima a Arrival da noção de cultura participativa, na qual cidadãos assumem o papel de coprodutores de narrativas e experiências, democratizando o acesso e promovendo práticas museológicas horizontais e colaborativas.

Por fim, a operação em múltiplas plataformas reforça a concepção de sociedade em rede descrita por Castells (2003), ampliando o alcance do patrimônio cultural e favorecendo a circulação de memórias em escala global. Desse modo, a Arrival se confirma como instrumento estratégico para consolidar uma museologia digital inclusiva, crítica e cidadã.

O grupo iniciou as atividades práticas voltadas à construção do museu virtual, etapa fundamental para a consolidação do projeto. Esse movimento representa a transição da fase conceitual e de planejamento para a aplicação efetiva dos recursos tecnológicos e metodológicos, possibilitando a materialização das propostas em um ambiente digital interativo.

Definido os objetivos, metodologias, equipes e cronograma, partiu-se para a prática. Intercalando reuniões semanais com visitas a campo, as atividades foram desenvolvidas da seguinte maneira:

Fases express (7 encuentros)

1) Kick-off & visión (hoy)

2) Mini-talleres paralelos (Historia/Comunicación & Captura/3D)

3) Salida a campo Escaneamos 4 espacios históricos.

4) Producción I Descarga y limpieza de modelos + copy + landing + materiales audio-visuales

5) Producción II Inicio de montaje de modelos a plataforma virtual + maquetado de landing

6) Integración Todo junto y pruebas

7) Pruebas abiertas y mejoras tour virtual para grupo de ciudadanos y mejores

O grupo dos historiadores de ambos os lados da fronteira, tiveram uma oportunidade rica e singular de dialogarem e trocarem conhecimentos sobre história local. Destaca-se que espaços formais de ensino, como universidades e escolas pouco ofertam esses encontros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como atividade inicial definiu-se o resgate do “cruce” do General Joaquín Madariaga e de seus “108” expedicionários. Daí iniciou-se pelo monumento existente na praça central da cidade. Uma verdadeira obra de arte, o monumento chama a atenção não só pela imponência e beleza, mas por ser algo único. Acredita-se ser a única escultura que traz um homem em um quadro equestre, mas que não está montado no cavalo, pois geralmente o retratado está de uma maneira que denota uma imagem de poder, conquista, com uma tipologia bem militar. Neste caso, o escultor foi muito feliz em retratar o acontecimento do “cruce” onde o General provavelmente está subindo as barrancas do Rio Uruguai, logrando êxito em sua intentona.

Figura 1 - Monumento ao General Madariaga
Praça Independência - Paso de Los Libres

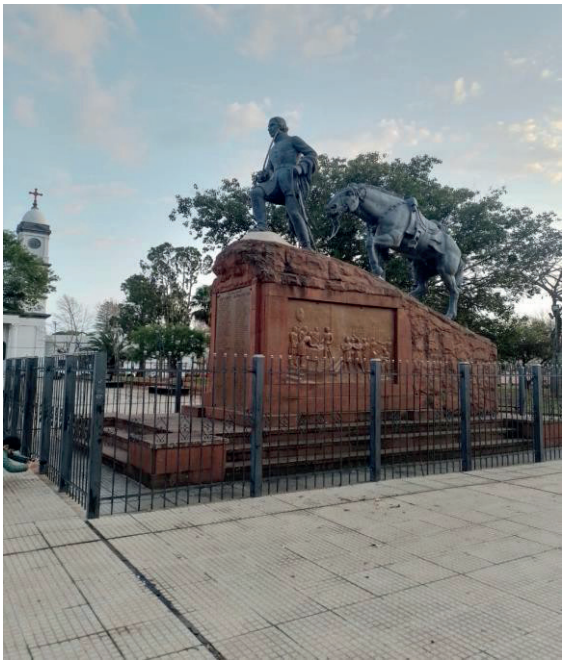
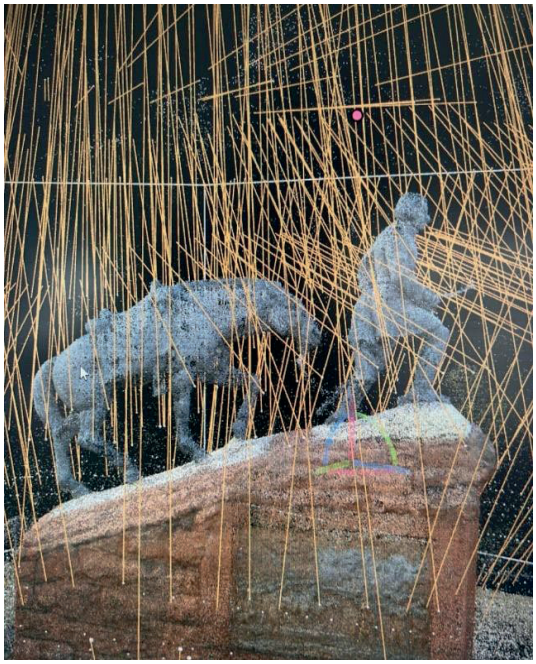


Figura 2 - mais de 5.000 fotos e uso de drones foram necessários para captar o monumento



Além desta atividade, outras também forma realizadas. Visita a Casa de Cultura João Fagundes, Museu Raul Pont, Centro Cultural Pedro Marini e Biblioteca Municipal Luiz Guilherme do Prado Veppo, todos em Uruguaiana. Nesses espaços, a equipe teve acesso a um relevante acervo documental, composto por imagens de vestimentas da época, documentos e livros, os quais contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do projeto. Evidenciou-se, ainda, que a história local, marcada por sua condição fronteiriça, constrói-se a partir do entrelaçamento de experiências culturais, sociais e históricas entre argentinos e brasileiros, revelando um diálogo singular e profundamente enraizado no território.

Visita a Ilha Pacú, no Rio Uruguai (lado argentino), onde fica o Monumento / Monolito que destaca o “cruce de Madariaga e sus 108”. O deslocamento até o local foi realizado em lancha disponibilizada pela Prefectura Naval Argentina.

Visita ao delta do Arroio Itapitocai junto ao Rio Uruguai (lado brasileiro), próximo a localidade de Santana Velha, local que deu origem a atual Uruguaiana.

Em todas as visitas de campo foram realizados registros sistemáticos, por meio de levantamento fotográfico e da captura de imagens aéreas com o uso de drones e aplicativos digitais. Esses recursos tecnológicos ampliaram a documentação das observações in loco, possibilitando um mapeamento mais detalhado e a produção de material visual de alta qualidade para subsidiar as análises do projeto.

A cada local visitado, a equipe experimentou um aprendizado significativo, marcado por intensas trocas de saberes e experiências, que enriqueceram tanto a compreensão do

patrimônio histórico e cultural quanto a reflexão sobre as dinâmicas fronteiriças entre argentinos e brasileiros.

E o produto de todo este trabalho deu-se em setembro do corrente ano, com o lançamento oficial do “Museo Virtual de Frontera”, dentro das comemorações da Semana de Aniversário do Município. Disponível em “https://innovalibres.com/museo-virtual-de-la-frontera/”, traz em sua apresentação:

> El Museo Virtual de la Frontera es una experiencia 3D única que te invita a recorrer los episodios clave de la historia compartida de la ciudad de Paso de Los Libres. Un espacio donde territorio y memoria se entrelazan en un relato colectivo que trasciende fronteras.
> Gracias a la metodología de innovación ciudadana de Innova Libres, vecinos de Paso de los Libres (Argentina) y Uruguayana (Brasil) dieron vida al primer recorrido immersivo del museo:Venciendo lo imposible: el Cruce de los 108”, una travesía épica que revive uno de los hitos más desafiantes de nuestra identidad regional.

Figura 3 - Apresentação do Museo Virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciativas educacionais que aproximam países vizinhos são extremamente valiosas, pois promovem muito mais do que a troca de conhecimentos acadêmicos. Elas fortalecem laços culturais, sociais e históricos, criando um ambiente de cooperação e respeito mútuo. Ao estimular o diálogo essas ações permitem que estudantes, professores e comunidades compartilhem experiências, metodologias e práticas pedagógicas que enriquecem a formação de todos os envolvidos.

Tais iniciativas ajudam a derrubar barreiras linguísticas e culturais, construindo uma identidade regional mais integrada e despertam nos jovens o sentimento de pertencimento

a uma comunidade mais ampla, que vai além das fronteiras nacionais. No longo prazo, contribuem para a paz, a solidariedade e o desenvolvimento conjunto das regiões de fronteira, formando cidadãos mais críticos, abertos ao diálogo e preparados para viver em sociedades cada vez mais interconectadas.

A constituição de um museu virtual compartilhado entre cidades de fronteira, como Uruguaiana e Paso de los Libres, revela-se um projeto inovador e estratégico para a preservação e difusão da memória coletiva. Nesse processo, a inteligência artificial desempenha um papel fundamental, não apenas na organização e curadoria de acervos digitais, mas também na criação de experiências interativas e personalizadas para diferentes públicos.

Ao possibilitar a integração de linguagens, culturas e histórias locais em um espaço acessível e dinâmico, a IA fortalece os laços transfronteiriços e amplia o alcance educativo do museu. Assim, mais do que um repositório digital, o museu virtual se converte em um espaço de encontro e de diálogo, capaz de aproximar comunidades e de estimular práticas pedagógicas inovadoras, reafirmando a relevância da tecnologia na construção de novas formas de ensinar e aprender a história em territórios de fronteira.

Esta iniciativa não está concluída! Novos locais, novas histórias, novas vivências serão abordadas. O engajamento e entusiasmo da equipe demonstram que este é apenas o primeiro trabalho realizado juntos e que a parceria fronteiriça de argentinos e brasileiros seguira firme. O projeto será utilizado como ferramenta pedagógica por escolas de Uruguaiana e Paso de los Libres, ampliando oportunidades de aprendizado e estreitando ainda mais os laços entre as duas cidades, construindo uma verdadeira educação voltada para o contexto fronteiriço.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. The Location of Culture. London: Routledge, 1994. CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

COUTO, Regina Célia. O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay. / Regina Célia do Couto; Orientador: Jarbas Santos Vieira. - Pelotas, 2012. 207f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal de Pelotas - UFPEL.

HENRIOT, Christian. The AI-Augmented Research Process: A Historian's Perspective. arXiv preprint, 2025. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2508.01779. Acesso em: 30 set. 2025

INNOVA Libres. Disponível em: https://innovalibres.com/. Acesso em 25 ago. 2025.
JENKINS, Henry. Cultura da convergência. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2008.

PONT, Raul. Campos Realengos: formação da fronteira sudoeste do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Renascença, 1983.

SPINA, Salvatore. Artificial Intelligence in archival and historical scholarship workflow: HTS and ChatGPT. arXiv preprint, 2023. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2308.02044. Acesso em: 30 set. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, 2009.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.2
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO SOBRE AVALIAÇÃO QUADRIENAL DA CAPES

Hernen Jean de Souza Costa[1]; Kelem Cristiane Moreno de Andrade[2]; Cleidson de Jesus Rocha[3]

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Acre completa, neste ano de 2025, 61 anos de implantação no Estado do Acre, e 36 de funcionamento perene na região do Vale do Juruá. Os primeiros cursos implantados na região foram Letras-Português e Letras- Inglês, no ano de 1989 e Pedagogia, no ano de 1992. Com esses cursos pioneiros inaugurou-se, por assim dizer, uma via de mão dupla em relação a formação de professores, pois na medida em que teve início a capacitação perene de profissionais para a educação básica, se institui também um processo de sedimentação dos saberes da docência para o ensino superior. Essa afirmação se sustenta na questão de que o principal calcanhar de Aquiles inicial para a consolidação dos cursos de graduação no Campus em Cruzeiro do Sul foi a constituição do quadro docente, tendo em vista a insuficiência na qualificação de professores para assumir as funções acadêmicas. Esse agravante inicial, contudo, foi sendo vencido na medida em que os cursos de graduação iam formando os alunos e disponibilizando quadros qualificados na área de educação e ensino, para todos os níveis e modalidades.

Em nível de pós-graduação, o mestrado acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens, doravante PPEHL, aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2018 e iniciado em 2019, na cidade de Cruzeiro do Sul, se coloca como campo de aprofundamentos teórico- práticos na formação continuada de professores pesquisadores na região do Vale do Juruá, do Estado do Acre, abrangendo também o sudoeste do Amazonas, áreas essas consideradas de difícil acesso, onde não havia nenhum curso institucional permanente de pós-graduação stricto sensu. Desse modo

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) da Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: hernen.costa@sou.ufac.br
2 Mestra em Letras: Linguagem e Identidade - UFAC; Universidade Federal do Acre. E-mail: kellemorenoczs@hotmail.com
3 Doutor em Filosofia pela UGF-RJ; Professor Associado na Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. E-mail: cleidson.ufac@gmail.com

o PPEHL se apresenta como campo e oportunidade de formação e permanência de mestres na Amazônia, em condições de atender as demandas das instituições e da comunidade.

As orientações e procedimentos da CAPES em relação à avaliação quadrienal dos Programas produz uma agenda para o corpo docente, discente, técnicos e egressos, uma vez que são avaliados a formação desenvolvida, as formas de organização e desenvolvimento e o impacto do programa na sociedade. Dessa maneira, a produção bibliográfica, promoção de eventos, participação em grupos de pesquisa consolidados, docência, participação em órgãos colegiados e comissões, metodologias adotadas, ações de impacto na comunidade são avaliados e, por isso, faz-se necessário que os profissionais docentes atendam, com qualidade, a expectativa da avaliação quadrienal. E assim, vivenciado a construção do Projeto de Autoavaliação, implementado no Programa no ano de 2023, participando da vida orgânica do curso (docência de disciplinas, acompanhamento do estágio docência, orientação dos mestrandos, participação em comissões específicas do PPG), os professores do PPEHL foram formando percepções sobre o curso em que atuam, especialmente sobre as realizações internas do Programa em relação às três dimensões da avaliação quadrienal da Capes, que são: a Formação, o Programa e o Impacto Social do PPEHL.

Partindo desses pressupostos, o delineamento da temática deste trabalho baseou-se no seguinte problema: Quais as percepções que os professores têm do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Ufac? Diante da necessidade de resposta para esse questionamento, propôs-se o objetivo geral de analisar a percepção que os professores têm do desenvolvimento e possibilidades do PPEHL em relação às dimensões consideradas pela CAPES na avaliação quadrienal dos PPGs. O artigo se organiza em três 4 partes, assim apresentadas: a primeira parte é dedicada a exposição sobre a sistemática de avaliação dos PPGS estabelecida pela CAPES; a segunda parte debruça-se sobre algumas considerações a respeito do Estado da Arte da área de Ensino; a terceira parte trata da metodologia e a quarta, sobre aquilo que os dados revelam.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui relatada se organiza segundo uma abordagem quali- quantitativa, pois recorreremos a quantificação dos resultados das questões (do questionário) que são ponderadas em termos numéricos (muito satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito, insatisfeito, não quero opinar), mas, primando, também, pelo reconhecimento das marcas da subjetividade e de posicionamento de participantes envolvidos. Para Gatti (2002) é perfeitamente possível e justificável pesquisas que adotem posição favoráveis à quantidade e qualidade, na medida em que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído

à grandeza com que um fenômeno se apresenta, e, do outro lado, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si. A realidade é multifacetada e, como tal, não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade.Thiollent (1984) ressalta que o fato social possui elementos que podemos descrever em termos qualitativos e quantitativos. Sendo assim, as duas abordagens garantem uma visão mais abrangente da questão de nosso estudo, possibilitando uma análise mais rigorosa.

Em relação a coleta de dados utilizamos o questionário aplicado a professores de um programa de pós-graduação em ensino da Universidade Federal do Acre, e depoimentos colhidos na I Plenária de Autoavaliação deste programa, realizada em agosto de 2023. São informações colhidas durante o ano de 2023, quando o número de professores credenciados no PPG era de 18 professores, sendo que 12 responderam aos questionários e 9 compareceram à Plenária, gerando depoimentos que complementam informações para este trabalho. Os critérios de inclusão para a seleção dos participantes foram os seguintes: ser docente do quadro efetivo da Universidade Federal do Acre; ser professor (permanente ou colaborador) do Programa; ter orientações de dissertações concluídas no período de 2019 a 2023.

Por esses critérios, todos os 18 professores de então atendiam à condição de participante da pesquisa, mas, como informamos acima, apenas 12 responderam ao convite. O campo empírico da pesquisa, o Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens foi aprovado pela Capes no ano de 2018, iniciando suas atividades no ano de 2019, com a seleção da primeira turma, inicialmente com duas linhas de pesquisa: Linha 1 - Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas e Linha 2 - Ensino, Linguagens e Culturas. No ano de 2022, já como resultado de reflexões sobre a formação no interior das linhas, a Linha 2 foi desmembrada, e o programa passou a contar com 3 linhas de pesquisa, sendo elas: Linha 1 - Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas (que conta com 6 professores); Linha 2 - Estudos literários: ensino, linguagens e culturas (com 6 professores) e Linha 3 - Estudos Linguísticos: ensino, linguagens e culturas (com 5 professores), somando-se atualmente 17 professores credenciados, pois houve um descredenciamento a pedido do docente.

Os dados colhidos com o questionário e com os depoimentos foram analisados tomando como parâmetro as diretrizes estabelecidas nos Documentos de Área da CAPES e/ou produzidos nos GTS das reuniões de coordenação de área, sob o viés histórico, que traz à luz o itinerário do Programa e as vivências experimentadas no interior das relações construídas nesse espaço-tempo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação às estratégias elaboradas pela Comissão de Autoavaliação para construir o projeto da Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, é importante frisar as seguintes definições: elaborar e disponibilizar questionários para alunos e professores para avaliar as disciplinas ministradas no curso; Enviar formulários *Google forms* para egressos, no intuito de verificar as produções acadêmicas e a inserção profissional dos mestres formados no PPEHL, no interstício de até 5 anos após a conclusão do curso; Enfatizar com os alunos cursistas o prazo de vinculação dos mesmos ao programa; Estimular, por meio de *e-mails* e em reuniões presenciais e *on line*, a constante atualização do *curriculum lattes*, tanto de alunos como de professores, para apuração pela comissão da qualidade e do ritmo das produções; Análise quanti-qualitativa das dissertações e projetos de pesquisa dos alunos, no que diz respeito a aderência à área de ensino; Realizar reuniões com as linhas de pesquisa e, depois, com os grupos de pesquisa visando a construção de uma agenda regular de trabalho; Acompanhamento da dinâmica dos Grupos de Pesquisa dos professores e alunos vinculados ao Programa; Manter atualização e modernização do site do programa. Como avaliação em processo, estas estratégias são replicadas a cada semestre, gerando um relatório com os dados coletados, para apreciação da comunidade do Programa e para publicizar a comunidade como um todo.

Sobre os participantes é importante frisar que participaram 12 professores e professoras dos 17 que compõem o quadro de docentes/orientadores do Programa. O texto inicial do questionário apresentava o convite à participação da pesquisa, solicitando a contribuição com a resposta às 33 questões. Após o “aceito”, o questionário solicitava o nome, se o/a docente é pessoa com deficiência, seguida da solicitação do link do currículo lattes. A partir da 5ª questão, buscava-se dados sobre o nível de satisfação do/a docente em relação a alguns aspectos do Programa, tais como: forma como se dá o processo seletivo; proposta curricular do curso; conteúdo das disciplinas; metodologia empregada no desenvolvimento das disciplinas; sobre a avaliação da aprendizagem nas disciplinas; sobre a relação entre a coordenação do PPG e grupos de pesquisa; sobre a participação dos pós-graduandos nos órgãos deliberativos; sobre o atendimento da secretaria do programa e condições de infraestrutura; em relação a atuação do docente na ministração das disciplinas e como se dá o processo de orientação das dissertações; sobre a participação dos alunos nas disciplinas e nas demais atividades formativas; sobre a produção técnica e bibliográfica dos docentes; em relação à inserção regional, nacional e internacional dos docentes em redes de pesquisas; sobre o apoio da administração da Ufac ao programa; sobre a inserção e impacto

econômico, social e cultural do Programa e em relação a visibilidade do programa nas redes sociais e sobre outros aspectos que julgassem importantes.

Quando questionados sobre o processo seletivo de ingresso ao PPEHL, observamos que apenas 16,7% dos entrevistados estão muito satisfeitos com a forma, enquanto 58,3% estão apenas satisfeitos, 16% não quiseram avaliar e 8,3% estão insatisfeitos. Vale que se diga que os critérios de seleção têm variado no decorrer dos anos. Para as primeiras turmas (2019-2020) a seleção foi composta por prova escrita, projeto de pesquisa e análise curricular. Nos anos de 2021-2022, com a situação da pandemia da Covid-19, foi dispensada a prova escrita, passando a vigorar os critérios: projeto de pesquisa e análise curricular. Nos anos de 2023-2024, o critério da prova escrita voltou a vigorar, mantendo-se a análise do projeto e do currículo dos candidatos. Essa alternância entre os critérios do processo seletivo, resulta de debates estabelecidos em colegiado, e na comissão de seleção. Contudo, a diversidade das respostas sobre a questão evidencia que a forma de ingresso no Programa precisa ser melhor discutida internamente.

Sobre a proposta curricular, 75% estão satisfeitos, 16,7% estão muito satisfeitos e 8,3% estão pouco satisfeitos em relação ao conteúdo das disciplinas do Curso de Mestrado. Nenhum dos entrevistados se mostrou insatisfeito ou não quis avaliar. O percurso da formação no PPEHL exige a integralização de 420 horas de atividades, além da aprovação no exame de qualificação e defesa, totalizando 28 créditos. Em relação a proposta curricular e disciplinas ofertadas no Programa o índice de aprovação é alto, contudo, como a linha 2 foi desmembrada, dando origem a linha 3, já existe um debate no interior do Programa visando a constituição de um corpo de disciplinas para a linha 3.

Em relação à metodologia das disciplinas ministradas no Programa, 66,7% estão satisfeitos, 25% estão muito satisfeitos e 8,3% se consideram pouco satisfeitos. No que diz respeito à proposta de avaliação da aprendizagem das disciplinas do curso de Mestrado 33,3% estão muito satisfeitos, 50% satisfeitos e 16,7% pouco satisfeitos. As escolhas metodológicas para a ministração das disciplinas e a avaliação da aprendizagem dos alunos, faz parte da opção dos professores, considerando sua autonomia, contudo o Plano de ensino, como um todo, é apresentado semestralmente para debate em reunião do colegiado. Segundo o fórum de discussões travado durante a I Plenária de Autoavaliação, tem sido comum os professores orientarem, como trabalhos finais das disciplinas, a construção de artigos que associam os conhecimentos das disciplinas cursadas com a temática de investigação dos projetos dos alunos, alguns deles resultando em publicações.

Sobre as condições de infraestrutura do programa 83,3% se consideram satisfeitos, 8,3% pouco satisfeitos e 8,3% insatisfeitos, o que demonstra ser necessário melhorar nesse quesito, na visão de 16,6%. O Programa se vincula ao Centro de Educação e Letras - CEL,

que dispõe de ampla infraestrutura no Campus, mas o Programa tem sua sede no prédio do Projeto Rondon (anexo do Campus), que conta com 1 salas para coordenação de curso e secretaria, 1 auditório com sessenta lugares, também usado como sala de qualificação e de defesa, 1 biblioteca setorial e 1 sala para professores. Há oito banheiros, sendo dois (2) adaptados para deficientes. Todos os espaços apresentam acesso para deficientes com suas devidas adaptações. O prédio ainda conta com uma copa, uma sala de reprodução de material e além de almoxarifado e quatro (4) salas de aula com capacidade para 40 alunos. Todas as salas são climatizadas, equipadas com projetor de multimídia e acesso à internet. Além disso, as salas de aula do "Projeto Rondon", bem como o auditório, apresentam lousas interativas com quadros de vidro.

Na questão 16, os docentes avaliaram sua atuação nas disciplinas que ministraram no curso de mestrado, obtendo-se que 16,7% se sentem muito satisfeitos e 83,3% satisfeitos. Na avaliação de como desenvolvem as orientações 16,7% estão muito satisfeitos, 75% satisfeitos e 8,3% pouco satisfeitos. Esse ponto é relevante, levando-se em conta que a maior parte dos professores/orientadores tiveram, no PPEHL, as primeiras experiências de ensino e orientação na pós-graduação stricto sensu, sedimentando, na prática da orientação e ensino, os saberes necessários ao cumprimento das atividades atinentes à pós-graduação.

Em relação a participação dos/as pós-graduandos/as nas disciplinas do curso de Mestrado, 8,3% estão muito satisfeitos, 66,7% satisfeitos, 16,7% pouco satisfeitos e 8,3% preferiram não avaliar. Vale esclarecer que as vivências acadêmicas em regiões distantes dos grandes centros, reduz-se, muitas vezes, aos programas de formação estabelecidos pelos cursos frequentados pelos alunos. Dessa maneira, a formação também sofre o impacto das insuficiências de agências formadoras, como eventos, seminários, workshops, congressos e outros. Sendo o PPEHL um curso relativamente novo, os programas de formação estão ainda se configurando, em forma de projetos, de grupos de pesquisa, da produção de eventos, da afirmação perene e qualificada de periódico de divulgação científica, e isso contribuiu para que a grande *caixa de ferramentas* da formação, sejam as aulas. Em relação à participação dos mestrandos nas orientações junto ao orientador(a), 8,3% se sentem muito satisfeitos, 66,7% satisfeitos e 25% pouco satisfeitos, constatando-se que 75% do corpo docente do programa percebem como positivas os momentos de orientação. Um aspecto que merece ser considerado, neste particular, é o fato que a maioria dos alunos serem egressos de cursos de graduação nos quais ainda não havia/há Trabalhos de Conclusão de Curso e também a raridade de experiências com projetos de iniciação científica, o que limita a formação para a pesquisa. Quando questionados sobre a atuação do corpo docente nas atividades formativas do PPEHL, percebemos que apenas 16,7% estão muito satisfeitos, 50% se consideram satisfeitos, 16,7% pouco satisfeitos e 16,7% preferiram não avaliar.

Já em relação às impressões sobre o desenvolvimento do programa na execução e oferta de atividades formativas (seminários, palestras, e outros eventos), apenas 8,3% se consideram muito satisfeitos, 66,7% satisfeitos e 25% pouco satisfeitos, sobressaindo-se um índice considerável de insatisfeitos, o que indica que o Programa deve repensar, ressignificar, reavaliar e intensificar suas propostas formativas. No proceder de suas produções técnicas (publicações e participações regionais/nacionais/internacionais etc.), 8,3% se sentem muito satisfeitos, 66,7% satisfeitos, 16,7% pouco satisfeitos e 8,3% insatisfeitos. Em relação às produções bibliográficas produzidas, 75% estão muito satisfeitos, 16,7% pouco satisfeitos e 8,3% insatisfeitos. Sobre a questão da produção bibliográfica, esta é uma das principais cobranças que se colocam frente aos docentes e alunos de programas de pós- graduação *stricto sensu.* Por isso mesmo, alguns pesquisadores têm se ocupado de estudar os efeitos dessa expectativa, apontando, por exemplo que:

> É importante ressaltar que o produtivismo aplicado à lógica acadêmica interfere diretamente nas condições de trabalho docente universitário. Fatores como estagnação salarial, aumento exaustivo da carga horária, pressão constante por publicações, dentre outros, fazem parte da rotina do professor universitário. Portanto, as condições que regem o trabalho no ensino superior a partir da subordinação do processo educacional aos pré-requisitos do mercado, fazem com que o professor incorpore esse discurso em sua prática. (Ferenc; Brandão e Braúna, 2015, p. 364).

Como vem mostrando este artigo, os programas de pós-graduação enxergam nas exigências da política de avaliação da CAPES, uma espécie de roteiro que deve ser atendido, visando alcançar progressos na sua avaliação, ou consolidar-se em bons patamares no que diz respeito à excelência traduzida em nota. Sobre essa lógica, Bianchetti e Machado (2009), argumentam que a corrida pelo atendimento das exigências, tem gerado nos programas, cobranças por publicação dos professores, de preferência em periódicos de grande impacto. Esse quadro é também notado por Nóvoa (2019) que denuncia:

> O mundo universitário transformou-se num mundo sem sentido, vergado às exigências dos *rankings,* das classificações, das indexações, dos fatores de impacto. O que conta são os artigos medidos por empresas privadas (Scopus, Google scholar, Scimago...) que, assim, definem a vida e as carreiras nas universidades públicas. Estranho mundo que nos acostumamos a habituar como se fosse normal. (Nóvoa, 2019, p. 199)

Nesta pesquisa, percebemos que os professores têm plena ciência das diretrizes que orientam a política de avaliação da Capes, e por isso, se mobilizam para atendê-las, tendo em vista a intenção de consolidação e fortalecimento do Programa, que só será conquistado com o alcance de uma nota mais alta que se possa produzir.

Em relação às exigências formativas do programa 83,3% se sentem satisfeitos, 8,3% pouco satisfeitos e 8,3% optaram por não avaliar. De forma geral percebe-se na maioria dos entrevistados um resultado positivo, traduzido em satisfação. Quando questionados sobre a sua inserção em redes de pesquisas em âmbito regional e nacional, 8,3% se consideram muito satisfeitos, 33,3% satisfeito, 41,7% pouco satisfeito, 8,3% insatisfeito e 8,3% não quiseram avaliar. Já em relação à participação em redes de pesquisas no âmbito internacional apenas 16,7% se consideram satisfeitos, 41,7% pouco satisfeitos, 8,3% insatisfeito e 33,3% preferiram não avaliar.

Em relação ao apoio institucional para o desenvolvimento e participação em atividades que visam à internacionalização, 16,7% sentem-se satisfeitos, 33,3% pouco satisfeitos, 33,3% insatisfeitos e 33,3% não quiseram avaliar. Quanto ao impacto econômico, social e cultural do programa, 8,3% se consideram muito satisfeitos, 66,7% satisfeitos e 25% pouco satisfeitos. Em relação à inserção local, regional e nacional do programa 16,7% consideram muito satisfeitos, 33,3% satisfeitos, 33,3% pouco satisfeitos e 16,7% não quiseram avaliar.

Em vista da avaliação quadrienal que se encerra no ano de 2024, a CAPES, através das coordenações de área, tem realizado reuniões com coordenadores de pós-graduação, além do Seminário de Meio Termo, que é um evento onde se avalia a tendência dos programas no atendimento das diretrizes da avaliação. Assim, a Área de Ensino estabeleceu um cronograma de trabalho, que conta com a formação de GTs, encarregados de refletirem sobre as 3 dimensões da avaliação (Formação, Programa, Impacto). Os relatórios preliminares dos GTs indicam, em relação ao impacto e inserção, que os programas devem ter em conta a contribuição do PPG para a esfera local - como por exemplo, a formação de professores e o potencial já demonstrado nas ações de intervenção e transformação social. Essa demonstração pode se dar pela contribuição bibliográfica, pelas dissertações, por meio de projetos de extensão, feiras, eventos, indicação dos casos de sucesso de alunos e egressos, demonstração de mecanismos de inovação desenvolvidos pelo programa.

O carácter inovador de um programa deve ser um processo construtivo e contínuo a partir das próprias experiências e revisão de suas perspectivas, no contexto do Programa, considerando a aderência à Área de Concentração e às linhas de pesquisa do Programa. A inovação deve estar alinhada à característica multidimensional da Avaliação. O caráter multidimensional implica que a inovação pode ocorrer em diferentes níveis, desde pequenas melhorias incrementais até grandes rupturas que revolucionem o campo de conhecimento e das práticas de ensino. Desse modo, a inovação pode envolver a aplicação de novas tecnologias, a adoção de novas práticas de gestão, a introdução de novos modelos didáticos e pedagógicos ou a criação de soluções criativas para resolver problemas existentes no Ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens é, como mencionado, um programa novo, aprovado em 2017 e implantado em 2018. Na primeira avaliação quadrienal, não foi avaliado integralmente, pois não haviam transcorrido ainda 4 anos de sua implantação. Assim, em 2024 - quando se encerra o período da próxima avaliação quadrienal da Capes - o programa terá sua primeira avaliação de uma quadrienal completa. Essa situação tem mobilizado a comunidade do Programa para acompanhar e, na medida do possível, atender às diretrizes de avaliação da Capes, visando uma avaliação satisfatória que contribua para a consolidação do Programa na região do Vale do Juruá, interior do estado do Acre.

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção que os professores têm em relação às três dimensões consideradas pela Capes na avaliação quadrienal dos SNPG, quais sejam: O Programa, a Formação e o Impacto Social do Programa. A pesquisa foi concretizada com a participação de 12 dos 18 professores do Programa, que responderam a um questionário gerado pelo Google Forms, e que participaram da I Plenária de Autoavaliação, refletindo sobre os aspectos constantes na Ficha de Avaliação da área de ensino.

Tratando-se de um programa novo, cujo quadro docente encontra-se em processo de afirmação, percebe-se grande interesse em compreender a nova dinâmica de atuação em programa de pós-graduação, que exige habilidades diferentes daquelas da graduação, como por exemplo, o processo de orientação, participação em grupos de pesquisa, em bancas, em comissões específicas da pós- graduação e, principalmente, da agenda de publicações requeridas como exigências aos docentes.

A condição de pioneirismo do PPEHL como único programa de pós-graduação *strictu sensu* na região do Vale do Juruá, impõe limitações às ações do grupo, que em tudo precisa ser criativo, colaborativo e curioso, para que os primeiros passos dados, sirvam para alicerçar um programa forte, capaz de expandir-se para atender as demandas de formação de quadros na região. Assim, o Projeto de Autoavaliação apresentou-se como o espaço/tempo apropriado para o debate e a reflexão a respeito dos dados levantados nos instrumentos de coleta, oportunizando que a comunidade do PPEHL se debruce sobre os documentos orientadores da área de Ensino, para compreendê-los a partir do dia a dia do programa e confrontá-los com as repostas dos instrumentos de coleta. Esse movimento reflexivo mostra-se fulcral para a vivência da pós-graduação, bem como para a formação do corpo de pesquisadores que faz parte da vivência dos programas da Ufac como um todo. Os dados demonstrados e analisados mostram a percepção dos participantes referente

às experiências vividas até aqui, e os desafios que se desenham no Programa, pautando possíveis soluções para os avanços, em direção a uma avaliação justa, que faça jus aos esforços dos segmentos que fazem o PPEHL.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A; PRIGOL. E. L. Formação docente on-line: mudança paradigmática na docência. *Rev. Diálogo Educ.,* Curitiba, v. 23, n. 78, jul./set. 2023. Disponível em: http://doi.org/10.7213/1981-416X.23.078.DS02. Acesso em: 4 nov. 2023.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. Trabalho docente no stricto sensu: publicar ou morrer?! *In*: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R.

(Org.) *A intensificação do trabalho*: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:* escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FERENC, A. V. F; BRANDÃO, A. C. P.; BRAÚNA, R. C. A. Condições de trabalho docente em uma universidade pública. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca***.** Santos, v. 7, n. 14, p. 358-384, jul./dez. 2015.

GATTI, Bernadete. Pesquisar em Educação: Considerações sobre alguns postos- chave. *Diálogo Educ***.,** Curitiba, v. 6, n.19, p. 25-35, set./dez. 200

NÓVOA, A. *Profissão professor.* Porto: Porto Editora, LDA, 1999.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem fronteiras,* v. 9, n. 1, p. 198-208, jan./abr., 2019.

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

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.3
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

LUGARES DE INFÂNCIA: APRENDIZAGENS E O COTIDIANO EM UMA ESCOLA INFANTIL DO CAMPO

Loeni de Souza Cristofari[1]; Fernanda Figueira Marquezan[2]

INTRODUÇÃO

O trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGHEL), na linha de pesquisa Ensino e Práticas Docentes, foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Educação Infantil: processos de ensinar e aprender. O campo de estudo é a EMEI, localizada na Boca do Monte, Santa Maria, RS, Brasil. O artigo visa analisar a proposta pedagógica da EMEI e sua implementação no cotidiano escolar, relacionando as observações realizadas durante a visita técnica com os textos e discussões abordadas na disciplina, a fim de compreender como os processos de ensinar e aprender se materializam no contexto de uma Escola do Campo.

Sua proposta pedagógica está voltada para atender as necessidades específicas das crianças que vivem em áreas rurais, respeitando seus modos de vida, suas relações comunitárias e a valorização da cultura local. A instituição entende a infância como uma etapa fundamental de desenvolvimento e aposta em metodologias lúdicas, participativas e interdisciplinares, que estimulam a criatividade, a autonomia e o vínculo afetivo com o território.

O currículo nesta Escola contempla a diversidade cultural e social da região, incentivando atividades que resgatam tradições, a oralidade, a música e a valorização do meio ambiente, ao mesmo tempo em que assegura os direitos de aprendizagem previstos para a educação infantil.

Ao longo das últimas décadas, a Educação do Campo consolidou-se como uma área de estudo e políticas públicas que busca garantir o direito à educação às populações rurais, respeitando suas especificidades e reconhecendo os saberes locais como legítimos e necessários à formação dos sujeitos. Autores como Miguel Arroyo (2004) e Carlos Pozzo (2002) apontam, que as escolas do campo não podem ser meras transposições do

1 Mestranda em Humanidades e Linguagens- Universidade Franciscana (UFN). E-mail: cristofari.loeni@ufn.edu.br
2 Docente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades e Linguagens. Universidade Franciscana (UFN). E- mail: fernandamarquezan@ufn.edu.br

modelo urbano, mas devem constituir-se como espaços educativos enraizados na realidade sociocultural das comunidades rurais. Assim, compreender como tais princípios se concretizam no cotidiano de uma instituição específica torna-se um exercício de análise relevante para avaliar as potencialidades e os desafios da prática docente no meio rural.

Nesse sentido, a visita técnica à EMEI da Boca do Monte, situada no 5º Distrito do município de Santa Maria, RS, foi essencial para observar de perto como se dá a implementação da proposta pedagógica no cotidiano das crianças e das Professoras de Educação Infantil. Mais do que um espaço físico de atendimento, a Escola mostrou-se como um ambiente de socialização, construção de saberes e valorização da cultura local. A observação aliada às reflexões teóricas construídas a partir das leituras, permitiu estabelecer diálogos entre o que está prescrito nos documentos oficiais, o que propõem os autores da Educação do Campo e o que efetivamente acontece na dinâmica escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem de natureza qualitativa, sustentada pelo método descritivo e exploratório. A escolha por esse caminho metodológico deve-se ao interesse em compreender as experiências vividas no cotidiano da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Boca do Monte, reconhecendo o papel dos sujeitos e os significados atribuídos às práticas educativas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil do Campo. Como apontam Minayo (1993) e Bardin (2011), a pesquisa qualitativa possibilita captar percepções, valores e sentidos atribuídos pelos participantes, permitindo uma análise mais sensível às particularidades do fenômeno estudado.

O percurso metodológico estruturou-se em duas etapas complementares. Em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, que contemplou o levantamento de obras, artigos científicos e legislações pertinentes ao tema, com destaque para autores que discutem a Educação do Campo sob diferentes perspectivas, como Arroyo (2004), Pozzo (2002) e Freire (2007). Bibliografias estas discutidas em sala de aula durante a disciplina de Educação Infantil.

Esse estudo prévio foi fundamental para a construção do referencial teórico, possibilitando compreender tanto as diretrizes oficiais quanto os debates acadêmicos acerca da organização pedagógica das escolas do campo, em especial na etapa da Educação Infantil.

Na segunda etapa, desenvolveu-se a observação direta em campo, por meio de uma visita técnica à EMEI da Boca do Monte. Durante essa experiência, foi possível acompanhar a rotina escolar, observar as interações entre crianças e professores, bem como analisar a utilização dos espaços e materiais pedagógicos.

A visita contou com a mediação da Prof.ª Drª Fernanda Marquezan, que contribuiu com explicações sobre a prática docente, e com a participação da Diretora Profª Drª Carina Avinio, a qual provocou reflexões sobre os métodos pedagógicos adotados, destacando a importância do contato com a natureza como elemento estruturante do processo de aprendizagem. Também foram discutidos aspectos da formação docente voltada especificamente à Educação no Campo, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às realidades locais.

A observação buscou identificar de que forma a proposta pedagógica da escola se relaciona com os princípios da Educação do Campo e com os direitos de aprendizagem das crianças (Brasil,2017), valorizando tanto os recursos disponíveis quanto as estratégias criativas utilizadas para superar limitações materiais. Para o registro das informações, foram realizadas anotações sistemáticas em diário de campo, as quais serviram de base para a análise posterior. Ao privilegiar a abordagem qualitativa, a pesquisa permitiu compreender a dimensão simbólica e cultural da experiência educativa vivida na escola, indo além da descrição objetiva dos fatos. Assim, foi possível captar os sentidos que emergem da interação entre infância, educação e comunidade rural. Essa metodologia mostrou-se adequada para refletir sobre como a EMEI da Boca do Monte, enquanto Escola do Campo, articula o processo educativo com a realidade das famílias agricultoras, promovendo práticas que respeitam os ritmos da infância, dialogam com o ambiente natural e fortalecem a identidade das crianças do meio rural.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo teve como objetivo refletir sobre como as práticas pedagógicas desenvolvidas na EMEI da Boca do Monte dialogam com os referenciais teóricos da Educação Infantil e da Educação do Campo, analisando em que medida elas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. A investigação buscou compreender as potencialidades desse espaço educativo e, ao mesmo tempo, discutir os desafios enfrentados, sobretudo no que se refere à limitação de recursos, à formação continuada de professores e à necessidade de políticas públicas efetivas.

Assim, a análise aqui proposta não pretende apenas descrever a realidade da escola, mas interpretá-la à luz das teorias estudadas, valorizando o olhar fenomenológico sobre a infância e reconhecendo a riqueza das experiências educativas que emergem em contextos rurais. Nesse percurso, procura-se reafirmar a importância das Escolas do Campo como espaços de resistência, de valorização cultural e de construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades das crianças e de suas comunidades.

A proposta de uma Escola do Campo parte do reconhecimento de que os sujeitos que vivem em áreas rurais - neste caso, crianças de diferentes faixas etárias, desde o Berçário até o Pré-B (06 meses a 5 anos) de idade- possuem saberes, culturas e modos de vida próprios, que precisam ser valorizados e integrados ao processo educativo.

Encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996), o reconhecimento da diversidade do campo nos artigos 23, 26 e 28, os quais abordam tanto questões da organização escolar como pedagógicas para o campo, demonstrando a importância de uma formação que valorize a cultura do campo.

Essa concepção rompe com a lógica do modelo urbano tradicional de ensino, que muitas vezes desconsidera a realidade camponesa, e busca construir práticas pedagógicas vinculadas ao território e à vida cotidiana das comunidades. Ao inspirar-se nos princípios da Educação do Campo, a EMEI da Boca do Monte assume como missão, articular as experiências da infância com os saberes comunitários, de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças e fortalecer a identidade local. Essa configuração de ensino, Tonucci (2023), escreve que coloca a criança como sujeito partícipe e transformadora da sociedade.

Foi a partir de curiosidades para a percepção destas condições de ensino, de aprendizagem dos referenciais teóricos e das discussões desenvolvidas em sala de aula, que foi realizada uma visita técnica à escola, com o objetivo de observar como tais princípios se concretizam no cotidiano pedagógico. Procurou-se compreender como os conhecimentos são ofertados às crianças, quais metodologias são utilizadas e de que modo as aprendizagens emergem em um ambiente que se constrói na interface entre a escola e o campo.

Durante a visita, observou-se que as crianças demonstravam autonomia e protagonismo em suas ações. Elas manipulavam materiais, participavam de atividades criativas, exploravam os espaços externos e construíam saberes a partir de suas próprias experiências. Esse processo era acompanhado pelas professoras, que atuavam como mediadoras, oferecendo suporte e estímulos sem restringir a liberdade de criação. Tal prática pedagógica encontra-se na leitura de Tonucci (2023), que evidencia a valorização da infância como tempo de descobertas e aprendizagens múltiplas, em consonância com a perspectiva de que a criança deve ser vista como sujeito histórico, social e de direitos, e não apenas como receptora de conteúdos formais. Outro aspecto relevante foi a organização pedagógica da escola, que atende turmas mistas, reunindo crianças de diferentes idades em um mesmo espaço. Essa configuração favorece a convivência inter-geracional, permitindo que os mais velhos auxiliem os mais novos e que todos aprendam uns com os outros. Esse arranjo rompe com a lógica homogênea e seriada do ensino urbano, ao mesmo tempo em que fortalece a solidariedade, a cooperação e o senso de comunidade entre os educandos.

A relação com o território e com a natureza apareceu como eixo central na prática pedagógica da EMEI da Boca do Monte. O contato diário das crianças com o ambiente natural - seja no pátio, na horta ou em atividades externas - constitui não apenas um recurso de aprendizagem, mas também um modo de fortalecer vínculos identitários com o espaço em que vivem. Dessa forma, a Escola concretiza um dos princípios fundamentais da Educação do Campo, que é articular a formação escolar ao modo de vida camponês, estimulando a consciência ambiental, a preservação da vida rural e o respeito às tradições locais.

Além disso, percebeu-se que a EMEI desempenha um papel fundamental no fortalecimento de laços comunitários. A participação das famílias, de associações locais e de demais atores sociais em atividades escolares e culturais demonstra que a escola vai além do espaço de ensino-aprendizagem formal, tornando-se um ponto de encontro, de construção coletiva e de valorização da memória e da cultura local. Essa integração entre escola e comunidade Freire (1996) escreve que potencializa o sentimento de pertencimento e reforça o papel da instituição como espaço de inclusão social.

Entretanto, também foi possível identificar alguns desafios enfrentados pela escola. Entre eles, destacam-se as limitações de recursos materiais e a necessidade de investimentos mais consistentes em infraestrutura e formação continuada de professores. Tais questões são comuns às escolas do campo em todo o país, revelando a importância de políticas públicas efetivas e de longo prazo, capazes de garantir condições adequadas para a realização do trabalho pedagógico e para o reconhecimento das especificidades da educação rural.

Apesar desses desafios, os resultados da observação confirmam que a EMEI da Boca do Monte constitui um exemplo vivo de como a Educação Infantil pode ser organizada em consonância com os princípios da Educação do Campo. Ao conjugar práticas educativas de qualidade com o respeito às raízes culturais da comunidade, a escola demonstra que é possível oferecer uma formação integral que valoriza a infância, a diversidade e o território.

Assim, a reflexão sobre essa experiência contribui não apenas para o campo acadêmico, mas também para a construção de políticas e práticas educativas mais sensíveis, inclusivas e comprometidas com o direito à educação de qualidade para todas as crianças do meio rural. A EMEI da Boca do Monte reafirma, em sua prática cotidiana, as palavras de Freire (2007) quando escreve que a escola pode e deve ser um espaço de transformação social, de fortalecimento da identidade e de promoção da justiça educativa e cultural.

A fala da professora Drª Fernanda Marquezan, durante a visita, trouxe elementos fundamentais para compreender a intencionalidade pedagógica da Instituição. De acordo com ela, a escola busca criar um espaço de aprendizagens múltiplas, no qual as crianças tenham liberdade para explorar, imaginar e interagir, mesmo diante de limitações materiais.

Essa perspectiva está em consonância com as reflexões de Arroyo (2004), ao afirmar que a Educação Infantil no campo deve ser pensada como um território de múltiplas interações, no qual as crianças aprendem não apenas conteúdos formais, mas também modos de vida, valores comunitários e práticas culturais.

A EMEI da Boca do Monte apresenta algumas características próprias das Escolas do Campo: turmas mistas, em que crianças de diferentes idades convivem e aprendem juntas; valorização do espaço externo utilizado como ambiente pedagógico; forte vínculo com a comunidade e um currículo que dialoga com as tradições e os saberes do meio rural. Essas especificidades revelam uma concepção educativa que não reduz a infância à preparação para etapas posteriores da escolarização, mas a reconhece como fase de desenvolvimento integral, marcada pela ludicidade, pela imaginação e pela convivência.

A educação do campo transcende à ideia de mera informação ou transmissão de conhecimentos, durante a visita a EMEI, percebeu-se a constituição do local como um território onde indivíduos podem construir seu próprio conhecimento. Caldart (2009), entende como um direito coletivo e Santos (2008) complementa que a educação no campo veio para suprir ausências até então constituídas. A perspectiva crítico-emancipadora busca articular de forma indissociável a teoria e a prática, entendendo a formação como condição da possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária.

É importante ressaltar que a Educação Infantil no campo não se restringe à adaptação de conteúdos, mas envolve uma concepção ampliada de educação que articula cuidado, afeto, cultura e conhecimento. Conforme destaca Pozzo (2002), o desafio é pensar práticas que respeitem os tempos e os ritmos da infância, sem desconsiderar as condições concretas da vida rural. A realidade da EMEI da Boca do Monte ilustra bem essa necessidade: com recursos materiais limitados, a Instituição transforma o espaço escolar em um ambiente de criação significativa, onde a imaginação das crianças se torna central no processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Freire (2007), escreve que a escola do campo deve considerar o contexto em que está inserida, a realidade de seus alunos e os conhecimentos que trazem vinculados a esse local. Nesse sentido, os conteúdos e as práticas pedagógicas são planejados para dialogar com a vida no campo, promovendo a valorização dos saberes comunitários, da cultura e das formas de organização social do meio rural. Ao mesmo tempo em que incorporam abordagens pedagógicas contemporâneas.

O currículo das Escolas do Campo, conforme Arroyo e Molina (2004) se estrutura por meio de metodologias ativas, ensino por projetos, entre outras estratégias pedagógicas inovadoras. A escola assume, nas palavras de Freire (2007), o papel de parte viva da comunidade, atuando de forma colaborativa com as famílias e respeitando a identidade cultural

das crianças. Trata-se de garantir uma educação de qualidade, sem que isso represente a negação das origens e vivências dos sujeitos do campo.

Essa concepção pedagógica está respaldada em documentos como a Política Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), na Legislação educacional brasileira, em especial nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002). Esses documentos e legislações visavam aprofundar e regulamentar aspectos da educação básica brasileira, incluindo o reconhecimento da diversidade das escolas do campo e a adaptação às novas realidades da sociedade.

Nesse contexto, a escola analisada pode ser compreendida como um espaço simultaneamente de resistência e de inovação ao adotar uma prática pedagógica que valoriza as raízes culturais e reconhece o saber local como parte do processo educativo. A Instituição reafirma seu compromisso com uma educação contextualizada e significativa e essa postura traduz-se em ações que buscam, dentro das condições existentes, responder às necessidades das crianças, respeitando suas realidades, ritmos e modos de aprender. Assim, a escola torna-se um território de construção de conhecimento e de afirmação da identidade camponesa, rompendo com modelos tradicionais e urbanos de ensino que, muitas vezes, desconsideram as especificidades do campo.

Outro aspecto fundamental diz respeito ao papel da comunidade nesse processo, pois a EMEI da Boca do Monte não se encontra isolada, mas profundamente vinculada à vida do distrito em que está inserida. A presença ativa das famílias, o diálogo constante com os agricultores e a participação efetiva da comunidade nas atividades escolares contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento e consolidar a escola como um espaço de identidade coletiva. Essa interação promove uma relação dialógica e cooperativa entre saberes escolares e saberes comunitários, permitindo que o aprendizado ultrapasse os limites da sala de aula. Desse modo, a integração orgânica entre escola e comunidade, princípio essencial da Educação do Campo, manifesta-se concretamente no cotidiano da instituição, reafirmando o papel social da escola como espaço de convivência, de formação cidadã e de transformação da realidade local.

Para melhor compreensão, utilizamos Pozzo (2002), onde afirma que “as características das sociedades educadoras da aprendizagem é a multiplicação dos contextos de aprendizagem e suas metas. Não é que tenhamos de aprender muitas coisas, mas temos de aprender coisas diferentes” (p. 33).

As observações realizadas na EMEI confirmam essa perspectiva, uma vez que se percebeu o uso de materiais não estruturados como madeiras, brinquedos quebrados, folhas, galhos e outros objetos reaproveitados como recursos de construção do conhecimento pelas próprias crianças.

Dessa forma, reconhece-se a importância de respeitar a singularidade de cada criança, oferecendo condições para que ela exerça sua autonomia, interaja com o meio e desenvolva conhecimentos significativos.

Complementando essa ideia, Silva (2023) defende que a criança é um sujeito social, participante dos processos de aprendizagem, que deve sentir-se pertencente ao mundo que está descobrindo. A interação com a natureza, o uso de materiais do entorno e o estímulo à criatividade permitem que novos saberes sejam construídos de forma integrada, sensível e conectada com a realidade.

Percebe-se na obra de Tonucci (2003), uma crítica ao modo como a criança, frequentemente, é silenciada e rotulada em contextos educativos tradicionais, sendo impedidas de expressar suas vontades, ideias e criações. Segundo o autor esse modelo restringe a autonomia infantil e limita o potencial criativo das crianças.

Em contrapartida, a EMEI Boca do Monte adota uma perspectiva que valoriza a escuta e a iniciativa das crianças, compreendendo que a verdadeira educação se dá quando o protagonismo parte delas, e não dos adultos. Nesse ambiente, a criatividade e a expressão individual são incentivadas como elementos centrais no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada na EMEI da Boca do Monte evidenciou um ambiente educativo singular, no qual a autonomia e o protagonismo infantil são compreendidas como elementos centrais do processo formativo. Durante a observação em campo, foi possível identificar práticas pedagógicas que estimulam a curiosidade, a criatividade e a liberdade de expressão das crianças.

As crianças eram incentivadas a manipular materiais, explorar diferentes possibilidades e elaborar produções próprias, sempre acompanhadas pelas professoras, mas com espaço garantido para construir saberes a partir de suas próprias vivências. Essa dinâmica mostra que a escola reconhece a infância em sua potência criadora, permitindo que os educandos desenvolvam competências cognitivas, motoras, sociais e afetivas de forma integrada.

A liberdade criativa observada traduz-se em uma concepção de Educação Infantil ampliada, que vai além da função de acolhimento ou de guarda durante a jornada de trabalho das famílias. A Instituição se apresenta como um espaço de aprendizagens significativas, no qual cada criança é respeitada como sujeito de direitos, capaz de pensar, agir, questionar e transformar a realidade em que está inserida.

Essa perspectiva aproxima-se das diretrizes da Educação do Campo, ao valorizar os saberes locais e ao propor práticas educativas que dialogam com o território e com a cultura da comunidade.

Outro aspecto fundamental revelado pela visita foi o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e sociais, pertencentes a um território específico e participantes ativos da vida comunitária. Nesse sentido, a escola não apenas ensina, mas também fortalece vínculos identitários, reafirma valores culturais e promove a valorização do modo de vida rural. Assim, a EMEI da Boca do Monte concretiza a proposta de uma educação que articula escola e comunidade, preservando tradições ao mesmo tempo em que cria oportunidades para a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel social.

Portanto, a análise realizada demonstra que a EMEI da Boca do Monte constitui um exemplo vivo da potência transformadora da Educação Infantil no campo. Ao conjugar práticas pedagógicas contextualizadas, vínculos comunitários e respeito às especificidades da infância, a escola se torna um espaço de inclusão e de desenvolvimento integral, no qual se formam não apenas estudantes, mas sujeitos capazes de ressignificar sua relação com o mundo. Essa experiência contribui para reafirmar a importância das escolas do campo como espaços de resistência, de valorização cultural e de construção de uma educação comprometida com a justiça social e com a preservação da vida rural.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; MOLINA, Mônica C. (org). **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei º 9.394 (LDB). Brasília/DF, Diário Oficial da União, dezembro de 1996. Acesso em: 20 de jun. de 2025.

Brasil, **Ministério da Educação**. Plataforma Lattes, 2007. Acesso em: 19 de set. de 2025.

CALDART, Roseli Salete**. Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. educ. Saúde vol.7 n. 1, Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. SP: Paz e Terra, 2007.

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

POZZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**: A nova Cultura da Aprendizagem. Editora Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Márcio Tascheto; BRAGAGNOLO, Adriana. A infância e as relações de aprendizagem nas cidades educadoras. **Revista Eletrônica da secretaria Municipal de Educação**, v.8, p. 65-78, 2023.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**/ Francesco Tonucci; trad. Patrícia Chittoni Ramos. - Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.4
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A ARTE NA ESCOLA E A REDENÇÃO FEMININA NA CANÇÃO *TRISTE, LOUCA OU MÁ*

Raquel Bolzon Savian[1]; Adriana Claudia Martins[2]

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade a ideologia de que o homem seria superior à mulher é algo que se perpetuou desde os primórdios dos tempos até os dias de hoje, ainda que, na era moderna, muitos avanços tenham acontecido e se percorra um caminho para uma sociedade na perspectiva da equidade entre os gêneros. Para Colares (2019, p.16), "a história feminina é uma estrada calcada por muitos entraves. Foi dirimindo desafios atrozes que a mulher chegou à posição hoje contemplada". Técnica e cientificamente, no entanto, conforme postula Beauvoir (1980, p.13), "a divisão dos sexos é, com efeito, um dado biológico e não um momento da história humana"; ou seja, a cisão entre ambos os gêneros deveria ser somente no que os distingue anatomicamente.

No entanto, a vida em sociedade é inerente à raça humana e, junto com ela advém uma gama de costumes, leis, valores e hierarquizações que regem o papel que um ou outro vem desempenhar dentro de sua constituição histórica. Conforme Beauvoir (1980, p.56), "não é enquanto corpo, é enquanto corpos submetidos a tabus, a leis, que o sujeito toma consciência de si mesmo e se realiza: é em nome de certos valores que ele se valoriza. E(...) não é a fisiologia que pode criar valores".

Logo, não se pode extrair a figura feminina do contexto ao qual ela está inserida, bem como não é possível saber quais foram as circunstâncias que a levaram a ser colocada em uma posição de sujeição à figura masculina. E a biologia, por si só, não dá conta de contemplar essas questões, as quais estão estreitamente ligadas às ações que uma determinada sociedade tem dentro de um dado período histórico e cultural.

Pensando sob esta perspectiva, tem-se como objetivo, no presente estudo, discutir acerca da relevância da conscientização quanto à equidade de gênero a partir da análise e

1 Mestranda do Programa de pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana -UFN, bolsista PROSUC CAPES. E-mail: raquel.bolzon@ufn.edu.br
2 Docente do Curso de Letras Português e Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Letras (UFN). E-mail: adriana.martins@ufn.edu.br

interpretação da letra da música *Triste, louca ou má* (2016), da banda Francisco El Hombre. Tal discussão se faz pertinente para que a disparidade entre homens e mulheres possa ser atenuada e que, embora não se consiga reparar as injustiças feitas no passado, possa-se preparar as gerações atuais e futuras para uma sociedade em que haja menos discriminação e opressão e, consequentemente, mais tolerância, respeito e emancipação.

Neste ínterim, o papel do professor faz-se extremamente essencial uma vez que este pode e deve traduzir tal tema para práticas pedagógicas concretas. Conforme postula Paulo Freire (2011, p.28), "o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão". O professor é, portanto, um agente de transformação social, que pode incentivar os estudantes a questionarem a realidade em que estão inseridos e, consequentemente, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equiparada.

Logo, neste texto, primeiramente, será enfatizada a importância do professor como um mediador para que práticas equitárias possam ser promulgadas em sala de aula. Na sequência, será destacada a motivação para se trabalhar com letras de música em aulas de Língua Portuguesa e explicado o porquê da escolha da canção especificamente. Por conseguinte, parte-se, então, para a análise semiótica da letra da música, ressaltando como a redenção feminina evolui e se concretiza ao longo dessa.

METODOLOGIA

A metodologia que compõe este estudo é de caráter qualitativo, com natureza exploratória e com procedimentos bibliográficos e análise textual. Como referencial teórico, no que concerne à questão de subalternização e redenção feminina, fez-se uso de autores de como Beauvoir (1980), Bourdieu (2002), e hooks3 (2018, 2020); como fundamentação, sobre a importância do papel do professor, utilizou-se, fundamentalmente, Freire (2000, 2002 e 2011) e Vygotsky (1998); para a relevância do trabalho com música em aula, buscou-se aporte em Barbosa (2004) e Souza (2024) e para análise da letra da canção, retoma-se Beauvoir (1980), Bourdieu (2002), hooks[3] (2018, 2020), além de Tedesque (2022).

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

A letra da música a ser analisada foi retirada do site https://sapatista.com.br/a-historia-da-musica-triste-louca-ou-ma/ e teve como critério de escolha o fato de apresentar uma

3 O nome da autora é escrito sem capitalização por escolha dela própria, visto que, ao fazer isso, ela quis dar mais ênfase a seu trabalho, em vez de sua identidade.

temática condizente com a linha de pesquisa da primeira autora deste trabalho; ou seja, a de investigar como se dá a representação do empoderamento feminino, da resiliência e da desconstrução de estereótipos de gênero em produções artístico-literárias. Para a análise, far-se-á a discussão de excertos da letra, que transcorrem acerca de como a emancipação feminina culmina. Como categoria de análise, será considerada a temática em questão, os recursos linguísticos e o contexto sociocultural de circulação da canção, relacionando-o a discussões contemporâneas sobre feminismo, empoderamento e resistência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR EM ATIVIDADES COM A ARTE E O TRABALHO COM MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

O educador tem como matéria-prima o ato de comunicar. É através da comunicação que o conhecimento chega até os estudantes e que trocas efetivamente acontecem em um ambiente escolar. De acordo com Perissé (2003, p.97) “a verdadeira comunicação não é a mera transmissão de conteúdos. Quando uma pessoa se comunica, dá-se um acontecimento criador, que ao mesmo tempo recria e leva à auto realização o ser que comunica”. Desse modo, o educador passa a ser um guia que visa despertar o pensamento crítico-reflexivo do estudante, preparando-o para ser um cidadão atuante e consciente de suas responsabilidades dentro da sociedade na qual está inserido. Conforme Freire (2000), em uma prática educativa- crítica precisa-se propiciar condições para que os estudantes, por meio de suas relações com outros estudantes e com o professor, possam a se assumir como seres sociais, históricos, pensantes, transformadores e criadores.

Dentro desta relação simbiótica, faz-se imprescindível considerar o contexto de produção de saberes, ou seja, a imersão sócio-histórico-cultural. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento do indivíduo se dá como resultado de um processo sócio- histórico. Em outros termos, a forma como o indivíduo se desenvolve e constrói seu aprendizado está intrinsecamente ligada às interações estabelecidas com o contexto social, histórico e cultural em que ele vive. Logo, considerando-se que o professor tem papel crucial no desenvolvimento e na apuração do pensamento crítico-reflexivo do educando, este tem como tarefa impedir que qualquer forma de racismo, sexismo, preconceito ou discriminação se perpetue dentro do contexto escolar de sala de aula. E mais do que isso, além de impedir que tais práticas sejam partilhadas, deve trabalhar para que elas sejam dizimadas. Nesta perspectiva, a educação desempenha uma função primordial, pois conforme Freire (2002, p.38), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Portanto, sendo a escola um espaço de questionamento, reflexão e desconstrução de estereótipos e de padrões socioculturalmente impostos, é preciso que se reforce a importância do papel que a mulher assume na sociedade contemporânea, como agente transformador de realidades e não mais submissa e condicionada a preceitos androcêntricos e/ou misóginos. Conforme elucida Barbosa (2004, p.10-11), a "escola sozinha não faz a transformação da sociedade, mas uma educação crítica, radical e libertadora é um dos instrumentos necessários ao aglutinamento de forças transformadoras e gestadoras do trabalho de formação de seres com consciências críticas"

Partindo-se deste pressuposto, o trabalho com música pode ser uma metodologia aliada do professor e também estimulante para os estudantes, considerando-se até mesmo o impacto positivo que a música exerce sobre as funções cerebrais, já que, conforme Octaviano (2010) explica, a atividade musical envolve quase todas as regiões cerebrais e os subsistemas neurais. Depreende-se, portanto, que a música funciona como um recurso bastante facilitador na consumação de conteúdos, pois "o campo da música é (...) fértil e de fácil assimilação e, (...), muito útil ao professor que usá-la em suas aulas para dinamizar, renovar e buscar uma maior eficiência de aprendizagem dos alunos (...)" (Sousa e Philippsen, 2009, p.172).

Considerando a letra da música em questão, pode-se dizer que essa é provocativa e convida as mulheres a se resgatarem e a se emanciparem. Além do mais, conforme Souza (2024, p.16), " a música atua como um veículo de expressão que desafia ativamente os estereótipos de gênero, oferecendo narrativas, construindo alternativas e abrindo caminhos, horizontes para a desconstrução de representações sociais naturalizadas". No caso em específico, a canção é um hino da emancipação feminina e um incentivo à desconstrução do papel da mulher imposto pela sociedade ao longo dos séculos.

ANÁLISE DA LETRA DA MÚSICA *TRISTE, LOUCA OU MÁ*, DE FRANCISCO EL HOMBRE

Composta em 2016, a letra da música *Triste, louca ou má*, da banda Francisco El Hombre, foi indicada ao *Grammy Latino*, em 2017, por melhor canção em língua portuguesa. A compositora, também vocalista e única mulher da banda, Juliana Strassacapa, relatou ao site G1 Campinas (2017), que a composição da música começou após ela ler um texto na internet sobre como as mulheres eram taxadas de *loucas, tristes ou máS,* por preferirem ficar sozinhas depois de uma determinada idade (Oliveira, 2017).

No que tange à letra da música em si e concernente à expressão *Triste, louca ou má*, título da música, de acordo com o site Sapatista (2020), ela tem origem inglesa a partir da

expressão *sad, bad or mad,* usado para designar as mulheres que preferiam ficar solteiras em vez de casar e constituir família como assim estipulava a sociedade patriarcal. Em outras palavras, todas aquelas, que de alguma forma não se encaixavam nos padrões sociais esperados, eram tidas como tristes, ou loucas ou más. Conforme Souza, (2024, p. 17-18) "a música ganha destaque ao criticar aspectos sociais e desafiar estereótipos associados às mulheres que buscam se impor aos padrões impostos pela sociedade, promovendo debates sobre autonomia e liberdade feminina no tempo presente".

Depreende-se, ao se observar na estrofe inicial, que as mulheres que não seguirem a *receita cultural*, que é a de casar, constituir família e cuidar da casa serão aquelas consideradas como fora do padrão aceitável: "Triste, louca ou má/Será qualificada/Ela quem recusar/Seguir receita tal/A receita cultural/Do marido, da família, /cuida, cuida da rotina" (Banda Francisco El Hombre, 2017, n.p). O endosso da receita imposta social e culturalmente é a de que, subjacentemente, a mulher sempre esteve numa posição aquém a do homem, conforme bem pontuou Beauvoir (1980, p. 14): "a mulher sempre foi, senão a escrava do homem ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado handicap".

É válido destacar que a expressão *qualificada* agrega uma ideia de rotulação imposta à mulher: caso ela não opte por se casar será estigmatizada como *triste, louca ou má*, ou seja, é uma espécie de título que ela acaba por receber. Do mesmo modo, também é importante ressaltar a repetição do verbo *cuidar* em *cuida, cuida da rotina.* A reiteração, apresentada propositalmente, enfatiza a ideia da ação efetuada cotidianamente e, por conseguinte, carregada de um teor de cansaço.

Dando-se sequência à análise da letra da música, num segundo momento, percebe-se uma tentativa de reviravolta feminina no que concerne à *obediência* da receita cultural, conforme os versos que seguem: "Só mesmo, rejeita/Bem conhecida receita/Quem não sem dores/Aceita que tudo deve mudar" (Banda Francisco El Hombre, 2016, n.p).

A ênfase ao advérbio de modo *bem* no verso *bem conhecida receita*, reflete que a receita *faz parte do senso comum*. Percebe-se que o processo de se *libertar* de antigas amarras é visto como algo dificultoso e que não passa ileso, sem causar agonia e sofrimento, como pode-se bem observar através do verso "Quem não sem dores". Até este ponto da narrativa não é possível de se observar, de fato, uma *libertação* da mulher, mas o prenúncio que brevemente irá acontecer. Por hora, a rejeição da *receita cultural* ainda está imbricada no campo das ideias, não da ação. No verso *aceita que tudo deve mudar*, o pronome indefinido *tudo* está carregado de um valor semântico muito potente, uma vez que abrange uma insatisfação feminina muito ampla. O que pode ser este *tudo?* A casa, o marido, a família,

os filhos, o fato de ser a *dona de casa*, o fato de não exercer atividades laborais remuneradas, ou seja, toda uma estereotipia patriarcal que coloca a mulher como alguém que está subjugada a um sistema social bem alicerçado para que esta situação se perpetue.

Mais uma vez, tem-se a constatação de a desigualdade entre homens e mulheres ter origem no modelo social capitalista, que advém do sistema patriarcal historicamente perpetuado, como bem pontua Tedesque (2022, p.38): "[...] a desigualdade entre mulheres e homens é intensificada no modelo de sociedade capitalista, que possui também suas bases nas relações sociais, alijando as mulheres às condições de inferioridade e subalternidade".

Pela análise dos versos que são apresentados na sequência, há a tentativa de libertação da mulher de um conceito atrelado a seu esposo, a sua casa ou a seu corpo (carne): "Que um homem não te define/Sua casa não te define/Sua carne não te define/Você é seu próprio lar/Um homem não te define/Sua casa não te define/ Sua carne não te define (você é seu próprio lar)" (Francisco El Hombre, 2016, n.p).

Nestes versos, pode-se ver a tentativa e o incentivo à emancipação feminina, já que ela é levada a crer que não é definida nem pela figura masculina, nem pela sua casa, nem pelo seu corpo, representado metaforicamente através da palavra *próprio lar*. Sob este ínterim, de o lar ser definido como qualquer coisa que propicie o equilíbrio, nada mais coeso do que dizer que a mulher é o seu próprio lar. Ela não precisa coligar a ideia de lar com algo que não seja ela própria. Ainda que implicitamente, possa se depreender que há o conceito de sororidade, expresso pelo pronome possessivo *sua*. Ademais, há alguém que fala com esta mulher sofrida, possivelmente uma outra mulher, que sororilmente lhe aconselha e lhe encoraja à mudança. Para hooks (2018, p.36), "a sororidade feminista está fundada no comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal". E, na luta pela justiça, mulheres surgem em ações sororis, incentivando àquelas que ainda estão sob o jugo misógino a se libertarem.

Nos próximos excertos da letra da música, a figura feminina ainda é percebida em terceira pessoa por um eu lírico que a observa, como se constata pelo emprego do pronome pessoal *ela:* "Ela desatinou, desatou nós/Vai viver só/Eu não me vejo na palavra/Fêmea, alvo de caça/Conformada vítima" (Francisco El Hombre, 2016, n.p).

Neste ponto, percebe-se, de fato, a mulher em ação, desatinada, tornando-se a *louca* do título, que, supostamente, abandona uma vida de infortúnios para viver só. Faz-se pertinente destacar que o emprego do verbo *desatinar* está relacionado a quem age inesperadamente, causando estranhamento, por não se esperar que ela agisse de tal forma. Quem desatina, por sua vez, também está emocionalmente abalado, o que é de se esperar, pois relacionamentos, por mais danosos que possam ser, são um processo, no geral, que geram morosidade, mas, ainda assim, esta ruptura não é algo irracional. Ao libertar-se,

ela *desata nós*, o que representa uma metáfora para romper vínculos, ou seja, romper com relacionamentos que não são fáceis de serem extintos, assim como nós não são fáceis de serem desfeitos.

Concomitantemente, quando o eu lírico usa a palavra *fêmea*, há uma espécie de desumanização da mulher, visto que o termo é usado para designar espécies irracionais, por isso, ela não se vê como tal. Há uma nítida rejeição da própria mulher como alguém que possa estar reduzida a sua condição biológica. O desprezo pela palavra *fêmea* também expressa uma recusa ao olhar masculino que objetifica a mulher dentro do âmbito sexual. Conforme Bourdieu (2002, p.20) a diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o feminino (...) pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros". Logo, é compreensível a mulher rejeitar a alcunha de fêmea por também estar atrelada a uma diferença entre os gêneros que foi disseminada culturalmente.

É nesta parte da letra da música que se percebe a transposição do sujeito lírico de *ela* para *eu*, o que configura o fato de a própria mulher se dar conta de que não se vê como um ser inferiorizado, como alguém que não se constitui como uma vítima conformada. Deste momento em diante, a letra segue em primeira pessoa, reafirmando o empoderamento, a redenção e a resiliência feminina: "Prefiro queimar o mapa/Traçar de novo a estrada/Ver cores nas cinzas/E a vida reinventar", (Francisco El Hombre, 2016, n.p).

Novamente a presença de metáforas se faz recorrente, garantindo expressividade ao texto e despertando a imaginação criativa do leitor: sendo mapa entendido como algo que conduz a um caminho, ao queimá-lo a figura feminina quer destruir a rota que lhe trouxe até onde ela se encontra no momento, traçando uma nova estrada, ou seja, refazendo um novo percurso. Como conseguinte, espera ter um futuro promissor, expresso pelo paradoxo *ver cores nas cinzas*. Se sua vida um dia foi em tons cinzas, representando certa tristeza, agora ela quer uma vida em cores, o que representa a expectativa de dias promissores e própria a ressignificação desta como mulher.

A partir de então, a letra se repete e, conforme já mencionado, há a substituição do pronome pessoal "ela" pelo pronome "eu". Há, portanto, a reafirmação do empoderamento feminino, do seu próprio eu valorizado: "E um homem não me define/Minha casa não me define/ Minha carne não me define Eu sou meu próprio lar/E o homem não me define/Minha casa não me define/Minha carne não me define/Eu sou meu próprio lar", (Francisco El Hombre, 2016, n.p). Na sequência, alterna-se o eu lírico em terceira pessoa com o eu lírico em primeira pessoa, endossando, mais uma vez, o preceito de sororidade.

Além disso, há uma tentativa da mulher de se libertar das amarras que a prendiam e, como bem mencionou hooks (2020b, p. 218), "não é uma tarefa fácil criar imagens que nos

representam como somos e como queremos ser, representações resistentes, imagens que se opõem a estereótipos negativos". Conforme a letra:

> Ela desatinou, desatou nós/Vai viver só/Ela desatinou, desatou nós/Vai viver só/Ela desatinou, desatou nós (e um homem não me define, minha casa não me define)/Vai viver só (minha carne não me define)/(Eu sou meu próprio lar)Ela desatinou, desatou nós (e um homem não me define)/Vai viver só (minha carne não me define) (Francisco El Hombre, 2016, n.p).

Por conseguinte, a mulher quer criar uma nova imagem, calcada em alguém que deseja ser vista como tal, em vez de uma personagem negativa estereotipada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após considerar-se a importância do professor como mediador de práticas pedagógicas que valorizem a equidade de gêneros e de analisar-se a letra da música *Triste, louca ou má,* algumas considerações foram possíveis de serem observadas. Primeiramente, pode-se pontuar que ainda se vive numa sociedade excludente no que concerne à valorização da mulher. Sob esta perspectiva, cabe ao professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, permear estas questões ao longo de sua prática pedagógica, selecionando metodologias e propostas de atividades que visem à participação ativa dos estudantes envolvidos no processo. Afinal, o docente mais do que auxiliar no conhecimento formal, intervém na formação de cidadãos críticos reflexivos, capazes de transformar realidades.

Logo, trabalhar com letras de música em sala de aula além de ser válido para que se tenham aulas renovadas e mais dinâmicas, é uma oportunidade para que problemáticas da sociedade sejam discutidas e tratadas como questões que devem ser atenuadas e/ou dizimadas. E, em específico, a letra da música em questão mostra o quão resilientes as mulheres podem ser a ponto de terem forças para mudar suas realidades e se empoderar de seus corpos, de seus anseios e de seus inconformismos, indo em prol de questões sororis.

APOIO

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade como bolsista no mestrado, incentivando pesquisas e expandindo o conhecimento para diversos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**.** 2004. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf Acesso em: 20 de maio de 2025.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** 4ª Ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 2a ed. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COLARES, Karen de Souza. Antropologia do feminino em gênesis: uma nova construção a partir da hermenêutica de Elisabeth Schussler Fiorenza**.** 2019. **Dissertação** (Mestrado em Teologia) Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Belo horizonte, 2019. Disponível em: https://faculdadejesuita.edu.br/wp- content/uploads/2022/06/ANTROPOLOGIA-DO-FEMININO-EM-GENESIS-UMA- NOVA-CONSTRUCAO-A-PARTIR-DA-HERMENEUTICA-DE--ELISABETH-SCHUSSLER-FIORENZA.pdf. Acesso em: 10 mai.2025

FRANCISCO EL HOMBRE. *Triste, louca ou má*. Álbum: Soltasbruxa, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários** à **prática educativa.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários** à **prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

hooks, bell. **O feminismo** é **para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

hooks, bell. **Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Elefante, 2020.

OCTAVIANO, Carolina. **Os efeitos da música no cérebro humano.** Ci. Inf Campinas. V.116. 2010. Disponível em: < comciencia.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000200005&lng=pt&nrm=iso > . Acesso em 23 de maio 2025.

OLIVEIRA, Bruno. Com música no Grammy, banda 'Francisco, el Hombre' fala de recomeço após assalto, música feminista e indicação. **G1 Campinas e Região.** 18 de outubro de 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/com-musica-no-grammy--banda-francisco-el-hombre-fala-de-recomeco-apos-assalto-musica-feminista-e-indicacao.ghtml. Acesso em 25 de maio de 2025.

PERISSÉ, Gabriel. **Filosofia,** ética **e literatura: uma proposta pedagógica.** Barueri (SP): Manole, 2003.

SAPATISTA. A história da música Triste, Louca ou Má. **Sapatista**, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://sapatista.com.br/a-historia=-da-musica-triste-louca-ou-ma/#:~:text-%E2%80%9CTriste%20louca%20ou%20m%C3%A1%E2%80%9D%20%C3%A9,do%20padr%C3%A3o%20estabelecido%20pela%20sociedade. Acesso em 25 de maio de 2025.

SOUSA, Wélia Leão de; PHILIPPSEN, N.Neusa Inês **Música: Um recurso didático-pedagógico para as aulas da Língua Portuguesa**. Universidade do Estado do Mato Grosso Revista de Letras Norte@mentosEstudos Linguísticos, Sinop, v. 2, n. 4, p. 168-181, jul./dez. 2009. 171https://doi.org/10.30681/rln.v2i4.6826 Acesso em: 23 de mai.2025.

SOUZA, Vivianne de Piedade. A Consciência histórica através da música: uma análise da canção "Triste, louca ou má" com base nos estudos de gênero.

Artigo Científico (Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe) Universidade Federal de Sergipe, 2024. São Cristóvão. Acesso em: 25 de mai.2025. 30p.

TEDESQUE, Érica. Feminismo liberal e epistemologias feministas**.** 2022.**Dissertação.** Universidade de Brasília Instituto de Ciências Humanas - Departamento de serviço social. Brasília, 2024. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/45575/1/2022_%-c3%89ricaCarolinaIaneTe desque.pdf. Acesso em: 07 de jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.5
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

EDUCAÇÃO SEM FUTURO: A DISTOPIA COTIDIANA DA JUVENTUDE PRECARIZADA

Erick Augusto Alves Soldati Machado[1]; Marcio Tascheto da Silva[2]

INTRODUÇÃO

Após mais de trinta anos do lançamento da obra O Fim da História e o Último Homem, publicada em 1992 pelo filósofo estadunidense Francis Fukuyama, o mundo, após o colapso do bloco soviético, ocorrida oficialmente em 1991, e o esvaziamento da esperança em uma nova forma de vida dentro do capitalismo, desenvolveu-se a passos largos sob a hegemonia da ideologia neoliberal. Essa ideologia abrange não apenas a economia e a política, mas também a cultura e os psíquicos humano, cuja sanidade e esperança são capturadas pela lógica do lucro.

Fukuyama (1992), entendia que a democracia liberal representaria o ápice da evolução política, estabelecendo uma forma de convergência espontânea entre diferentes regiões e culturas. No entanto, essa noção não é compartilhada ou vivida pela maior parte da população mundial, diante do crescente número de conflitos globais, do agravamento do aquecimento global e, principalmente, da perda de esperança em relação ao futuro como possibilidade. Essa ausência de perspectiva atinge especialmente as juventudes periféricas, cuja formação educacional é atravessada por políticas de austeridade, controle e instrumentalização, esvaziando o potencial emancipador da escola, demonstrando o que o grupo musical punk, Sex Pistols, já falava nos anos 1970: “Não há futuro para você”.

A escola, nesse contexto, deixa de ser um espaço de construção coletiva de sentido e passa a operar como aparelho ideológico de Estado, nos termos de Louis Althusser (1987), reproduzindo as desigualdades estruturais do sistema capitalista.

Em vez de promover uma pedagogia da transformação, como propõe Paulo Freire (2011), impõe-se uma pedagogia da adaptação, que normaliza a opressão e desencoraja o pensamento crítico. A juventude, sobretudo a juventude periférica, é convocada a aprender

1 Graduado em História Licenciatura, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana (UFN). soldatierick@gmail.com
2 Pós Doutor em Memória Social e Patrimônio Cultural. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN). Universidade Franciscana (UFN) - tascheto@ufn.edu.br

a sobreviver, não a sonhar. A lógica meritocrática e competitiva que estrutura o ambiente escolar contemporâneo intensifica a frustração, desmobiliza politicamente os sujeitos e alimenta um niilismo pedagógico[3], no qual o conhecimento se reduz à utilidade técnica e à funcionalidade imediata.

Para Demerval Saviani (2013), o ataque do capital à educação pública integra um projeto articulado de desvalorização do público, apresentando o privado como mais eficaz, moderno e desejável. Trata-se de uma estratégia gradual que impacta diretamente no apagamento do futuro e no afunilamento das possibilidades para as camadas economicamente vulneráveis da população. Esse processo não é aleatório, mas sim parte de um projeto de classe, com apoio do setor empresarial, da mídia e do próprio Estado, que se organiza para consolidar um programa educacional alinhado aos interesses da burguesia neoliberal, voltado à formação de sujeitos produtivos e alienados.

Nesse processo, a escola também se torna um espaço de alienação, conforme concebido por Karl Marx (1978). O jovem, enquanto sujeito em formação, encontra-se separado do verdadeiro sentido do saber, de sua capacidade criadora e de sua própria humanidade. Ao ser treinado para repetir conteúdos e se adaptar a uma lógica produtivista, perde o vínculo com sua essência enquanto ser: um ser criativo, social e histórico. A educação, em vez de emancipar, fragmenta; em vez de revelar o mundo, o esconde sob a lógica fetichizada do capital.

Essa falta de esperança ao futuro é percebida em filmes, músicas e na grande mídia como uma portadora de influência na juventude, a exemplo de filmes[4] como: Filhos da Esperança, de Alfonso Cuarón, 2007, ou Mad Max: Estrada da Fúria, de George Miller, 2015, demonstram como o capital cultural prefere investir na estetização do colapso do que na construção de alternativas possíveis. Ao apresentar um “futuro sem futuro”, esses filmes reforçam a lógica do medo, do niilismo e da resignação, elementos centrais na distopia contemporânea, de um amanhã sem oportunidades, uma ausência de humanidade no horizonte forjado pelo sistema capitalista. Para Tom Moylan (2000), o capital, ao explorar essa tensão, sequestra até mesmo o imaginário coletivo, moldando-o conforme seus interesses, e assim desumaniza o futuro ao torná-lo irrealizável fora da lógica do mercado.

Para Vittorio Talone (2018), o sentido de distopia está fundamentado em um lugar ruim para determinado grupo social, configurando-se como um ambiente ameaçador, opressor e que nega o direito à vida, funcionando como uma alusão à punição. Já para Moylan (2000), a distopia não é necessariamente o oposto da utopia, para ele, significa a expressão de um poder central que exerce controle totalitário sobre os corpos, mentes, identidades e

3 A expressão “niilismo pedagógico” é utilizada para caracterizar o esvaziamento ético e político da educação sob o neoliberalismo.

4 Ambos os filmes apresentam um futuro colapsado, no qual a esperança e a coletividade são substituídas pela sobrevivência e pela escassez, metáforas da crise social e ambiental do capitalismo contemporâneo.

a própria percepção da realidade, oferecendo apenas uma mínima possibilidade de resistência diante da dominação.

Na mesma linha crítica em que emerge a ideia de distopia capitalista, surge o conceito de “capitalismo tardio”. Para Fredric Jameson (1996), essa expressão se consolida no contexto pós-colonial e após as décadas de 1950 e 1960, momento em que o capitalismo monopolista e imperialista se volta para a periferia global como fonte de extração economica. Tais práticas partem da hipótese de que a escola, no capitalismo tardio, atua como espaço de internalização da distopia, onde o presente é naturalizado e o futuro, desativado como horizonte de transformação.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de caráter bibliográfico, fundamentando-se na análise crítica de obras teóricas, filosóficas e culturais que abordam a relação entre educação, capitalismo tardio e imaginário distópico. O objetivo é compreender de que forma a educação contemporânea participa da construção de um imaginário distópico entre as juventudes precarizadas, investigando as mediações entre o sistema educativo e as dinâmicas ideológicas do neoliberalismo. O percurso metodológico adota uma abordagem dialético-crítica, partindo da compreensão de que o fenômeno educacional não pode ser analisado isoladamente, mas como expressão das contradições sociais, econômicas e culturais do capitalismo tardio (Jameson, 1996). Assim, a pesquisa busca interpretar os discursos, representações e práticas educacionais à luz das categorias marxistas de alienação, fetichismo e ideologia, bem como dos conceitos de aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 1987) e educação libertadora (Freire, 2011).

A coleta de dados teóricos foi realizada a partir de livros, artigos científicos, dissertações e teses que tratem das seguintes temáticas: neoliberalismo, distopia, juventude, educação e capitalismo tardio. A análise também incorpora elementos da crítica cultural, considerando produções artísticas e midiáticas, como filmes e músicas, que tematizam o colapso do futuro e o esvaziamento da esperança.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

A interpretação dos dados foi conduzida por meio de uma análise de conteúdo de base teórico-crítica, ancorada no método dialético marxista, conforme propõe Minayo (2009), ao afirmar que a análise qualitativa deve buscar compreender os significados e contradições dos fenômenos sociais em seu contexto histórico. Inspirada na concepção de Adorno e

Horkheimer (1985) sobre a racionalidade instrumental e a indústria cultural[5], a pesquisa procura evidenciar de que modo o neoliberalismo molda o imaginário juvenil e redefine o papel da escola como espaço de reprodução simbólica.

Ao analisar criticamente textos teóricos, políticas educacionais e expressões culturais, busca-se compreender como o discurso educacional contemporâneo produz determinadas representações de futuro e de sujeito, internalizando a lógica da competição, do mérito e da adaptação. Essa leitura, orientada pela perspectiva crítica de Paulo Freire (2011), também busca reconhecer as contradições entre o potencial emancipador da educação e sua captura pelo capital. Dessa forma, a metodologia propõe uma articulação entre teoria e crítica social, permitindo compreender a escola como campo de disputa ideológica, onde coexistem tanto mecanismos de dominação quanto possibilidades de resistência frente à racionalidade neoliberal e à colonização do imaginário coletivo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No contexto do capitalismo tardio, caracterizado pela intensificação do consumo, da precarização das relações de trabalho e da hegemonia do neoliberalismo, a alienação assume novas formas, invadindo não apenas o campo da produção material, mas também o simbólico, afetando diretamente os processos educacionais. Florestan Fernandes (2020), reflete que a educação pode conduzir à autodeterminação da classe trabalhadora e à luta dos oprimidos por sua emancipação, constituindo, assim, uma nova sociedade voltada para o social. Essa perspectiva contrapõe-se a uma prática educacional que impede de pensar criticamente, prática esta originada no período da colonização europeia[6].

Ao analisar os aspectos que sustentam a dominação do capital na educação[7], é necessário compreender o papel dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Esses aparelhos não atuam de forma direta ou repressiva sobre as relações de produção, mas sim por meio da ideologia, cuja essência é manter a dominação da classe exploradora. Para Althusser (1987), a neutralidade é um mecanismo eficaz de dominação: quando valores como obediência, moralidade e respeito à autoridade são inseridos na grade curricular como naturais, a submissão torna-se um hábito introduzido desde cedo. Essa prática cria um modelo de domínio vestido de neutralidade ou de aparente desinteresse por temas políticos,

5 A expressão refere-se ao predomínio da lógica da eficiência e da utilidade sobre valores humanos e éticos, conforme Adorno e Horkheimer (1985).

6 Sistema educacional implementado pela Companhia de Jesus a partir de 1549, para evangelizar e catequizar os povos indígenas, além de fornecer educação para a elite colonial.

7 O sistema educacional brasileiro, desde o período colonial, refletia a lógica da dominação social e reproduzia valores da elite, limitando o acesso ao conhecimento crítico e mantendo relações de subordinação (Saviani, 2013).

influenciando a constituição da subjetividade e da consciência política do jovem em formação. Esse processo dialoga com a concepção de hegemonia cultural de Antonio Gramsci (1978), segundo a qual a classe dominante mantém seu poder não apenas pela força, mas pelo convencimento, naturalizando seus valores e visões de mundo como se fossem universais.

A escola, nesse contexto, torna-se um espaço estratégico para a construção desse consenso ideológico, pois é importante destacar que a pretensão de neutralidade na educação tradicional esconde uma tomada de posição ideológica que perpetua as desigualdades. Para Freire (2011), toda educação é política, seja para conservar o status quo ou para transformá-lo. Reconhecer essa dimensão política é fundamental para construir práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação. A escola, no entanto, não atua sozinha nesse processo. Segundo Althusser (1987), a família, as igrejas, o sistema jurídico, a política institucional, a cultura e a mídia compõem um conjunto de instituições que se articulam para reproduzir os interesses da classe dominante sobre a população. Para Harvey (2008), o foco da juventude, diante do desencanto com o futuro, é um olhar descontextualizado para o passado[8], sendo o presente tomado como modelo de representação de um ideal imediato. Moldar a opinião da juventude como se fosse a de uma geração neutra torna-se necessário para que o capitalismo enfrente mais uma de suas crises inerentes. O processo de aceitação dessa realidade constitui o êxito do sistema.

A ideologia neoliberal intensifica esse quadro ao transformar a educação em mercadoria e o estudante em cliente. A lógica da eficiência, da competitividade e da responsabilização individual obscurece as raízes sociais das desigualdades, e transforma a escola em espaço de adestramento para o mercado, esvaziando seu potencial crítico e emancipador. Essa ação ideológica é extremamente perigosa para o desenvolvimento do pensamento crítico e da opinião política autônoma, pois opera de maneira silenciosa e eficaz. Enquanto os aparelhos repressivos do Estado atuam de forma visível, os ideológicos agem de forma sutil e dissimulada, muitas vezes sem nome ou rosto, sendo, em grande parte, controlados pela iniciativa privada sob a aparência de instituições públicas, essa prática visa a dominação do psíquico da juventude, como afirma Fisher (2020), sobre o capitalismo.

> É preciso ter em mente que o capitalismo é tanto uma estrutura impessoal hiper abstrata quanto algo que não poderia existir sem a nossa colaboração. A descrição mais gótica do capital é também a mais precisa. O capital é um parasita, um vampiro insaciável, uma epidemia zumbi; mas a carne viva que ele transforma em trabalho morto é a nossa, os zumbis que ele produz somos nós (Fisher, 2020. p. 28).

8 Harvey (2008), discute como o capitalismo contemporâneo molda percepções temporais, fazendo com que o presente seja tomado como referência imediata e despolitizada, dificultando a construção de um futuro crítico.

Muitas naturalizações contemporâneas estão respaldadas por esse domínio ideológico do Estado capitalista e, dessa forma, a ideologia dominante condiciona os setores mais pobres da população a acreditarem que “a vida é assim”, e que não pode ser diferente, ou como afirma Fisher (2020), “o sentimento disseminado de que o capitalismo é o único sistema político e econômico viável, sendo impossível imaginar uma alternativa a ele” (Fisher, 2020, p.10). No entanto, é importante reconhecer que, mesmo inserida em um sistema opressor, a escola também pode se constituir como um espaço de resistência. Sob essa ótica, a pedagogia crítica, para Freire (2011), propõe uma educação libertadora, centrada no diálogo, na consciência de classe e na transformação da realidade. A disputa pelo sentido da escola é, portanto, também uma disputa política.

Apesar de não vivermos em um regime ditatorial, a repressão ideológica estatal persiste, consolidando sua influência em um ambiente controlado pelo sistema capitalista. A ideologia burguesa continua a exercer sua repressão, sustentando a desigualdade estrutural que alimenta o próprio sistema, por meio da alienação que busca dominar não fisicamente, mas mentalmente, a classe trabalhadora, atual ou futura, cada vez mais precarizada. Essa necessidade de controle sobre os aparatos do sistema visa disseminar a dominação e garantir a exploração, como afirma Fisher (2020):

> Não está claro, de modo algum, que o público tenha alguma vez abraçado doutrinas neoliberais com muito entusiasmo - mas as pessoas foram persuadidas à ideia de que não há alternativa ao neoliberalismo. A aceitação (tipicamente relutante) deste estado de coisas é a marca do realismo capitalista. O neoliberalismo pode não ter tido sucesso em se fazer mais atrativo do que outros sistemas, mas conseguiu se vender como o único modo “realista” de governo (Fisher, 2020, p. 143).

Segundo Rosemary Dore (2006), a contradição evidente do capitalismo manifesta-se na persistência do brutalismo em áreas precarizadas, revelando uma luta constante entre a burguesia e a classe trabalhadora[9]. Os objetivos do Estado, entendido como representante do sistema vigente, encontram-se fora do espaço escolar. A escola, por sua vez, é apenas um dos muitos instrumentos que sustentam a lógica capitalista. Essa perspectiva evidencia que não estamos afastados da opressão, ao contrário, ela se apresenta de forma naturalizada, criando a ilusão de que a escola é uma instituição autônoma em relação à sociedade e ao capital. No entanto, trata-se, na realidade, de uma ferramenta de controle ideológico a serviço de um sistema opressor.

9 Dore (2006), discute como o capitalismo se manifesta em territórios periféricos, evidenciando a reprodução de desigualdades estruturais e o controle ideológico sobre a população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente revela os impactos persistentes da opressão histórica, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Já não reconhecemos o outro como um igual e, consequentemente, perdemos a capacidade de exercer a empatia que a convivência social exige. Isso se agrava em um contexto educacional orientado pela lógica da competitividade. A cultura da performance e da competição promove um sentimento de vitória que se sobrepõe ao bem-estar do outro, naturalizando a lógica da dominação.

Essa racionalidade é introjetada de forma gradual nos sujeitos desde a infância, por meio de mecanismos como avaliações padronizadas, medalhas, rankings e títulos. Tais dispositivos não apenas classificam, mas moldam subjetividades voltadas à produtividade extrema, à meritocracia e à legitimação da desigualdade. Como alerta Byung-Chul Han (2015), na sociedade do desempenho, o sujeito se torna empreendedor de si mesmo, movido por uma constante cobrança interna de superação, ainda que à custa da saúde mental[10]. Assim, o poder deixa de ser algo visivelmente opressor e passa a operar de maneira sedutora e internalizada.

> A persistente crise da busca de um modelo histórico de sociedade para além da capitalista parece estar exercendo junto a muitos pensadores do presente e do futuro próximo uma descrença não apenas Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo: algumas lembranças e divagações na viabilidade de uma transformação social em direção a um outro modelo, como também até mesmo o horizonte da possibilidade de um projeto de futuro em nome de um mundo que desloque do mercado e do capital para o ser humano e o mundo da vida social, o eixo de poder de transformação do presente e de gestação e gestão de um “outro futuro” (Brandão, 2021, p. 10).

Apesar de compreender a complexidade da problemática abordada nesta pesquisa, é fundamental questionar de que maneira ainda é possível manter o futuro como uma oportunidade real. Para isso, torna-se necessário romper com o monopólio do discurso sobre o futuro exercido pela classe dominante, e, em seu lugar, construir novas rotas de esperança para a juventude, sobretudo aquela que, em diversos momentos, teve seu direito ao futuro sistematicamente negado. Nesse processo, a valorização da educação popular é essencial. Como propõe Freire (1993), trata-se de uma prática pedagógica que reconhece as classes populares como protagonistas de sua própria história, possibilitando ao estudante compreender-se como sujeito histórico, inserido em uma realidade concreta que pode, e deve, ser transformada por sua ação crítica e coletiva.

10 Han (2015), analisa como, na sociedade neoliberal, o indivíduo internaliza mecanismos de autoexploração e competição, transformando-se em empreendedor de si mesmo, em vez de se submeter a uma opressão externa visível.

A luta cotidiana não pode ser ignorada, ao contrário, deve ser reconhecida como elemento fundamental para a construção de uma compreensão pedagógica crítica. Para Freire (1993), a leitura do mundo parte das práticas concretas vividas no mundo, sendo essa uma forma de conhecimento que, quando envolve o coletivo, transforma-se em luta popular, em questão social e, por vezes, em movimento de transformação histórica.

O foco da educação popular não se abrange apenas na politização do estudante, não se resume o foco apenas em uma luta, o atraso educacional que abrange a educação tradicional traz empecilhos para que ocorra a emancipação definitiva da população, como afirma Brandão (2021):

> Uma pedagogia "conscientizadora e politizadora", destinada em seu horizonte a transformações radicais da sociedade através de uma conquista popular do poder, tende a ser relativizada e repensada no campo das diferenças entre os diversos contextos sociais. Ainda que para a maior parte dos educadores populares o povo, seja o ou um sujeito protagônico dos processos de luta e mudança social, há um alargamento do sentido político das próprias transformações a serem processadas e seus horizontes (Brandão, 2021, p. 9).

Henry Giroux (1997), fundamenta sua teoria na emancipação dos estudantes, por meio da libertação da mente e da busca pela equidade. Giroux compreende o papel fundamental de Freire nessa lógica, afirmando que "a obra de Paulo Freire continua a representar uma alternativa teoricamente renovadora e politicamente viável para o atual impasse na teoria e prática educacional" (Giroux, 1997, p. 145).

Freire (1993), não propõe em sua teoria um devaneio mental que altere o mundo de maneira abstrata ou por meio de reformulações sem fundamentação teórica. Ao mencionar a emancipação da classe trabalhadora, ele trabalha com a noção de um ideal de pensamento, articulado ao desenvolvimento pedagógico do laço social entre os indivíduos e das habilidades que possibilitam o autoconhecimento como oportunidade de refletir criticamente. Somente assim o jovem passa a ter subsídios para conhecer o sistema, conhecer a si mesmo e compreender o mundo ao seu redor.

Podemos relatar diversas teorias e fundamentações pedagógicas nesta pesquisa, mas nenhuma delas terá êxito se o educador não tratar o educando como um ser pensante diante do sistema. Não será na inércia do ócio contínuo que o capital impõe, sem equilibrar o pensamento com sua função de trabalho, que o jovem alcançará uma emancipação plena. Freire (2011), manifesta que a educação é um ato político, uma ideia que necessita ser reforçada de maneira incansável. Se a educação é um ato político, a práxis é sua consequência. Quando o jovem não pensa e apenas executa sua obrigatoriedade no sistema, ele não atinge a ação reflexiva de que necessita para se autoafirmar em sua própria vida. Ou seja, como esperar que esse ator social pense e aja como cidadã(o)?

Para Freire (2011), a ação pedagógica requer atuação e engajamento prático, o que implica a participação plena do estudante no processo de aprendizagem. Trata- se de propor ao jovem a imersão nos estudos, levando-o a compreender sua realidade como agente educacional e a buscar, em suas feridas, o propósito que o faz levantar da cama em busca de mudança, ou da imutável mudança que o cerca. Nesse processo, a reflexão surge como uma forma de pensar criticamente, compreendendo a ação como resultado de um ser pensante, cuja condição histórica e social determina sua inserção naquele contexto. Essa reflexão é consequência da práxis educadora e emancipadora. Ao alinharmos esses atos, alcançamos a transformação necessária, ou ao menos, minimamente possível, dentro de um contexto tão precário, que anula vivências, impõe amarras, destrói sonhos e inviabiliza a saída desse sistema que molda nosso pensar, agir e refletir.

Segundo Freire (2011), a práxis é fundamental para possibilitar uma educação libertadora: um olhar para o outro como um ser semelhante e um olhar para a história como se fosse o reflexo interno de sua própria vivência. É, também, a possibilidade de dar voz aos esquecidos e oprimidos.

Freire (1996), enfatiza que o diálogo é um encontro horizontal entre sujeitos que se reconhecem mutuamente como portadores de saberes, rompendo com as relações autoritárias e a lógica da educação bancária. É por meio do diálogo que a prática educativa se torna realmente libertadora, permitindo a construção coletiva do conhecimento e o fortalecimento dos vínculos sociais. Assim como Bell Hooks (2020), o ato de educar, ou ensinar, é um compromisso com a libertação coletiva, misturando atos de cuidado e afeto com o próximo, criando maneiras de elevar a dignidade humana.

Diante da lógica opressora que insiste em negar o futuro a muitos, torna-se urgente que educadores e educandos se organizem em redes de solidariedade e resistência coletiva. É somente através da ação conjunta, consciente e comprometida, que poderemos reconstruir horizontes de esperança e restituir o futuro àqueles a quem ele foi historicamente negado. A transformação social e educativa depende da força coletiva que se levanta contra as estruturas do capital, reafirmando a dignidade humana e o direito a uma vida plena e emancipada.

APOIO

Agradeço Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa que possibilitou a realização deste estudo, ao Programa de Pós- graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL), e a Cátedra UNESCO - Rede Unitwin “Cidade que educa e transforma”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo: algumas lembranças e divagações.** Educ. Soc., Campinas, v. 42, 2021.

DORE, Rosemery. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cadernos do CEDES (UNICAMP), v. 26, p. 329-352, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista:** é **mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. FREIRE, Paulo. **Que Fazer: teoria e prática em Educação Popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes editores, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico, sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

MARX, Karl. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.6
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HUMANIDADES: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Diully Somavilla dos Santos[1]; Luís Henrique Vorpagel Zimmermann[2]; Fernanda Figueira Marquezan[3]; Marcelo Noriega Pires[4]

INTRODUÇÃO

O cenário educacional atual encontra-se em constante transformação, impulsionado por inovações tecnológicas, pela globalização da informação e pelas demandas de uma sociedade cada vez mais conectada. A escola, como espaço de formação humana e cidadã, é desafiada a repensar suas práticas para atender às exigências de um mundo marcado pela rapidez da comunicação, pela interdisciplinaridade e pelo uso de recursos digitais.

As metodologias ativas emergem como um paradigma que desloca o foco do ensino centrado no professor para a aprendizagem centrada no estudante, compreendido como agente de sua formação. Fundamentadas em pressupostos construtivistas, essas metodologias entendem o conhecimento como resultado da ação do sujeito sobre o meio e de suas interações sociais. Piaget (1970) defende que a aprendizagem ocorre a partir da assimilação e acomodação de novas informações às estruturas cognitivas já existentes, enquanto Vygotsky (1978) destaca a importância das relações sociais e da cultura na mediação do desenvolvimento cognitivo.

Nesse contexto, o papel do professor deixa de ser o de mero transmissor de conteúdos e passa a ser o de mediador e facilitador, criando condições para que o estudante explore, questione, colabore e construa sentidos. Entre as diversas estratégias associadas a esse paradigma, a gamificação (do inglês *gamification*) destaca-se por tornar o processo educativo mais envolvente e motivador. O termo, popularizado por Deterding *et al.* (2011), refere-se à aplicação de elementos de design de jogos como pontuações, rankings e desafios em contextos que não são, em si, jogos, com o objetivo de promover engajamento e motivação.

1 Curso de História - Universidade Franciscana, diully.somavilla@ufn.edu.br
2 Curso de História - Universidade Franciscana, luis.zimmermann@ufn.edu.br
3 Curso de Pedagogia - Universidade Franciscana, fernandamarquezan@ufn.edu.br
4 Professor da Rede Estadual - Rio Grande do Sul, noriega.sm@gmail.com

Sob a ótica da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985), a gamificação estimula a motivação que surge do prazer em aprender e do sentimento de competência e pertencimento, dois aspectos fundamentais para a aprendizagem autônoma e contínua. Ao integrar desafios, feedbacks imediatos e recompensas simbólicas, ela cria um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, no qual o erro é parte do processo e o progresso é constantemente reconhecido.

Nas Humanidades, a gamificação apresenta um potencial particularmente relevante, disciplinas como História, Filosofia, Literatura e Sociologia tratam de temas complexos, muitas vezes abstratos, que exigem interpretação, empatia e reflexão crítica. Conforme Santos (2021), o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como a capacidade de trabalho em equipe, o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação de ideias e pontos de vista são possíveis quando se trabalha com a gamificação em um contexto interdisciplinar. Além disso, a gamificação se mostra compatível com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, especialmente o ODS 4, que propõe assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ao incentivar a colaboração, a empatia e o protagonismo, a gamificação reforça o papel social da educação na formação de cidadãos críticos, criativos e éticos princípios também defendidos pela UNESCO (2015).

Estudos empíricos reforçam o potencial dessa abordagem. Kapp (2012) destaca que a gamificação pode aumentar a retenção de conteúdo em até 90%, enquanto Hamari, Koivisto e Sarsa (2014) apontam ganhos expressivos no engajamento e na motivação dos estudantes. No contexto brasileiro, experiências como as promovidas pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) demonstram que o uso de elementos gamificados em programas de formação continuada pode fortalecer a participação e a colaboração entre docentes (Brasil, 2018).

Entretanto, a adoção da gamificação também apresenta desafios. Questões como a resistência de professores habituados a métodos tradicionais, a carência de formação específica e as desigualdades de acesso às tecnologias digitais podem dificultar sua implementação. Em países como o Brasil, onde cerca de 30% dos estudantes ainda não têm acesso regular à internet (IBGE, 2022), torna-se necessário pensar em soluções híbridas, que combinem recursos digitais e analógicos como jogos de tabuleiro, narrativas orais e dinâmicas colaborativas.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar o uso da gamificação como metodologia ativa no ensino de Humanidades, a partir de uma revisão bibliográfica de produções acadêmicas publicadas entre 2015 e 2024. Busca-se compreender de que forma essa estratégia vem sendo discutida e aplicada, quais seus principais resultados

e desafios, e de que modo ela pode contribuir para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas.

Ao propor essa análise, pretende-se oferecer uma contextualização teórica e uma reflexão crítica sobre a gamificação como ferramenta pedagógica, destacando seus potenciais e limitações no contexto educacional brasileiro. O objetivo não é apresentar soluções definitivas, mas contribuir para o debate sobre o papel das metodologias ativas na construção de práticas docentes inovadoras, capazes de articular o conhecimento humanístico com as novas formas de aprender e ensinar no século XXI.

METODOLOGIA

Este estudo é qualitativo e exploratório, concentrando-se na compreensão de fenômenos educacionais em seu contexto natural (Lüdke; André, 2018). A opção por essa abordagem justifica-se pela novidade da integração entre metodologias ativas e gamificação no ensino de Humanidades.

A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica, conforme Rocha e Menezes (2020), baseada na seleção, análise e discussão de posturas teóricas. Segundo Lima e Mioto (2007), esse tipo de investigação é essencial quando o trabalho de campo é inviável, permitindo síntese de conhecimento a partir de fontes secundárias. A escolha dessa metodologia busca analisar o uso de metodologias ativas, especialmente a gamificação, como estratégias que promovem engajamento, aprendizagem significativa e desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

A pesquisa foi conduzida em três fases integradas, seguindo uma abordagem sequencial (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). A primeira consistiu em levantamento bibliográfico nas bases CAPES, SciELO e ERIC, utilizando descritores como “gamificação educacional”, “metodologias ativas” e “ensino de humanidades”, combinados com operadores booleanos. Foram incluídas publicações entre 2015 e 2024, revisadas por pares e em português, inglês ou espanhol.

A análise dos dados ocorreu por meio da técnica de análise de conteúdo, categorizando tendências e divergências da literatura e confrontando-as com o referencial teórico adotado. Isso permitiu identificar boas práticas e elaborar recomendações aplicáveis a diversos contextos educacionais.

ASPECTOS ÉTICOS E LIMITAÇÕES

O estudo não envolveu pesquisa direta em humanos ou animais, baseando-se exclusivamente em fontes publicadas. A validade dos resultados de uma revisão bibliográfica está intrinsecamente vinculada ao rigor do processo de seleção das fontes, pois, como adverte Gil (2017, p. 140): “O protocolo constitui, pois, uma das melhores formas de aumentar a confiabilidade do estudo de caso, e a elaboração torna-se mais importante nas pesquisas que envolvem múltiplos casos”.

Todos os dados foram referenciados em conformidade com os padrões acadêmicos (Brasil-CNPq) observando-se os princípios de integridade na atividade acadêmica em todas as etapas da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão bibliográfica permitiu observar padrões consistentes sobre o impacto da gamificação e das metodologias ativas no ensino de Humanidades. As publicações consultadas nas bases Portal de Periódicos CAPES, SciELO e ERIC, entre os anos de 2015 e 2024, revelam o crescimento de estudos voltados à aplicação de estratégias lúdicas e participativas como forma de potencializar a aprendizagem e o engajamento discente. De modo geral, os autores convergem na defesa de práticas pedagógicas que aproximem o estudante do conhecimento de maneira ativa, crítica e contextualizada, em consonância com os princípios construtivistas e com as recomendações da UNESCO (2015).

Os resultados analisados indicam que a gamificação favorece a motivação intrínseca e o envolvimento dos estudantes (Hamari; Koivisto; Sarsa, 2014), transformando a sala de aula em um ambiente de experimentação e colaboração. Em disciplinas de Humanidades, como História, Filosofia e Literatura, o uso de simulações, desafios e narrativas interativas estimula o raciocínio crítico e o desenvolvimento de habilidades interpretativas. Kapp (2012) demonstra que práticas gamificadas contribuem para o aumento da retenção de conteúdo e para o fortalecimento da autonomia discente. Em História, por exemplo, atividades como julgamentos simulados de personagens históricos ou debates sobre temas filosóficos se mostraram eficazes na consolidação de conceitos complexos e na ampliação da empatia e da habilidade de argumentação.

Esses benefícios se devem ao fato de que a gamificação, ao aplicar elementos de jogos, como pontuação, rankings, recompensas simbólicas e missões, isso desperta o interesse e cria um sentimento de pertencimento, essencial para a aprendizagem significativa (Deci; Ryan, 1985). A possibilidade de o aluno participar ativamente de uma narrativa ou de

uma dinâmica competitiva saudável faz com que o aprendizado se torne mais prazeroso, reduzindo o distanciamento entre teoria e prática. Esse processo dialoga com as ideias de Piaget (1970) e Vygotsky (1978): enquanto o primeiro ressalta a importância da ação e da descoberta individual, o segundo destaca o papel das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Assim, a gamificação incorpora elementos de ambas as abordagens, ao promover a construção colaborativa do conhecimento em um contexto de desafios e interações significativas.

No contexto brasileiro, as experiências relatadas nas fontes revisadas demonstram que a gamificação é utilizada como uma forma de inclusão e inovação pedagógica, especialmente em escolas públicas. Entretanto, persistem dificuldades relacionadas à desigualdade no acesso a recursos tecnológicos. Segundo o IBGE (2022), cerca de 30% dos estudantes brasileiros ainda não possuem acesso regular à internet, o que limita a aplicação de plataformas digitais. Nesse sentido, diversos autores sugerem adaptações híbridas, combinando atividades analógicas e digitais, como jogos de tabuleiro temáticos, dramatizações e narrativas orais gamificadas. Essas alternativas tornam o processo acessível e estimulante mesmo em ambientes com infraestrutura limitada.

Outro ponto recorrente na literatura é o papel da formação docente. Pesquisas indicam que a adoção da gamificação exige que o professor assuma um papel mediador e reflexivo, disposto a experimentar novas metodologias e a construir conhecimento em parceria com os estudantes. Iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o PARFOR (Brasil, 2018) são exemplos de políticas que incentivam práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, favorecendo o desenvolvimento profissional e o compartilhamento de experiências entre docentes em formação e professores da educação básica.

Apesar dos avanços, os estudos também destacam desafios importantes. A resistência de alguns professores à mudança metodológica e o medo de “perder o controle” sobre o processo de ensino ainda são barreiras à implementação de práticas gamificadas. Além disso, há o risco da superficialidade pedagógica, quando a gamificação é reduzida a competições e recompensas externas, sem conexão real com os objetivos de aprendizagem (Domínguez *et al.*, 2013). Essa tendência pode esvaziar o potencial crítico e reflexivo da abordagem, tornando-a meramente instrumental. Outro desafio apontado pela literatura é a ausência de estudos de longo prazo que avaliem os efeitos cognitivos e socioemocionais da gamificação, o que limita a compreensão de seus impactos sustentáveis no desenvolvimento dos estudantes.

Mesmo com essas limitações, a maioria dos autores revisados reconhece que a gamificação, quando planejada de forma intencional, contextualizada e ética,

constitui uma poderosa ferramenta de mediação didática. Seu uso em disciplinas de Humanidades promove o diálogo entre conteúdos teóricos e situações práticas, aproximando os estudantes das realidades culturais e históricas que estudam. Isso contribui para a formação de sujeitos críticos, empáticos e colaborativos, em consonância com os princípios da Educação 2030 (UNESCO, 2015) e com o ideal de uma aprendizagem que valorize tanto o conhecimento quanto a experiência humana.

Por fim, a revisão aponta para a necessidade de aprofundar a reflexão sobre o papel das tecnologias emergentes, como a inteligência artificial e a realidade virtual, que começam a integrar-se a experiências gamificadas no contexto educacional. Embora promissoras, essas inovações devem ser incorporadas com cautela e orientação pedagógica, para garantir que a ludicidade e o engajamento continuem servindo à construção de conhecimento, e não à mera reprodução de conteúdos. Assim, a gamificação, quando aliada às metodologias ativas e à formação docente continuada, pode contribuir para renovar o ensino de Humanidades, tornando-o mais significativo, participativo e coerente com as exigências formativas do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostra que as metodologias ativas, especialmente a gamificação, podem contribuir no ensino de humanidades, tornando as aulas mais interessantes e envolventes. A gamificação, com recursos como pontos, rankings e histórias interativas, aumenta a motivação dos alunos, pode contribuir para compreensão dos conteúdos, e o desenvolvimento de habilidades importantes, como pensamento crítico e trabalho em equipe. Em disciplinas como História, Literatura e Filosofia, atividades como simulações de eventos históricos, jogos com dilemas éticos e debates animados tornam o aprendizado mais vivo e significativo, colocando os alunos como protagonistas.

No Brasil, a gamificação enfrenta desafios, como a falta de acesso à internet para 30% dos estudantes e a resistência de alguns professores a métodos novos. Para resolver isso, é essencial usar estratégias híbridas, como jogos de tabuleiro ou atividades orais, que incluem todos e respeitam as diferenças culturais e regionais. A formação de professores, com apoio de programas como o PIBID, é fundamental para garantir que essas ideias sejam bem aplicadas, equilibrando diversão e aprendizado profundo.

Os resultados reforçam que a gamificação ajuda a formar cidadãos mais conscientes e éticos, atendendo às metas de uma educação mais justa e dinâmica. Olhando para o futuro, tecnologias como inteligência artificial e realidade virtual podem criar experiências ainda mais ricas, mas precisam de mais estudos para serem bem usadas, principalmente

em contextos variados. Assim, este trabalho destaca a importância de adotar métodos criativos e inclusivos no ensino de humanidades, preparando os alunos para os desafios de um mundo em constante mudança.

APOIO

Este estudo foi apoiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa de pesquisa em humanidades vinculado à Universidade Franciscana. Este Programa foi essencial para a consolidação das atividades de pesquisa, proporcionando as condições propícias ao desenvolvimento teórico, metodológico e prático essenciais a este trabalho.

A participação no PIBID oferece a oportunidade de integrar a formação acadêmica e a prática docente, promovendo engajamento em ambientes educacionais diversificados e, assim, contribuir significativamente para o desenvolvimento de experiências de pesquisa, bem como para o ensino e a formação científica de futuros professores.

Também é importante ressaltar a dependência do apoio institucional da Universidade Franciscana, que se concretiza por meio do fornecimento de recursos e infraestrutura essenciais para o desenvolvimento das fases do estudo, desde a coleta e análise de dados até a publicação final.

Agradecemos, portanto, aos coordenadores de Programa, orientadores e a todos os membros da equipe que contribuíram direta ou indiretamente para este trabalho. Por fim, destacamos a importância de metodologias ativas para o fomento da pesquisa acadêmica, a valorização das humanidades e a consolidação da formação de professores no nível universitário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**: Relatório de Atividades 2018. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).** Diretrizes. Disponível em: http://portal- adm.cnpq.br/web/guest/diretrizes/. Acesso em: 27 set. 2025.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Motivação intrínseca e autodeterminação no comportamento humano.** Nova York: Plenum Press, 1985.

DETERDING, S. *et al.* Dos elementos de design de jogos à ludicidade: definindo "gamificação". In: **Anais...** XV Conferência Acadêmica Internacional MindTrek: Visualizando Ambientes de Mídia Futuros, Tampere, Finlândia, 2011. p. 9-15.

DOMÍNGUEZ, A. *et al.* Gamificando experiências de aprendizagem: implicações práticas e resultados. **Computadores & Educação**, v. 63, p. 380-92, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. A gamificação funciona? Uma revisão da literatura sobre estudos empíricos sobre gamificação. In: **47ª Conferência Internacional do Havaí sobre Ciências de Sistemas**, Waikoloa, HI, 2014. p. 3025- 34.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** Tecnologia da Informação e Comunicação 2022 Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KAPP, K. M. **A gamificação da aprendizagem e da instrução**: métodos e estratégias baseados em jogos para treinamento e educação. São Francisco: Pfeiffer, 2012.

LIMA, M. S. M.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katalysis,** v. 10, n. esp, p. 37-45, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Nova Iorque: Columbia University Press, 1970.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

ROCHA, D.; MENEZES, D. Revisão bibliográfica como procedimento metodológico.

Revista de Educação da UNIVALE, v. 25, n. 1, p. 45-60, 2020.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, C. A gamificação e o Ensino de Sociologia: elementos para uma reflexão.

Espaço Acadêmico, v. 21, n. 229, p. 145-154, jun. 2021.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Quadro de Ação para a Implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Paris: UNESCO, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Mente na sociedade:** o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.7
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

BRAIN ROT: IMPLICAÇÕES NA SUPERFICIALIZAÇÃO DO PENSAMENTO

Laís da Silveira Marin[1]; Adriana Claudia Martins[2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado ao Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Letras da Universidade Franciscana (UFN) e constitui um desdobramento de investigações realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL/UFN). O estudo, analisa como o fenômeno *brain rot* interfere no desenvolvimento cognitivo e no pensamento crítico, contribuindo para a superficialização do pensamento. O termo, recorrente em estudos contemporâneos designa a deterioração mental causada pelo consumo excessivo de conteúdos digitais superficiais.

A popularização da internet e dos *smartphones* transformou as formas de comunicação, interação e produção de conhecimento. Essa mudança é impulsionada, principalmente, pelas redes sociais que veiculam vídeos curtos sob a lógica da recomendação algorítmica e que privilegiam conteúdos de rápida obsolescência. Conforme Silva (2013), essa reconfiguração social constitui uma alteração de paradigma, semelhante à descrita por Thomas Kuhn ao tratar das revoluções científicas. Para a autora, “uma disseminação de mudanças de impacto global, conduz a sociedade mecânica, manufatureira, industrial para uma sociedade orgânica, baseada em serviços e centrada na informação” (Silva 2013, p. 137). Essas inovações que abrangem desde o *e-commerce* até a inteligência artificial (IA) tornam o cenário contemporâneo complexo, pois aceleram o fluxo informacional, alteram nossas referências e padrões de sociabilidade.

Para Lévy (2007), a sociedade tende a adaptar-se às transformações tecnológicas, assim como ocorreu na transição da oralidade para a escrita. Em contraposição, o neurocientista Desmurget (2021) argumenta que adaptar o cérebro humano a superestimulação do ambiente digital exigiria dezenas de milênios, por isso, adverte que “deveríamos prevenir

1 Mestranda do Programa de pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN), E-mail: lais.marin@ufn.edu.br
2 Docente do Curso de Letras Português e Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Letras (UFN). E-mail: adriana.martins@ufn.edu.br

nosso cérebro de que os tempos mudaram, porque ele, por sua vez, é o mesmo há séculos" (Desmurget, 2021, p. 218). Neste viés, Silva (2013, p. 140) explica que "nunca o cérebro humano precisou lidar, em um intervalo tão curto de tempo, com uma quantidade tão grande de dados, tornando muito diferentes a filtragem, a decodificação, a reflexão e as relações entre as informações".

Diante desse contexto, surgem preocupações relevantes quanto aos impactos das interações virtuais na formação intelectual e crítica. Entre as manifestações contemporâneas associadas a esse cenário, destaca-se o chamado *brain rot*. Assim, esta revisão teórico-reflexiva articula conceitos relacionados à dependência tecnológica, ao uso excessivo da internet e dos jogos eletrônicos, à nomofobia e à perda de alteridade, buscando compreender como tais comportamentos se relacionam com o fenômeno brain rot, favorecem a superficialização do pensamento e fragilizam a capacidade reflexiva.

METODOLOGIA

Elaboramos conhecimento ao analisarmos fatos, mas "certos problemas nunca cessarão, porque nunca se estabilizam suficientemente para serem delimitados e estudados por um mesmo critério e método" (Marques, 2024, p. 24). Essa observação é pertinente ao estudo de fenômenos comportamentais derivados do uso das tecnologias digitais, como o *brain rot*, pois esses se transformam acompanhando os avanços tecnológicos.

Neste viés, Minayo (2002, p. 17) ressalta que "nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática". O *brain rot*, portanto, representa um problema do mundo real que demanda entendimento diante de seus efeitos sobre o pensamento e o comportamento dos indivíduos. Ainda segundo Minayo (2002, p. 18), "o investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles", viés esse que orienta este estudo na compreensão dos aspectos específicos do *brain rot*, considerando a complexidade das dinâmicas sociais e contemporâneas.

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca a compreensão dos fenômenos sociais, sem reduzi-los a variáveis numéricas (Minayo, 2002) e, assim realiza a interpretação crítico-reflexiva de obras e produções científicas que abordam as relações entre comportamentos associados às tecnologias digitais, *brain rot,* cognição e pensamento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, que busca analisar um problema a partir de diversas fontes e posições (Gil, 2002), razão pela qual foram selecionados autores de referência nos campos da neurociência, sociologia e educação, possibilitando uma abordagem interdisciplinar do fenômeno.

Esta análise está organizada em dois eixos: Dependência digital, *brain rot* e aspectos cognitivos do consumo digital fragmentado; e Implicações do *brain rot* na superficialização do pensamento. Essa estrutura permite integrar os aspectos teóricos e reflexivos necessários à análise da interferência do *brain rot* no desenvolvimento cognitivo, no pensamento crítico e na superficialização do pensamento.

Observa-se que embora a *Oxford University Press* tenha divulgado a expressão *brain rot*, como a palavra do ano em 2024, o fenômeno ainda carece de investigações acadêmicas. Assim, a escolha por esse percurso metodológico, justifica-se pelas características do objeto de estudo e pela natureza emergente do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

DEPENDÊNCIA DIGITAL, *BRAIN ROT* E ASPECTOS COGNITIVOS DO CONSUMO DIGITAL FRAGMENTADO

A vida moderna implica conexão (Marques, 2024). Telefones, máquinas de escrever, calculadoras, *fax*, *office-boy* foram substituídos por um único aparelho capaz de simplificar a vida: *o smartphone*. Comunicamos profissionalmente, falamos com a família e amigos, fazemos compras, transferências bancárias, estudamos e nos divertimos via internet. Essa evolução tecnológica, que surgiu como instrumento de praticidade, revela o quanto a sociedade contemporânea se tornou dependente da conectividade. Nesse sentido, Marques (2024, p. 92) alerta que “as facilidades dessa mudança somente avançarão em duplo sentido: beneficiando e prejudicando a todos” e afirma que “a utilização patológica depende de quanto, quando, como e por que se navega na internet” (Marques, 2024, p. 94). Essa reflexão permite compreender que o problema não está na tecnologia em si, mas na forma como ela é incorporada à rotina, no uso que pode se tornar um mecanismo de fuga, dependência e alienação.

Conforme o neuropsicólogo Abreu (2013), foi no início dos anos 1990 que o psiquiatra Ivan K. Goldberg propôs a denominação transtorno da dependência da internet, cujo sintoma principal era o abandono ou a redução de atividades profissionais e sociais em função do uso da rede. Observou-se o fenômeno da dependência do computador, descrito como a excitação que certos indivíduos sentiam ao interagir com suas máquinas, muitas vezes preferindo essa interação aos relacionamentos humanos. Em 1995, Mark Griffiths ampliou o conceito ao propor o termo dependência tecnológica, caracterizando a interação entre homem e máquina como uma relação que gera indução e reforço comportamental. No ano seguinte, a psicóloga Kimberly Young comparou a dependência de internet aos critérios

para dependência de substâncias descritos no Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV), destacando sintomas como preocupação excessiva, irritabilidade, mentiras sobre o tempo de uso e prejuízos sociais e profissionais. Embora o fenômeno seja global, apenas o transtorno do jogo pela internet consta na última edição do DSM-V. No que diz respeito à dependência de jogos eletrônicos, Picon e Spritzer (2013, p. 118), afirmam que “os prejuízos mais comumente observados são: piora importante no rendimento escolar, isolamento social e conflitos familiares”.

Marques (2024, p. 103) explica que “a dependência da internet é uma desordem mental comprometedora do pensamento e da emoção, que causa um desejo disfuncional de utilização por longos períodos de tempo, com prejuízos psicossociais e funcionais”. Logo, o uso exagerado da internet serve como mecanismo de fuga emocional, ativando no cérebro, o *prazer dopaminérgico*, mecanismo vicioso de prazer e busca por recompensa. Abreu (2013) reforça essa perspectiva ao apontar que diversas pesquisas sobre dependência da internet a relacionam a transtornos como depressão, ansiedade, déficit de atenção e até transtorno bipolar. Os efeitos dessa condição são amplos: distúrbios do sono, isolamento, queda no rendimento acadêmico e profissional, além de sentimentos de angústia e solidão. Segundo o autor (2013, p. 101), “a dependência de internet muito provavelmente seguirá definindo seus contornos até que chegue efetivamente reconhecida como um dos mais novos transtornos psiquiátricos do século XXI”. Assim, há um problema em expansão, cujo diagnóstico está em consolidação, mas as consequências já são observáveis.

Na mesma lógica, a nomofobia, ou o medo irracional de ficar sem o telefone celular, surge como uma das manifestações mais recentes dessa dependência tecnológica. Esse comportamento caracteriza-se por ansiedade, angústia e mal-estar quando o indivíduo se encontra distante de seu aparelho. Segundo Bianchessi (2020, p. 26), “a nomofobia pode ser considerada, dentro da estrutura de dependências comportamentais não substanciais, uma síndrome análoga à dependência de substâncias com foco em um determinado comportamento”. O autor observa que a nomofobia está ligada à comorbidades como ansiedade e isolamento social, pois o indivíduo encontra na conexão digital um refúgio para as inseguranças, experimenta conforto e prazer, inseridos em um ambiente livre de críticas e julgamentos.

Interessado nas questões decorrentes do uso das novas tecnologias Bianchessi (2020, p. 13), salienta que “o mundo contemporâneo está cada vez mais virtualizado, criando a ilusão de que a vida online é melhor que a realidade, o que leva o sujeito a preferir o espaço virtual ao real”. Na mesma linha, Abreu (2013) destaca que esses processos são impulsionados pelo fato das redes terem alcançado locais que até mesmo a água potável não chegou. Portanto, sua presença é inevitável e irreversível, e apesar das facilidades, também

impõe desafios de ordem educacional, afetiva, psicológica e relacionados à segurança digital. As consequências dessa hiperconectividade se manifestam em diversas esferas, desde o aumento de crimes virtuais, casos de *cyberbullying* até dificuldades de aprendizagem e empobrecimento das relações humanas. Como pontua Rich (2013, p. 31), “as mídias são inevitáveis, poderosas e cada vez mais essenciais. Inerentemente, elas não são malignas, nem benéficas, mas podem vir a sê-lo, dependendo de como são usadas”. Isso reforça a responsabilidade social no uso das tecnologias e justifica a necessidade de estudos nessa área.

Em relação às experiências digitais, o fenômeno *brain rot*, traduzido como *cérebro apodrecido* e caracterizado pela diminuição da capacidade de concentração e reflexão decorrente da exposição contínua a conteúdos digitais fragmentados, está sendo relacionado ao desenvolvimento de transtornos mentais e problemas de interação social. De acordo com o neurologista Marcel Simis (2025), em entrevista concedida a Revista Associação Paulista de Medicina (APM) este não é um diagnóstico médico, mas serve de alerta para a sociedade. Simis aconselha cuidado quanto à tradução do termo, já que os neurônios e células cerebrais não morrem, nem apodrecem, ou seja, não há dano neuronal, mas uma disfunção de circuitos neuronais, o que é igualmente preocupante, pois trazem prejuízos à vida.

Segundo o neuropsicólogo Dr. Eduardo L. Conceição (2025), do Hospital São Lucas, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), o termo *brain rot* é uma expressão informal para descrever o desgaste cognitivo provocado pelo consumo excessivo de conteúdos superficiais. Informações disponibilizadas pelo Hospital Israelita Albert Einstein (2025) sugerem que o *brain rot*, corresponde a deterioração cerebral; isto é, a danificação do estado mental ou intelectual de uma pessoa, em razão do consumo excessivo de conteúdo trivial e pouco desafiador, o que leva a sintomas como empobrecimento das funções cognitivas, dificuldade de concentração, fadiga mental e desatenção. Atualmente, está associado ao uso excessivo das telas e à consolidação das redes sociais, que, por meio de estímulos visuais e sonoros, ativam o sistema de recompensa cerebral, liberando dopamina e tornando o indivíduo cada vez menos tolerante a processos que requerem esforço e com menor capacidade crítica e de tomada de decisão (HOSPITAL ISRAELITA ALBERT EINSTEIN, 2025).

O hospital faz alerta quanto ao impacto emocional desse consumo acelerado, pois gera impaciência, irritabilidade, intolerância ao tédio e às frustrações, aumento da ansiedade, sensação de inadequação, baixa autoestima e depressão ligadas à comparação com a vida de outras pessoas. O *brain rot* não se limita a um fenômeno cognitivo, mas envolve dimensões sociais e afetivas, com potencial de comprometer o desenvolvimento integral humano, contribuindo na fragilidade emocional e superficialização do pensamento, produzidas pela cultura da hiperconexão.

Masruha (2025, p. 27), explica que as “funções cognitivas correspondem aos processos mentais que nos permitem processar informações e transformá-las em conhecimento”, englobam: atenção, memória, funções executivas, habilidades visuoespaciais, velocidade de processamento, cognição social, linguagem e inteligência. O autor considera que o uso dos dispositivos móveis acentuou a multitarefa da mídia - uso simultâneo de mídias ou mídia e realização de outras tarefas ao mesmo tempo - que trazem efeitos como: habituação a altos níveis de excitação, sensibilização a informação irrelevante e deterioração dos processos de controle atencional. Logo, os vídeos acelerados, com poucos rostos e imagens piscantes promovem a superestimulação sensorial e elevam os níveis de estresse.

Em outras palavras, o *brain rot*, a dependência da internet, a dependência tecnológica e a nomofobia configuram aspectos interdependentes de um mesmo fenômeno: uso excessivo e patológico dos recursos digitais. Todas essas manifestações resultam da lógica do prazer imediato, que enfraquece a capacidade crítica e a autonomia do sujeito. Assim, mais do que manifestações isoladas, esses comportamentos expressam um modelo de existência contemporânea. Logo, compreender esses mecanismos de dependência e estimulação constante é essencial para analisar as implicações do *brain rot* na construção do pensamento crítico.

IMPLICAÇÕES DO *BRAIN ROT* NA SUPERFICIALIZAÇÃO DO PENSAMENTO

Sob uma perspectiva entusiasta, as tecnologias digitais representam uma ferramenta poderosa. Lévy (1999), mesmo se considerando um otimista em relação à internet, ressalta que esta não resolveria todos os problemas culturais e sociais do planeta, porém afirma que “estamos vivendo a abertura de um novo espaço da comunicação, e cabe a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos, econômico, político, cultural e humano” (Lévy, 1999, p.11). Segundo o sociólogo, quando a técnica muda rapidamente é comum sentir desorientação e perda de referência, isso porque o avanço é mais rápido que nossa capacidade de adaptação. Para Lévy (1999, p. 29), “quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem [...] melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecno-social”. Entretanto, quando Lévy (1999) escreveu suas reflexões sobre inteligência coletiva, na década de 1990, não se podia imaginar a dimensão que os avanços tecnológicos alcançariam nas décadas seguintes. Naquela época, a internet era restrita, o uso de redes sociais, inteligência artificial, algoritmos de recomendação sequer existiam como hoje.

Importa sublinhar que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação ampliam as possibilidades de interação e construção coletiva de conhecimento, ao permitir que usuários de diferentes lugares compartilhem saberes em tempo real e sem barreiras espaciais, deixando de serem receptores de informação para se tornarem participantes ativos. Assim, a tecnologia digital ao ser utilizada de modo crítico e colaborativo favorece o desenvolvimento da sociedade. Sob esta ótica, Byung-Chul Han (2022) destaca que embora as tecnologias digitais promovam a interconexão global, também contribuem para o enfraquecimento das relações humanas, para o desaparecimento da alteridade e para a proliferação do igual. Em função do ambiente digital, o sujeito contemporâneo passa a se relacionar não com o outro, mas com o reflexo de si, uma espécie de atrofia social:

> O terror do igual abrange, hoje, todas as esferas da vida. Viaja-se para todos os lugares, sem ter uma experiência. Tornamo-nos familiares com tudo, sem chegarmos a um conhecimento. Acumulam-se informações e dados, sem se chegar a um saber. Cobiçam-se vivências e estímulos, nos quais, porém, permanece sempre igual a si mesmo. Acumulam-se *friends e followers*, sem nunca se encontrar com o outro (Byung- Chul Han, 2022, p. 10).

Essa dinâmica revela-se em pessoas “obsessivamente preocupadas consigo mesmas, que - diante do medo, da solidão e do desamparo - são atormentadas pela angústia existencial que resulta em estar sozinho, mas conectados” (Bianchessi, 2020, p. 16), cuja sociabilidade é substituída por conexões superficiais mediadas pela busca incessante por validação digital, gerando uma sociedade “sociedade individualista em que as pessoas são cada vez menos valorizadas pelo que são e mais pelo que aparentam ser” (Bianchessi, 2020, p. 16). Nesta perspectiva, a conexão tecnológica não se traduz em encontro humano, ou em verdadeira convivência social, mas revela um sujeito preocupado em mostrar uma imagem pública e sem o autoconhecimento e a reflexão. Isso, alerta o autor, causa um vazio existencial, perda de sentido da vida e dependência da validação externa, representada por curtidas, comentários e interações em espaços virtuais.

Constata-se que a ideia de um conhecimento compartilhado, conforme proposto Lévy (1999), a superficialidade descrita por Byung-Chul Han (2022) e Bianchessi (2020) coexistem paradoxalmente. Cria-se uma ilusão, que revela a vulnerabilidade reflexiva e emocional de uma geração conectada, mas desconectada de si mesma e do mundo real, consequência da contradição entre o potencial emancipador das tecnologias digitais e os efeitos alienantes de seu uso desmedido. Para Bianchessi (2020, p. 17) as pessoas percebem esse comportamento, “considerando-o normal.[...] se tornam mais vazias, desestruturadas, instáveis, negativas, nulas, pueris, influenciáveis, volúveis e superficiais, irresponsáveis e dependentes, ou seja, nomofóbicas”, pois projetam imagens irreais que leva a ilusões.

Em outra perspectiva, Maryanne Wolf (2019) enfatiza que a capacidade de ler, escrever e usar isso de forma crítica é uma das "façanhas epigenéticas mais importantes do Homo Sapiens" (Wolf, 2019, p.9). Segundo a autora (2019, p. 10), essa invenção cultural transformou o cérebro humano, pois "a qualidade da nossa leitura não é somente um índice de qualidade do nosso pensamento, é o melhor meio que conhecemos para abrir novos caminhos na evolução cerebral de nossa espécie". Entre as maiores contribuições da leitura profunda, Wolf (2019) menciona a possibilidade de assumir a perspectiva e os sentimentos de outras pessoas. Ler com atenção possibilita entrar no mundo do outro, cria uma conexão com o autor e personagens, pois sempre há um retorno ao próprio eu, transformado pela experiência da leitura. Nesta era marcada pela fluidez e hiperestimulação, a neurocientista expressa preocupação com a perda da capacidade leitora, pois está se tornando fragmentada e superficial, algo como: "muito comprido, nem li" (Wolf, 2019, p.10).

Na visão de Wolf (2019), a leitura exige imaginação, paciência cognitiva, atenção e sem ela estamos em risco de perder a empatia, o entendimento, a tolerância. A leitura profunda prepara a mente para construir e avaliar, para transformar informação em conhecimento e em pensamento crítico. Segundo Wolf (2019, p.76), "a formação cuidadosa do raciocínio crítico é a melhor maneira de vacinar a próxima geração contra a informação manipuladora e superficial, seja em textos ou telas", todavia, o leitor do século XXI está disperso, "cuja a mente dispara de um estímulo para outro, como um beija- flor atraído pelos néctares e cuja a qualidade da atenção está caindo imperceptivelmente, com consequências que ninguém poderia ter previsto" (Wolf, 2019, p. 88). O excesso de informações, notificações, sons, imagens, notificações e mensagens que recebemos a todo instante por meio de dispositivos eletrônicos, impedem nosso cérebro de manter a concentração, já que este nunca consegue se dedicar plenamente a uma única atividade.

Essa fragmentação da atenção prejudica a qualidade e a capacidade da nossa memória, conforme Wolf (2019, p. 99) "existem estimativas sombrias indicando que o tempo médio de memória de muitos alunos diminuiu em mais de 50% na última década". Além disso, ocorre uma terceirização da memória para dispositivos, o que amplia ainda mais o problema. Wolf (2019, p. 109) explica que há uma "relação crítica entre a qualidade da leitura e a qualidade do pensamento". Essa transformação da leitura interpretativa para uma leitura superficial, reflete no empobrecimento da escrita e da argumentação. Não lemos, não pensamos, não escrevemos e não argumentamos. O enfraquecimento da leitura profunda, conforme aponta Wolf (2019), é uma das manifestações cognitivas do *brain rot*, que converte a reflexão demorada em consumo rápido e disperso de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões apresentadas, este trabalho aponta que o fenômeno *brain rot*, embora recente nos estudos acadêmicos, reflete diretamente a hiperconectividade e a lógica do consumo digital fragmentado e super estimulante que caracterizam a contemporaneidade. Submetidos a algoritmos e recompensas dopaminérgicas, os indivíduos passam a buscar estímulos constantes e tornam-se incapazes de sustentar processos de análise crítica e introspecção. O prazer da construção do conhecimento é substituído pelo consumo rápido e descartável de conteúdos, enfraquecendo a capacidade de interpretar a realidade e o mundo. Do ponto de vista educacional e social, as implicações são igualmente profundas. A perda da leitura profunda, destacada por Maryanne Wolf (2019), compromete a formação da empatia, da imaginação, afetando competências essenciais à cidadania.

A análise teórico-reflexiva demonstrou que o brain *rot* não se restringe a um fenômeno neurológico vinculado ao enfraquecimento cognitivo, mas manifesta também dimensões comportamentais e emocionais. O uso excessivo das tecnologias digitais tem produzido efeitos cognitivos e sociais expressivos, como a superficialização do pensamento e o enfraquecimento emocional. Embora Lévy (1999) adote uma perspectiva otimista sobre as potencialidades da inteligência coletiva, autores contemporâneos alertam para os efeitos alienantes do uso acrítico das tecnologias. Assim, a sociedade conectada, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à informação, favorece a perda da alteridade. Compreender o *brain rot* implica refletir sobre as transformações da subjetividade e da condição humana na era digital. A mesma tecnologia que potencializa o compartilhamento de saberes pode, paradoxalmente, obstruir a formação de um pensamento autônomo e humanizador.

Os resultados evidenciam que o *brain rot* simboliza a convergência entre a alienação tecnológica e o esvaziamento do pensamento, configurando uma forma contemporânea de redução da capacidade analítica que ameaça a essência do ser humano. Com efeito, aprofundamentos teóricos e empíricos são necessários nos campos da educação e das neurociências. Pesquisas futuras poderão explorar estratégias capazes de enfrentar os desafios éticos, cognitivos e sociais impostos pela cultura da hiperconexão. O *brain rot*, mais do que um sintoma individual, evidencia a necessidade de repensar os modos de viver, pensar e aprender na sociedade contemporânea, abrindo espaço para novos estudos sobre seus efeitos e implicações.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cristiano Nabuco de.Dependência de internet. *In*: ABREU, Cristiano Nabuco de; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana Graciela Bruno.**Vivendo esse mundo digital**: Impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 95-103.

BIANCHESSI, Cleber. **Nomofobia e a dependência tecnológica do estudante**. Curitiba : Bagai, 2O2O.

BRAIN ROT: ENTENDA A EXPRESSÃO RELACIONADA A EXPRESSÃO DE

CÉREBRO CANSADO. Hospital São Lucas da PUCRS, 22 jan. 2025. Disponível em:https://hospitalsaolucas.pucrs.br/br/brain-rot-entenda-a-expressao-relacionada-a-sensacao-de--cerebro-cansado

DESMURGET, Michel. **A Fábrica de cretinos digitais**: o perigo das telas para nossas crianças.Tradução de: Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Altas, 2002.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**: sociedade, percepção e comunicação hoje. Tradução: Lucas Machado. Petrópolis/RJ: Vozes, 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MARQUES, Sérgio. **Dependência tecnológica**: como as telas estão nos afetando. 1ª Ed. Maringá: Viseu, 2024.

MASRUHA, Marcelo. **Salve seus filhos**: como as telas estão lesando os cérebros de crianças e adolescentes e os 7 passos para livrá-los do vício digital.São Paulo: Ed. do autor, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PICON, Felipe; SPRITZER, Daniel Tornaim. Dependência de jogos eletrônicos. *In*: ABREU, Cristiano Nabuco de; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana Graciela Bruno. **Vivendo esse mundo digital**: Impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 116-123.

RICH, Michael. As mídias e seus efeitos na saúde e no desenvolvimento de crianças e adolescentes: reestruturando a questão da era digital. *In*: ABREU, Cristiano Nabuco de; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana Graciela Bruno.**Vivendo esse mundo digital**: Impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 31-45.

SILVA, Patrícia Konder Lins e Silva. A escola na era digital. *In*: ABREU, Cristiano Nabuco de; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana Graciela Bruno.**Vivendo esse mundo digital**:Impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 137-145.

SIMIS, Marcel. Brain rot: vício em telas e o apodrecimento do cérebro. **Associação Paulista de Medicina**, São Paulo, ano 59, n° 749, p. 22-24, mar/abr, 2025. Disponível em: https://www.apm.org.br/wp-content/uploads/APM749.pdf

TRÊS PONTOS PARA ENTENDER O QUE É BRAIN ROT E COMO EVITÁ-LO. Hospital Israelita Albert Einstein, 03 set. 2025. Disponível em: https://vidasaudavel.einstein.br/3-pontos-para-entender-o-que-e-brain-rot-e-como-evi ta-lo/

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura da nossa era. Tradução: Rodolfo Ilari; Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.8
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A HISTÓRIA QUE FAZ SENTIDO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NOS ANOS INICIAIS

Raquel Ferreira Machado[1]; Lucas da Silva Martinez[2]; Fernanda Figueira Marquezan[3]

INTRODUÇÃO

A História, enquanto ciência, teve por séculos seu ensino fundamentado em práticas de caráter dogmático, no entanto, diante das transformações ocorridas ao longo do tempo, torna-se inviável manter os mesmos métodos de ensino. Com isso, é imprescindível que o estudante atue como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento histórico. Assim, torna-se necessário repensar as formas de narrar, contar e transmitir os fatos e acontecimentos históricos, o que implica uma reflexão profunda sobre as metodologias utilizadas no ensino do componente curricular (Silva, 2021).

Deste modo, mesmo diante das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) a metodologia predominante ainda não favorece a formação de estudantes críticos e participativos em seu próprio processo de aprendizagem. Nesse contexto, Reis *et al.* (2024, p. 1502) destacam que, na disciplina de História, a maioria dos alunos percebe os conteúdos como de "inutilidade prática", por não compreenderem sua relevância nem conseguirem estabelecer relações com a vida cotidiana.

Nesse sentido, segundo Cruz (2013) o ensino de História tem se mostrado uma tarefa árdua com inquietações desde as escolhas de conteúdos até a dificuldade de dar significados a eles em sala de aula. Desse modo se faz necessário a busca de mecanismos que tornem o processo de ensino e aprendizagem mais prazerosos, que desperte interesse no educando e motive o professor na mediação do conhecimento abordado.

Com isso, é imprescindível repensar uma educação de qualidade que estimule o engajamento dos estudantes e desperte o encantamento pelo ato de aprender. Para isso,

1 Psicóloga. Acadêmica do curso de História pela Universidade Franciscana- Santa Maria/RS, Brasil; Email: raquel.fmachado@ufn.com
2 Doutor em educação, Supervisor do PIBID - Santa Maria/RS E-mail: lucas.martinez@prof.santamaria.rs.gov.br
3 Doutora em Educação, Professora da Universidade Franciscana- Santa Maria/RS, Brasil; E-mail: fernandamarquezan@ufn.edu.br

é necessária a adoção de uma metodologia de ensino de História que estabeleça conexões com os conhecimentos prévios dos estudantes, integrando os saberes históricos aos elementos presentes em seu cotidiano, de modo que se possa proporcionar uma maior interação, bem como uma vivência mais significativa no ambiente da sala de aula (Reis *et al.*, 2024).

Com base nisso, a escolha do tema "a aprendizagem significativa em História" surge da necessidade de repensar as práticas pedagógicas voltadas ao ensino dessa disciplina. Observa-se que, muitas vezes, o ensino de História é conduzido de forma tradicional, mecânica e simplista, composta por uma linearidade sequencial (Silva, 2021), ou com um ensino dogmático que busca ensinar a memorização de fatos, datas e heróis nacionais. Diante desse desafio, torna-se fundamental buscar estratégias que tornem o aprendizado mais envolvente, contextualizado e conectado às experiências dos alunos.

Nesse contexto de busca por novas metodologias, destaca-se a teoria da aprendizagem significativa, que proposta por David Ausubel (2003), oferece subsídios importantes para essa reflexão, pois parte do princípio de que o novo conhecimento se consolida quando é relacionado a saberes prévios e à realidade do estudante. Aplicar essa perspectiva no ensino de História permite que os estudantes compreendam os conteúdos de forma mais concreta e relevante, desenvolvendo competências de análise, reflexão e empatia histórica.

Com isso, a experiência relatada neste artigo, realizada em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, justifica-se pela necessidade de entender como práticas baseadas nessa abordagem podem contribuir para o engajamento dos estudantes e para a construção de significados sobre o passado. Além disso, o relato busca oferecer subsídios a outros educadores interessados em promover um ensino de História mais significativo e próximo da vivência dos alunos, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas na educação básica.

Com isso, o objetivo deste artigo é analisar uma prática pedagógica desenvolvida em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, buscando compreender como ela contribui para a aprendizagem significativa da História nos anos iniciais.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo apresentado na introdução, este artigo configura-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e descritiva, fundamentado na observação participante (Angrosino, 2009) e registrado em diário de campo. O relato de experiência desloca o foco da narração de fatos para uma sistematização reflexiva, articulando a sequência narrativa a fundamentos teóricos. Assim, a descrição do processo vivido não se limita ao relato, mas estabelece relações interpretativas. Nessa perspectiva, a escrita assume um

tripé - descritivo, analítico e crítico -, permitindo que o leitor compreenda não apenas o que foi feito, mas também como e por que as escolhas foram tomadas, bem como os desafios enfrentados e as implicações dessas experiências para situações futuras (Antunes *et al.*, 2024).

Deste modo, a inserção nos primeiros meses do PIBID se deu através das observações participantes no contexto escolar, de forma a compreender como ocorrem as dinâmicas escolares, a relação entre os professores e os estudantes e como estes se relacionam os conhecimentos escolares (Martinez, 2018). Para Angrosino (2009, p. 56), “o processo de observação começa pela absorção e registro de tudo com a maior riqueza possível de detalhes e o mínimo possível de interpretação”. A partir dessa concepção, foi elaborado um diário de campo como instrumento de registro e análise da experiência de observação.

O diário de campo, escrito em primeira pessoa, foi elaborado periodicamente a partir de acontecimentos recentes e lembranças significativas. Nele, o autor descreve e reflete sobre as situações vividas, construindo um espaço de registro e elaboração da própria prática docente. Esses registros inspiraram a escrita e reescrita das experiências em sala de aula, favorecendo a reflexão sobre o fazer docente (Günzel; Dorneles; Galiazzi, 2019).

Com base nisso, no diário, foram registradas observações referentes às interações entre estudantes e professores, às reações dos alunos diante das propostas didáticas, às dificuldades percebidas e às reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os registros também incluíram impressões pessoais, comentários dos estudantes, anotações sobre o ambiente e adaptações realizadas no decorrer das aulas.

Assim, a experiência foi desenvolvida no contexto do ensino de História em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, tendo como foco a promoção da aprendizagem significativa a partir de práticas contextualizadas e reflexivas. A partir da observação, a prática de ensino foi realizada em uma escola pública municipal localizada na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, durante os meses de agosto e setembro de 2025. Participaram aproximadamente 20 estudantes, com idades entre 10 e 11 anos. A experiência ocorreu ao longo de 6 encontros, com duração média de 4 horas cada.

A partir das observações, os dados obtidos por meio do diário de campo foram organizados e analisados de forma qualitativa, a partir da leitura integral dos registros e da identificação de episódios significativos relacionados à aprendizagem dos estudantes, às estratégias didáticas e às interações em sala. Esses episódios foram selecionados e descritos no artigo com o objetivo de evidenciar como a aprendizagem significativa se manifestou no decorrer da prática. A análise dos registros buscou identificar evidências de aprendizagem significativa a partir da interação dos estudantes com os conteúdos, das práticas propostas e das reflexões construídas em sala.

Para a elaboração deste relato, preservou-se a identidade da escola e dos participantes. As observações e descrições aqui apresentadas foram realizadas com autorização da instituição escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao iniciar as atividades com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, buscou- se dialogar com a Professora Regente com o objetivo de compreender os conteúdos que estavam sendo trabalhados, de modo a garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Como referência, a Professora utilizou o caderno de um dos estudantes, o que permitiu visualizar as temáticas já abordadas e a forma como as atividades vinham sendo desenvolvidas.

Deste modo, com base na análise do material apresentado, foi possível perceber que as aulas não estavam alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), nem seguiam a proposta de conteúdos estabelecida pelos livros didáticos. Essa ausência de organização poderia comprometer a sequência lógica dos conteúdos e dificultar a construção de conhecimentos pelos estudantes.

Diante disso, destacou-se à professora a importância de seguir a BNCC, que define conteúdos específicos para cada etapa. Pois, a adoção de uma sequência planejada facilitaria o desenvolvimento das aulas e a construção do conhecimento. A docente, porém, apontou como desafio a falta de formação específica em História, o que dificulta o preparo e a condução das aulas.

Assim, percebe-se um problema comum na formação docente, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que professores, embora formados em Pedagogia, carecem de preparo específico para o ensino de História, o que limita o planejamento e o aprofundamento dos conteúdos, pois para compreender a lógica da História se requer formação específica, que une fundamentos teóricos e práticas pedagógicas (Guimarães 2013).

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de formação continuada que articule saberes específicos da História com as orientações da BNCC, garantindo um ensino mais consistente e significativo. Por isso, propôs-se um trabalho colaborativo a fim de apoiar a professora na construção das aulas e no entendimento do ensino da disciplina.

Com isso, na primeira aula planejada e ministrada, a proposta foi construir um momento mais dialogado, em que cada estudante pudesse ser ouvido, sendo possível compreender o conhecimento prévio que possuíam sobre os conteúdos trabalhados. Como ponto de partida, buscou-se conhecer os estudantes e situá-los no contexto da aula, partindo do princípio de que a História deve ser construída a partir da própria história de cada indivíduo, valorizando suas experiências e vivências pessoais. Assim,

> [...] pedi que cada um falasse seu nome e me contasse o que mais gosta de fazer. Tivemos jogadores de vôlei, futebol, desenhistas… Com isso fomos criando afinidade e nos entrosando. Depois fizemos a leitura comentada do livro didático, onde cada um lia um parágrafo e íamos comentando sobre o parágrafo lido (Diário de campo, 2025).

Esse movimento inicial de acolhimento e escuta ativa favoreceu o vínculo afetivo, condição essencial para a aprendizagem significativa, conforme defende Ausubel (2003).

Em sequência, na segunda aula, realizou-se uma leitura dialogada sobre as tradições orais, destacando os Griots, guardiões das histórias e culturas africanas, e sua importância na preservação da memória antes da escrita (Nascimento, 2021). Para aproximar o tema da vivência dos alunos, foram discutidas tradições familiares, como o Natal, relacionando-as ao valor histórico e cultural dos costumes. Deste modo,

> Todos participaram ativamente e ficaram muito empolgados com a temática. Para deixar mais descontraída a aula compartilhamos conhecimentos sobre lendas urbanas e ainda fizemos a leitura da atividade da página 23 do livro onde foi realizada uma entrevista com familiares [...] confeccionamos um cartaz após o recreio, onde cada uma faria um texto ou um desenho sobre o que entenderam e acharam mais interessante da aula. Todos foram muito criativos e a atividade rendeu muito. Até mesmo aqueles alunos no qual a professora titular havia sinalizado que tinham dificuldade conseguiram participar ativamente (Diário de campo, 2025).

Com isso, essa experiência confirma a teoria de Ausubel (2003) de que o conhecimento prévio do estudante é o fator mais importante que influencia a aprendizagem, sendo necessário que o professor o identifique para poder partir desse ponto na construção do novo conhecimento. Moreira (2012) corrobora essa ideia, afirmando que, para ocorrer uma aprendizagem significativa, é fundamental que o conteúdo se ancore em ideias já existentes na estrutura cognitiva do estudante.

Nesse sentido as atividades referentes às tradições orais seguiram sob essa perspectiva,

> [...] fizemos a leitura ativa com a participação dos alunos. Enquanto liam, cada aluno um parágrafo, conversávamos e os alunos traziam exemplos e comentavam sobre a temática. Todos participaram e mostraram-se interessados. Fizemos uma atividade prática do telefone sem fio da história e entendemos como as tradições ao longo dos anos vão se modificando, porém é muito importante que sejam cantadas para que permaneçam (Diário de campo, 2025).

Todavia, apesar dessa experiência na qual os alunos se sentiram estimulados e foram ativos e participativos, na aula seguinte, que foi conduzida pela Professora Regente, a atividade proposta, que se consistia em copiar páginas determinadas do livro didático, fez com que os estudantes se dispersassem diversas vezes, envolvendo-se em conversas paralelas

e caminhando pela sala, o que evidenciou desinteresse e dificuldade de engajamento com a tarefa. Observou-se que,

> Os estudantes passaram a hora seguinte bastante dispersos e mostraram bastante dificuldade ou desinteresse em fazer o que fora proposto… Aquela uma hora pareceu quatro… Enquanto eles copiavam o texto do livro me questionava "Qual a importância de dar sentido ao que é ensinado?", pois para mim não fazia sentido copiar palavras que talvez eles não entendessem, que eles não tivessem no seu "reservatório" mental representações que dessem sentido e que justamente o papel do professor e dar "contorno" para que se faça uma ligação junto ao que eles já têm de conhecimento adquirido ou de vivências (Diário de campo, 2025).

Com base nisso, entende-se que, embora seja importante criar registros escritos, é essencial que essa escrita tenha significado para o estudante. Caso contrário, ocorre o que Ausubel (2003) define como aprendizagem mecânica com uma mera memorização sem integração ao conhecimento prévio, resultando em esquecimento rápido e pouca aplicabilidade. Nesse sentido, Moreira (2012) destaca que cabe ao professor criar condições para que os alunos relacionem novos conteúdos aos saberes já existentes, transformando informação em conhecimento. Essas vivências geraram reflexões importantes durante a observação e interação com os estudantes, como registrado no Diário de Campo:

> Eu entendo que o processo de aprendizagem é como se fossem vários pequenos fios se ligando a um fio principal. O fio principal é aquilo que o aluno já adquiriu de conhecimento, seja em sala de aula, seja nas suas vivências e os pequenos fios são as novas informações que vão se ligando. É preciso que faça sentido dentro da história e da realidade deles (Diário de campo, 2025).

Desse modo, conforme Dewey (1979) conhecimento que não proporciona uma ação reflexiva é um conhecimento morto. Nesse sentido, com base nesse entendimento, as aulas subsequentes foram planejadas de maneira a despertar o interesse do estudante, incentivando sua participação ativa e permitindo observar a assimilação do conteúdo. Para isso, foi utilizado o recurso digital, por meio de vídeos, por exemplo, de modo a integrar som e imagem ao conteúdo trabalhado e tornar a aprendizagem mais significativa. Assim,

> [...] fomos para a sala de vídeo e assistimos dois vídeos sobre as temáticas. Os alunos prestaram muito a atenção e gostaram bastante, percebi que é um recurso muito bom especialmente para eles que são tão ligados às telas. Os vídeos eram curtos de cerca de 6 minutos, o que eu entendi ser o tamanho ideal para o nível de paciência que eles possuem... voltamos até a sala de aula e fizemos a leitura da apostila e construímos um resumo para escrever no caderno. Durante a construção dos resumos os alunos iam falando sobre exemplos de cultura, tradições e costumes que os africanos trouxeram para o Brasil, e nesse diálogo surgiu a temática da religião e um dos colegas que é de religião de matriz africana veio até a frente e nos contou sobre a sua religião, o significado da guia que estava em seu pescoço e um

> pouco acerca da história da religião e dos personagens que a compõe. Foi um momento muito importante de protagonismo do aluno na construção do conhecimento da turma como um todo (Diário de campo, 2025).

No que se refere a isso Silva (2021) traz que o ensino de História exige conhecimento, criatividade e contextualização para que o educando vá além da mera codificação de informações, tornando-se capaz de agir criticamente sobre a realidade e participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Assim, a utilização de estratégias que conectem o conteúdo à experiência dos estudantes contribui para tornar o aprendizado mais significativo e contextualizado, promovendo tanto a compreensão histórica quanto o desenvolvimento do pensamento crítico.

Deste modo, entendeu-se o que é proposto pela a teoria da aprendizagem significativa, que de acordo com Júnior *et al.* (2023), é capaz de transformar a prática educativa ao oferecer ferramentas que permitem ao aluno aprender conforme seu nível de conhecimento e experiência, propondo que o professor utilize estratégias que favoreçam a conexão entre novos conteúdos e saberes prévios, tornando o aprendizado mais relevante e duradouro.

Essa teoria que foi proposta por David Ausubel no final dos anos 1960, traz que

> O conhecimento é significativo por definição. É produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber’) que envolve a interacção entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas” relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “ mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (Ausubel, 2003)

Com base nisso, entende-se que se faz necessário uma mudança na ênfase da transmissão de conhecimento para torná-la intencional dando uma significação. Assim faz-se necessário também uma formação continuada para além das metodologias e abordagens tradicionais, uma vez que

> [...] aprender é uma atividade cognitiva complexa, ativa e individual, e que sentimentos, pensamentos, ações, descobertas e interesses estão interrelacionados. De uma perspectiva construtivista, a premissa de aprender novos conhecimentos significativos é dar sentido e construir o significado inerente do conhecimento (Junior *et al.*, 2023 p. 54).

Nesse sentido ao pensar sobre o ensino de História, Silva (2021) afirma que,

> Para ensinar História, na atualidade, há necessidade de fazer mudanças quanto às metodologias/técnicas para proporcionar meios/recursos que o estudante ao ler a História tenha uma ação crítico-reflexiva na aquisição dos saberes num “que- fazer” por prazer, por sentir-se bem”. (Silva, 2020, p.29)

Logo, ensinar História hoje, exige de o educador pensar e desenvolver práticas que Silva (2021 p.29) chamou de libertadoras, pois o estudante precisa “aprender a aprender”, e nesse sentido entende-se a importância da construção de uma prática docente pautada numa aprendizagem que seja significativa. Pois, o ensino de História vai além das concepções tradicionais marcadas por uma linearidade e composição sequencial que tornam a disciplina mecânica e simplista impossibilitando os estudantes de se reconhecerem como parte da História compreendendo a sua própria História (Bittencourt, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidencia que a aprendizagem significativa no ensino de História nos anos iniciais proporciona maior engajamento, construção de significados e conexão dos conteúdos à realidade e às vivências dos estudantes. Ao trazer elementos de suas famílias, tradições culturais e experiências cotidianas, os estudantes conseguiram relacionar novos conteúdos a conhecimentos prévios, tornando a aprendizagem mais relevante e duradoura, indo além da memorização mecânica e favorecendo a compreensão crítica dos conceitos históricos.

Assim, o protagonismo dos estudantes ao compartilharem suas histórias foi essencial para a construção coletiva do conhecimento e para a compreensão da diversidade cultural e social. A experiência também evidenciou a falta de formação específica em História, destacando a importância do trabalho colaborativo, do planejamento conjunto e da formação continuada.

Portanto, a aprendizagem significativa torna o ensino de História mais envolvente, desenvolvendo o pensamento crítico, a reflexão histórica e a capacidade de compreender relações entre passado e presente. A experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam protagonismo, contextualização e diálogo, formando educandos conscientes de sua própria história e da história da sociedade.

APOIO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades e Subprojeto em História, Universidade Franciscana (UFN).

REFERÊNCIAS

AGROSINO, Michel V. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, Jeferson *et al.* Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 6, p. e12517, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12517. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517. Acesso em: 14 out. 2025.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017

GÜNZEL, Rafaela E.; DORNELES, Aline M.; GALIAZZI, Maria do C. Cirandar: As Experiências Relatadas nos Diários de Campo de Formação Docente. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 5, n. 4, 2019. DOI: 10.23899/relacult.v5i4.1245. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1 Acesso em: 29 out. 2025.

CRUZ, Gerlane da C. A contribuição do lúdico na aprendizagem significativa em História. **XXVII Simpósio Nacional de História, Natal-2013**, 2013.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DIÁRIO DE CAMPO. Anotações realizadas durante as atividades do subprojeto PIBID - Interdisciplinaridades, Curso de História, Universidade Franciscana, Santa Maria - RS, 2025. Documento pessoal.

GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História e saber escolar**: entre práticas e discursos. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

JÚNIOR, João F. C; *et al.* Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S.l.], v. 6, p. 81-68, 2023. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/70. Acesso em: 12 out. 2025.

MARTINEZ, Lucas da S. **"Eu não gostava nem odiava porque eu não entendia nada!"**: relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2012.

NASCIMENTO, Márcia H. do. **O Griot e as narrativas de tradição oral na sala de aula**: na tecitura da memória e ensino. 2021.

REIS, Tatiane S. M.; *et al.* A importância dos métodos para uma aprendizagem significativa no ensino de História. **Observatório Latinoamericano de Educação e Linguagens**, v. 1, n. 1, p. 1-10, jan. 2024. Disponível em: https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2379. Acesso em: 12 out. 2025.

SILVA, Maria L. A. T**.** Ensino de história: metodologias ativas e aprendizagem significativa. **Revista Informação em Cultura (RIC)**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 27- 46, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/ric/article/view/8573/10638 Acesso em: 11 out. 2025.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.9
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A LINGUÍSTICA DO TEXTO E O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: CONCEPÇÕES E DESAFIOS DOCENTES

Vanessa Nyland Spode[1]; Vaima Regina Alves Motta[2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma dissertação em andamento que tem como foco investigar as concepções e os desafios de professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino da produção textual, com base nos pressupostos teóricos da Linguística do Texto. O estudo busca compreender de que modo os docentes articulam teoria e prática em suas abordagens do ensino da escrita, considerando o fenômeno da intertextualidade.

Considerando a centralidade do texto nas aulas de Língua Portuguesa conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que o define como o principal objeto de ensino da disciplina (Brasil, 2018), torna-se fundamental investigar como os professores compreendem essa manifestação linguística. Tal compreensão contribui para analisar o modo como são gerenciadas as práticas em sala de aula e os desafios enfrentados pelos docentes, uma vez que essas ações se organizam a partir de suas concepções.

A Linguística do Texto, com base nos princípios de textualidade, oferece subsídios para o ensino da produção textual na escola, contribuindo para que o texto produza efeitos de sentido adequados à situação sociocomunicativa. A intertextualidade é um desses princípios e parte do pressuposto de que todo texto está em diálogo com outros, produzidos anteriormente. Dessa forma, os sentidos se constroem a partir das relações que o leitor estabelece entre esses textos no momento da leitura (Koch, 2003; Beaugrande; Dressler, 1997).

Sabendo que as diferentes concepções de texto, sujeito e língua estão diretamente relacionadas à forma como os professores organizam suas práticas pedagógicas, o objetivo central deste trabalho é discutir as concepções e os desafios de professores de Língua Portuguesa quanto às práticas de produção de texto que envolvem a intertextualidade,

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL UFSM), vanessanyland@gmail.com
2 Doutora em Linguística - Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL UFSM), vaimamotta@gmail.com

em escolas públicas de Educação Básica do município de Santa Maria, RS. Para tanto, foram realizadas sete entrevistas com docentes atuantes na Educação Básica, cujas transcrições foram viabilizadas com o auxílio de ferramentas de inteligência artificial, utilizadas como suporte técnico na organização e no tratamento dos dados.

Na seção seguinte, detalha-se o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, abordando as concepções de língua, sujeito e texto sob a perspectiva da Linguística do Texto (Koch, 2003; Koch, 2015; Marcuschi, 2008), produção textual e intertextualidade (Beaugrande; Dressler, 1997; Koch, Bentes e Cavalcante, 2008; Koch; Elias, 2012; Motta, 2017; Menegassi, 1998) e o conceito de crenças docentes conforme Nespor (1987).

LÍNGUA, SUJEITO E TEXTO

Na perspectiva da Linguística do Texto, os sujeitos, em um processo ativo, se constroem e são construídos no momento da interação, durante a atividade linguística, por meio dos textos (Koch, 2015). Segundo Koch (2003), a língua constitui o espaço da interação, e o sujeito é compreendido como uma entidade psicossocial que mobiliza sentidos de forma ativa, conforme a situação comunicativa em que se encontra engajado.

Nessa mesma linha teórica, Marcuschi (2008) entende a língua como uma atividade interativa de natureza social e mental, dotada da capacidade de estruturar o conhecimento humano e, ao mesmo tempo, de ser estruturada por ele. Assim, as palavras e ideias representam conceitos oriundos da percepção humana e, simultaneamente, possibilitam o registro e a organização desses saberes.

Ao buscar uma definição para texto, Koch (2003) argumenta que ele se constitui no momento em que sujeitos, parceiros de uma comunicação linguística, constroem sentidos a partir de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional. Os sentidos do texto, portanto, emergem durante a interação, a partir da mobilização de processos cognitivos e interacionais e do acionamento de diferentes sistemas de conhecimento.

Para que o sentido pretendido pelo produtor se aproxime daquele compreendido pelo leitor, é necessário que sejam deixadas pistas que orientem a interpretação. Essas marcas sustentam o processo interativo e envolvem tanto elementos linguísticos, presentes na superfície textual, quanto elementos extralinguísticos, como o contexto e a situacionalidade (Koch, 2003). Nessa perspectiva, o texto pode ser compreendido como o resultado da interação entre atores sociais (sujeitos) que mobilizam conhecimentos para construir sentidos e, ao mesmo tempo, se constituem ao longo da própria interação, numa tríade inseparável entre língua, sujeito e texto.

PRODUÇÃO TEXTUAL E INTERTEXTUALIDADE

Para que um texto seja efetivo em um processo comunicativo, ele precisa atender a sete princípios de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. O não atendimento a qualquer desses princípios pode gerar falhas no processo de interação, fazendo com que o texto seja considerado não comunicativo (Beaugrande; Dressler, 1997).

A intertextualidade é o princípio que explica a relação de dependência entre textos, isto é, a forma como um intertexto se relaciona com o novo texto produzido. De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2008), ela pode ocorrer de maneira mais ampla (*lato sensu*) ou mais pontual (*stricto sensu*). A intertextualidade *stricto sensu* é a mais frequentemente trabalhada na escola, pois envolve a presença explícita de um intertexto, o que a torna mais facilmente reconhecível.

O texto, por sua vez, pode ser entendido como "[...] resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social" (Koch, 2003, p. 26). Assim, o uso da intertextualidade implica a mobilização de diferentes estratégias na construção textual, de acordo com o propósito social e o contexto de produção.

Considerando que a produção textual é essencialmente interacional, ela só se concretiza com o engajamento ativo dos sujeitos envolvidos na atividade (Koch, 2003). Tal perspectiva evidencia a importância de abordar o fenômeno da intertextualidade como conteúdo de ensino, possibilitando que os alunos utilizem os intertextos de forma reflexiva e adequada aos diferentes propósitos comunicativos (Koch; Elias, 2012). As autoras ressaltam que

> A construção da intertextualidade, longe de ser gratuita, é estratégica e, por conseguinte, revestida de finalidade e de significações. Além disso, dependendo do contexto em que ocorra, a intertextualidade pode gerar sentidos não intencionados pelo autor ou, de outro modo, apenas sentidos intencionados pelos leitores (Koch; Elias, 2012, p. 130).

Nesse cenário, o professor de Língua Portuguesa, ao ensinar produção textual, pode auxiliar seus alunos por meio da mediação nas diferentes etapas do processo: planejamento, execução, revisão e reescrita (Motta, 2017; Menegassi, 1998). Essas etapas favorecem que os estudantes, ao produzirem textos, acionem conscientemente os processos cognitivos e sociais envolvidos, promovendo uma interação textual mais efetiva.

Compreender os princípios de textualidade, entre eles a intertextualidade, é essencial para que o professor conduza esse trabalho de modo consistente, contribuindo para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) reforça essa importância ao incluir a intertextualidade como objeto de conhecimento do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no Campo das práticas de estudo e pesquisa (EF69LP43), e também no Ensino Médio, em Todos os campos de atuação (EM13LP03 e EM13LP04). Essa presença nos documentos oficiais evidencia a necessidade de incorporar o fenômeno da intertextualidade ao ensino de Língua Portuguesa.

CRENÇAS DOCENTE E ENSINO

As crenças, segundo Nespor (1987), influenciam diretamente a maneira como as pessoas conceituam as tarefas e aprendem com as experiências. Nesse sentido, professores e alunos, como agentes sociais, têm suas ações e comportamentos orientados por suas percepções e vivências, que, por sua vez, refletem suas crenças (Silva, 2004).

A natureza cognitiva e sociocultural do processo de ensino e aprendizagem torna fundamental compreender o modo de pensar e de agir dos professores, uma vez que suas concepções influenciam diretamente a organização da prática pedagógica (Silva, 2004; Nespor, 1987). No campo da Linguística Aplicada, o interesse pelo estudo das crenças surgiu quando a atenção se voltou para o processo, e não apenas para o produto do ensino de línguas. Assim, as crenças podem ser entendidas como “[...] opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (Barcelos, 2001, p. 71).

De acordo com Nespor (1987), as crenças individuais apresentam, pelo menos, uma destas quatro características: presunção existencial, alternatividade, carga afetiva e avaliativa e estrutura episódica. A presunção existencial diz respeito à suposição de que determinadas características estariam “incorporadas” nos indivíduos, por exemplo, em estudantes, de forma imutável e fora do controle do professor.

A alternatividade, por sua vez, refere-se à criação de mundos ou realidades alternativas: os professores podem estabelecer modelos ideais baseados em suas percepções, ainda que não possuam conhecimento empírico ou experiência direta sobre eles. Quanto à carga afetiva e avaliativa, Nespor (1987) aponta que sentimentos, humores e avaliações subjetivas influenciam a maneira como o professor ensina determinado conteúdo, de acordo com os valores que atribui a ele. O afeto e a avaliação, portanto, funcionam como reguladores importantes na organização das atividades em sala de aula.

Por fim, a estrutura episódica das crenças está relacionada à forma como o conhecimento e as experiências são armazenados na memória. Enquanto o conhecimento tende a ser organizado em redes semânticas, as crenças derivam de memórias episódicas baseadas em experiências pessoais. Dessa forma, episódios críticos vivenciados pelos

professores continuam a “colorir” ou “enquadrar” a compreensão de eventos posteriores (Nespor, 1987).

Como sujeitos sociais e cognitivos, os professores são influenciados pelos contextos em que vivem e interagem. Estudar as crenças docentes, portanto, permite compreender como os professores organizam o ambiente e as práticas pedagógicas, considerando que os componentes cognitivos e emocionais das crenças afetam tanto a forma como aprendem quanto o modo como usam o que aprendem. Assim, conhecer as crenças de professores pode constituir um ponto de partida para promover a reflexão sobre a prática docente e possibilitar transformações nas próprias crenças, quando necessário.

METODOLOGIA

Metodologicamente, esta pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) e nas contribuições teóricas da Linguística do Texto (Koch, 2003; Koch; Elias, 2012; Beaugrande; Dressler, 1997). Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, elaboradas com base nos objetivos do estudo. As entrevistas foram analisadas a partir de três categorias principais: concepções, práticas e reflexões docentes, com o propósito de discutir as concepções e os desafios de professores de Língua Portuguesa em relação às práticas de produção de texto que envolvem a intertextualidade.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

Participaram desta pesquisa sete professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, atuantes em escolas públicas de Santa Maria, RS, contemplando os níveis federal, estadual e municipal. Todos aceitaram participar voluntariamente do estudo, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme os protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Maria (CEP-UFSM), sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 81336024.6.0000.5346.

Os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada, aprimorada após a realização de uma entrevista piloto. A coleta dos dados ocorreu entre outubro e dezembro de 2024, de forma presencial ou virtual (*Google Meet)*. Os dados foram gravados para posterior transcrição, com o consentimento dos entrevistados.

As gravações foram transcritas com o auxílio da ferramenta *Whisper AI*, uma inteligência artificial desenvolvida pela *OpenAI*, utilizada como suporte técnico na organização e

tratamento dos dados. Essa etapa demonstrou o potencial das tecnologias de IA para agilizar processos de pesquisa em linguagens, o que se mostrou valioso para a condução da pesquisa. Para uniformizar o material, adotaram- se as normas de transcrição de Castilho e Preti (1987).

A análise dos dados foi conduzida com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), organizadas em três eixos principais: concepções, práticas e reflexões, a partir dos objetivos do trabalho. A partir disso, os eixos (categorias de análise) foram analisados pelos pressupostos teóricos da Linguística do Texto (Koch, 1985, 2015; Koch; Elias, 2012; Beaugrande; Dressler, 1997).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando que a presente pesquisa ainda está em andamento, a análise realizada neste momento baseia-se na entrevista de um único professor. Os dados revelam indícios de que o docente compreende a linguagem como forma de interação, reconhecendo o papel ativo do sujeito na produção de sentidos e a centralidade do texto como espaço de comunicação. Contudo, observou-se uma tensão entre suas concepções teóricas e práticas pedagógicas. Embora demonstre priorizar o trabalho com texto-processo por meio da mediação docente, conforme a perspectiva da Linguística do Texto, considera que o papel do professor é “mostrar a importância do texto para a vida”. Esse contraste evidencia um distanciamento entre sua compreensão teórica e suas ações em sala de aula.

No que se refere à intertextualidade, o docente a entende como inerente à linguagem, recorrendo a Bakhtin para afirmar que “somos as vozes dos outros”. Apesar de reconhecer sua relevância, sua abordagem em sala de aula é espontânea e não sistematizada, reforçando a necessidade de formação continuada voltada à exploração consciente desse fenômeno no ensino da produção textual.

As reflexões do participante também evidenciam crenças docentes (Nespor, 1987) que atravessam sua prática: a ideia de que o sucesso do aluno é a medida do sucesso do professor e a percepção de que a aprendizagem depende fortemente da motivação discente. Essas crenças, de natureza afetiva e avaliativa, orientam suas decisões pedagógicas e mostram como experiências pessoais influenciam sua forma de ensinar e avaliar a escrita.

Outro aspecto apontado foi a limitação de tempo para planejar e corrigir textos, percebida como um dos maiores desafios no ensino da escrita. Como consequência, o professor concentra seus esforços em poucas produções ao longo do ano letivo. Apesar disso, valoriza o processo de reescrita e o *feedback* como instrumentos de aprendizagem, alinhando-se à perspectiva processual da Linguística do Texto.

Conforme discutido, a produção de sentidos em um texto depende do conhecimento compartilhado entre escritor e leitor, incluindo outros textos com os quais a produção dialoga. Essa relação intertextual evidencia a indissociabilidade das atividades de escrita e leitura (Koch; Elias, 2012), ressaltando que a apropriação consciente desses conceitos em sala de aula é fundamental para promover aprendizagens significativas e a formação crítica de leitores e escritores.

Os resultados parciais apontam para a relevância da reflexão sobre a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, sobretudo no que tange à compreensão do texto como espaço de interação e à necessidade de práticas pedagógicas que considerem a escrita como processo. A utilização pontual de tecnologias baseadas em inteligência artificial, no contexto da pesquisa, reforça as possibilidades de integração desses recursos na produção de dados, contribuindo para ampliar os debates sobre ensino, linguagem e diversidades na era digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que a articulação entre teoria e prática no ensino da produção textual permanece um desafio complexo, atravessado por crenças docentes, limitações estruturais e concepções simplificadas sobre a escrita. A formação continuada surge como um espaço estratégico para superar essas barreiras, promovendo práticas pedagógicas mais conscientes, sistemáticas e reflexivas, capazes de integrar o trabalho com processos textuais e a intertextualidade de forma consistente.

Embora o ensino em sala de aula deva priorizar o domínio dos conteúdos e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, ferramentas de inteligência artificial podem se mostrar valiosas como apoio à pesquisa e à prática docente. Elas possibilitam agilizar análises textuais, organizar informações e gerar subsídios para reflexão sobre processos de escrita, sem substituir o raciocínio crítico do professor ou do pesquisador. Nesse sentido, a IA funciona como um recurso complementar, ampliando perspectivas de investigação e planejamento pedagógico.

Por fim, este estudo evidencia que o ensino da escrita vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas, sendo um espaço de mediação entre teoria, prática e experiência social. Ignorar essa complexidade pode limitar a formação de leitores e escritores críticos. Assim, é urgente que espaços de formação e reflexão docente incentivem práticas pedagógicas reflexivas e inovadoras, capazes de articular conhecimento, criatividade e uso consciente da linguagem, preparando os alunos para os desafios de uma sociedade cada vez mais mediada pela comunicação e pela tecnologia.

APOIO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.

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

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; PRETI, Dino (Orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de são Paulo**: materiais para seu estudo. São Paulo: T.A. Queiroz, Fapesp, vol. I - Elocuções formais, 1986.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7ª Edição. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: Diálogos possíveis. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texo. 3 ed. São Paulo: Contexo, 2011.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita de textos**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. Tese de Doutorado em Letras - Universidade Estadual Paulista - Campus de Assis - Faculdade de Ciências e Letras. Assis, SP, 1998.

MOTTA, Vaima Regina *et al.* Process Writing: Interface leitura-escrita na sala de aula da Educação Básica. In: SOUZA, I. V. (org). **Leitura na Educação Básica**: perspectivas e desafios. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NESPOR, Jan. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, n. 4, 317-328, 1987.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.10
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

O PAPEL DA CARTILHA "EDUCADOR ANTIRRACISTA" NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Mateus Nascimento de Oliveira[1]; Raquel Ferreira Machado[2]; Fernanda Figueira Marquezan[3]; Leonardo Guedes Henn[4]

INTRODUÇÃO

O racismo no Brasil constitui-se como resultado de um longo processo histórico, que foi perpetuado por meio de práticas cotidianas e institucionais, continuando a impactar de forma negativa a vida das pessoas negras nos mais diversos espaços da sociedade contemporânea. Como observa Silvio Almeida (2019, p. 47), "as instituições dão consistência a uma estrutura social que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos".

Nesse sentido, embora a Lei Áurea de 1888 tenha garantido legalmente o fim da escravidão e a liberdade das pessoas escravizadas, na prática, nenhuma condição básica foi assegurada para que pudessem viver com dignidade (Munanga, 2005). Além disso, segundo Nascimento (1989), a falta de políticas de inclusão e econômicas perpetuou uma estrutura de desigualdade e exclusão social, marcando a trajetória do povo negro no Brasil e marginalizando-o ao longo do tempo.

Diante desse contexto histórico de exclusão e desigualdade, a escola assume um papel estratégico, pois constitui um dos principais ambientes de socialização e formação de valores e princípios. Dessa forma, é nesse espaço que se encontram ferramentas capazes de promover uma educação antirracista, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Scarpa, 2023).

Foi nesse sentido que a lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na Educação Básica, foi criada.

Segundo Oliva e Conceição (2021) ela foi pensada e formulada a partir de um movimento de ação anticolonial e de luta antirracista dos movimentos sociais e intelectuais negros e de seus aliados que durantes muitas décadas denunciaram e travaram batalhas contra o racismo e o colonial intelectual que sempre estiveram estruturados em nossa sociedade.

1 Bolsista PIBID - Universidade Franciscana, mateus.oliveira@ufn.edu.br
2 Bolsista PIBID - Universidade Franciscana, raquel.fmachado@ufn.edu.br
3 Docente - Universidade Franciscana, fernandamarquezan@ufn.edu.br
4 Docente - Universidade Franciscana, lghenn@ufn.edu.br

Diante dessa perspectiva, este artigo propõe uma análise da Cartilha Educador Antirracista, produzida pela deputada estadual do Rio Grande do Sul Laura Sito (PT), ela tem como propósito orientar educadores e agentes sociais na promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. A escolha pela temática justifica-se pela relevância de compreender como discursos e materiais didáticos elaborados em espaços políticos podem contribuir para o enfrentamento do racismo

O problema de pesquisa norteia-se pela seguinte questão: de que maneira a cartilha *Educador Antirracista*, da deputada Laura Sito, se articula às políticas públicas de educação voltadas para a promoção da igualdade racial? Como objetivo geral, busca-se analisar como a cartilha *Educador Antirracista* dialoga com as políticas públicas de educação que visam promover a igualdade racial no Brasil.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com enfoque na análise de conteúdo da Cartilha Educador Antirracista (Sito, 2025). A escolha desse tipo de abordagem justifica-se pela natureza interpretativa do objeto, que requer a compreensão dos significados, intencionalidades e discursos presentes no material analisado. De acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa permite investigar processos sociais e simbólicos que não podem ser reduzidos à quantificação, buscando compreender as relações entre sujeitos, contextos e práticas.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

O procedimento metodológico adotado baseia-se na análise documental, conforme proposta por Gil (2008), que consiste no exame sistemático de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, com o objetivo de extrair informações relevantes ao problema de pesquisa. Assim, a Cartilha Educador Antirracista foi lida integralmente e analisada de modo a identificar os principais conceitos, objetivos, diretrizes e estratégias pedagógicas apresentados pela autora.

Para a análise dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo conforme Bardin (2011), que se estrutura em três etapas: (a) pré-análise, envolvendo a leitura flutuante e organização do material; (b) exploração do conteúdo, com a identificação das categorias temáticas; e (c) tratamento e interpretação dos resultados, relacionando as categorias emergentes com o referencial teórico. As categorias definidas para esta pesquisa foram: contexto histórico e político da cartilha, princípios e diretrizes pedagógicas, e contribuições para a educação antirracista.

O referencial teórico foi construído a partir de obras de autores que discutem a educação antirracista, o racismo estrutural e as políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial, como Kabengele Munanga (2005), Nilma Lino Gomes (2017) e Silvio Almeida (2019). Além disso, foram consultadas legislações e diretrizes educacionais, como a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que fundamentam a análise e permitem situar a cartilha no âmbito das políticas educacionais brasileiras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Cartilha Educador Antiracista, lançada no dia 21 de março de 2025, foi promovida pela Comissão de Cidadania e Direitos Humanos (CCDH), da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Segundo a Deputada Laura Sito, a cartilha tem como objetivo:

> recontar a história da população negra a partir da perspectiva de quem historicamente foi silenciado. Buscamos, também, fornecer subsídios para a construção de diagnósticos e planos de ação que possibilitem o enfrentamento ao racismo e a promoção de um ambiente verdadeiramente antirracista em todas as suas dimensões - estrutural, institucional, recreativa, religiosa, entre outras. Além disso, visamos contribuir para a ampliação do acesso equitativo aos seus benefícios (Sito, 2025, p. 9).

A cartilha está dividida em quatorze (14) tópicos, sendo eles: *Apresentação; Contexto histórico; O início da escravização; Abolição; A falsa liberdade; Democracia racial existe?; A legislação brasileira e a questão racial; Racismo estrutural; Racismo institucional; Racismo recreativo; Racismo ambiental; Tem preto no Sul; Ações afirmativas e Referências.*

Na *Apresentação*, Laura Sito explicita os objetivos da cartilha, fornecendo subsídios para a construção de diagnósticos e planos de ação que possibilitem o enfrentamento ao racismo e a promoção de um ambiente verdadeiramente antirracista, bem como contribuir para a formulação de políticas públicas eficazes e para a ampliação do acesso equitativo aos seus benefícios (Sito, 2025, p. 9). A autora enfatiza a necessidade de reconhecer a baixa representatividade nos espaços sociais e desenvolver um senso crítico frente a essa realidade, compreendendo coletivamente as múltiplas formas de manifestação do racismo e a importância de políticas afirmativas e reparatórias para combater a desigualdade racial.

No *Contexto Histórico*, Sito realiza uma retomada da história do Brasil a partir de uma perspectiva crítica, destacando a visão eurocêntrica predominante que apagou as lutas e resistências dos povos negros e indígenas (Sito, 2025, p. 11). A autora explica a diversidade cultural e política do continente africano e como a escravidão no Brasil resultou da invasão

europeia, descrevendo as condições degradantes das viagens transatlânticas e a utilização dos africanos escravizados nas plantações, mineração e charqueadas do Sul (Sito, 2025, p. 15).

Já no capítulo *A Abolição*, Sito contextualiza o processo abolicionista como resultado de movimentos sociais e revoltas de pessoas escravizadas, destacando intelectuais negros como Luiz Gama, José do Patrocínio e André Rebouças, além de legislações imperiais que antecederam a Lei Áurea (1888). Em *A Falsa Liberdade*, evidencia-se que, mesmo após a abolição, o povo negro continuou marcado por estigmas, exclusão social e políticas de branqueamento populacional (Sito, 2025, p. 18-19).Em *Democracia Racial Existe?*, a autora critica a ideia de convivência racial harmônica, abordando estereótipos, hipersexualização da mulher negra, criminalização do homem negro e o sincretismo religioso como estratégias de resistência cultural (Sito, 2025, p. 21-22).

Nos capítulos sobre *Legislação Brasileira* e *Racismo*, Sito apresenta a evolução das leis desde a Constituição de 1824 até políticas recentes de ações afirmativas, discutindo racismo estrutural e institucional, uso de palavras pejorativas, exclusão nos espaços urbanos e universitários, e a necessidade de debate crítico e conscientização da sociedade para o enfrentamento da desigualdade racial (Sito, 2025, p. 26-33). Já em *Racismo Recreativo* e *Ambiental*, a cartilha aborda manifestações sutis do racismo em ambientes de trabalho e desigualdades ecológicas que afetam comunidades marginalizadas (Sito, 2025, p. 34-38).

No capítulo *Tem Preto no Sul*, a autora evidencia a presença histórica e cultural da população negra no Rio Grande do Sul, incluindo quilombolas, religiões de matriz africana, representatividade política e a trajetória dos Lanceiros Negros, reforçando a importância de combater o apagamento histórico (Sito, 2025, p. 40). Por fim, em *Ações Afirmativas*, Sito apresenta políticas de cotas em universidades e concursos públicos, e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, demonstrando mecanismos institucionais de combate às desigualdades e promoção da equidade racial (Sito, 2025, p. 43-46).

DISCUSSÃO SOBRE A CRIAÇÃO DA CARTILHA NO CENÁRIO POLÍTICO E EDUCACIONAL BRASILEIRO

Como resultado da análise da cartilha, observa-se que a autora produz esse material a partir de um contexto de apagamento da cultura negra no Rio Grande do Sul. No capítulo *Tem preto no Sul*, torna-se evidente que o propósito político da cartilha é inserir o debate racial nas políticas educacionais e culturais gaúchas.

Sito (2025, p. 40) apresenta dados que revelam a expressiva presença da população negra no Rio Grande do Sul, que ultrapassa 2,3 milhões de pessoas, segundo o IBGE. A autora recorda que essa presença remonta ao período escravista, quando a mão de obra

negra foi amplamente utilizada nas lavouras e estâncias de gado, com destaque para a produção do charque. Além disso, Sito aborda temas como a existência de comunidades quilombolas, a presença de religiões de matriz africana, a representatividade política negra e a trajetória dos Lanceiros Negros, pessoas escravizadas que lutaram na Guerra dos Farrapos sob a promessa de liberdade, mas que, na realidade, foram traídas e entregues ao Exército Imperial, resultando em sua morte. A autora conclui enfatizando a importância de combater o apagamento da contribuição do povo negro na formação histórica e cultural do Rio Grande do Sul.

Além disso, ao discutir as ações afirmativas e a Lei nº 10.639/2003, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências" (BRASIL, 2003), a autora vincula o material às políticas nacionais de combate à desigualdade racial e de valorização da cultura afro-brasileira. Desse modo, situa a cartilha dentro de um marco legal e institucional de promoção da igualdade racial.

OS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DA CARTILHA EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS NACIONAIS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004, p. 12) afirmam que é necessário "questionar relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual". Verifica-se, portanto, que a cartilha está em total consonância com as diretrizes, pois, ao longo dos textos, apresenta aos leitores diversos conceitos-chave fundamentais para a compreensão do racismo e das práticas antirracistas. Entre eles, destaca-se o racismo estrutural, entendido como parte constitutiva das instituições e da organização social (Sito, 2025, p. 28), conceito amplamente discutido por Silvio Almeida; o racismo institucional, referente à discriminação existente dentro de organizações e instituições, resultando em exclusões sistemáticas, trabalhado por Mônica Oliveira; o racismo recreativo, baseado nos estudos de Adilson Moreira, que explica o uso do humor como forma de reprodução de hierarquias raciais; e o racismo ambiental, conceito desenvolvido por Benjamin Chavis na década de 1980, relacionado às desigualdades ecológicas e sociais que afetam desproporcionalmente as populações negras e periféricas.

COMO O CONTEÚDO DA CARTILHA PODE INFLUENCIAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS NAS ESCOLAS?

Conforme afirmam Silva e Costa (2018, p. 9), a educação antirracista deve estar vinculada ao ensino das relações étnico-raciais, à valorização da igualdade social e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem temas como preconceito, discriminação, racismo e diversidade cultural. Nessa perspectiva, cabe ao professor promover novas formas de compreender e ressignificar as relações étnico-raciais no contexto brasileiro, rompendo com o mito da democracia racial, que nega a existência da desigualdade racial na sociedade, e estimulando uma educação voltada para o respeito e a convivência com as diferenças.

Neste sentido, a cartilha apresenta uma variedade de conceitos, contextos históricos e legislações que podem servir como subsídios para a elaboração de materiais didáticos e o planejamento de ações pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo. No capítulo *Contexto Histórico*, ao abordar a carência de conhecimento sobre a diversidade do continente africano, suas inúmeras nações, etnias, culturas e riquezas, a autora oferece subsídios para que os professores possam trabalhar a história da África de forma crítica, evidenciando a riqueza cultural, política e econômica de seus reinos antes da chegada dos colonizadores europeus. Dessa forma, a cartilha contribui para uma aprendizagem não eurocêntrica, que valoriza as múltiplas contribuições dos povos africanos e promove uma educação antirracista, em consonância com a Lei nº 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

No capítulo *Tem preto no sul*, por sua vez, a autora evidencia o apagamento histórico da cultura negra no Rio Grande do Sul, destacando especialmente o caso dos Lanceiros Negros, que lutaram na Guerra dos Farrapos sob a promessa de liberdade, mas foram traídos e mortos pelo exército imperial. Ao abordar esse episódio e outros elementos da presença negra na formação social e cultural gaúcha, a cartilha revela a necessidade de repensar o currículo e as práticas pedagógicas, de modo a reconhecer e valorizar a contribuição do povo negro na construção da identidade do Rio Grande do Sul. Assim, o material propõe uma educação comprometida com a reparação histórica, que incentiva o debate sobre memória, identidade e pertencimento no contexto escolar.

AS LIMITAÇÕES DA CARTILHA NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Embora seja uma ferramenta importante para sensibilização, a cartilha apresenta algumas limitações que podem comprometer sua efetividade na promoção de uma educação

antirracista transformadora. Ela apresenta diagnósticos e planos de ação para o enfrentamento do racismo. No entanto, ela carece de estratégias pedagógicas detalhadas que orientem os educadores na implementação prática desses planos.

Paulo Freire (1996) enfatiza a importância de uma prática educativa que seja dialógica e contextualizada, permitindo que os educadores se apropriem dos conteúdos e os adaptem à realidade de seus alunos. A ausência de tais estratégias na cartilha pode limitar sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

Ademais, mesmo oferecendo informações valiosas, a cartilha apresenta limitações quanto à sua aplicabilidade prática no ambiente escolar. A falta de exemplos concretos e atividades pedagógicas específicas pode dificultar a implementação dos princípios antirracistas propostos. Segundo Munanga (2010), a prática pedagógica deve ser intencional e estratégica, visando a transformação das relações raciais na escola. A ausência de tais elementos na cartilha pode comprometer sua efetividade.

Diante dessas limitações, entende-se que a cartilha pode ser complementada por processos de formação continuada voltados à prática docente, nos quais os educadores possam refletir coletivamente sobre as temáticas abordadas e desenvolver estratégias pedagógicas de acordo com a realidade dos seus alunos. Conforme destaca Freire (1996), a construção do conhecimento se concretiza na relação dialógica entre teoria e prática, em um movimento contínuo de reflexão e ação. Nessa perspectiva, a promoção de espaços formativos, como oficinas, grupos de estudo e trocas de experiência, pode favorecer a apropriação crítica do material e potencializar sua aplicação no cotidiano escolar. Assim, a cartilha “Educador Antirracista” pode ser compreendida não como um ponto de chegada, mas como um instrumento inicial para o fortalecimento de uma prática educativa antirracista, viva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartilha *Educador Antirracista*, de Laura Sito, constitui um recurso relevante para a promoção da educação antirracista, ao fornecer subsídios teóricos sobre racismo estrutural, institucional, recreativo e ambiental, e ao contextualizar a história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Alinha-se, assim, às políticas públicas de promoção da igualdade racial, como a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004).

Entretanto, a análise revelou limitações quanto à aplicabilidade prática, devido à ausência de estratégias pedagógicas detalhadas e exemplos concretos de atividades. Tal lacuna ressalta a necessidade de complementação com formação continuada e ações institucionais mais robustas, conforme apontam Freire (1996) e Munanga (2010), para que a educação antirracista se efetive de forma consistente.

Em síntese, a cartilha desempenha papel importante na sensibilização e no debate sobre igualdade racial, funcionando como ponto de partida para práticas pedagógicas e políticas educacionais mais inclusivas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

APOIO

Este artigo contou com o apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem como objetivo aproximar os estudantes de licenciatura da realidade escolar, promovendo experiências formativas que articulam teoria e prática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/CNE, out. 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: história, políticas e identidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

MUNANGA, Kabengele. “Apesar dos enormes desafios para superar o racismo estrutural, Brasil celebra o Dia da Consciência Negra em meio à globalização do debate.” **Entrevista especial ao Instituto Humanitas Unisinos** - *IHU,* 2021. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br. Acesso em: 12 out. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SANT’ANA, Antônio O. de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%2 0racismo%20na%20escola.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

SCARPA, Regina. O papel da escola na educação antirracista. **Revista Educação,**

17 nov. 2023. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2023/11/17/papel-escola-educacao-antirracista/. Acesso em: 13 out. 2025.

SILVA, Andressa Q. da; COSTA, Rosilene S. da. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da Lei nº 10.639/03. **Revista Em Favor de Igualdade Racial,** [S. l.], v. 1, n. 1, p. 17-35, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1993. Acesso em: 12 out. 2025.

SITO, Laura. **Cartilha Educador Antirracista.** Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2025.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.11
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A PEDAGOGIA DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS: UM OLHAR PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Gustavo Gonçalves Cougo[1]; Amanda Rampelotto Löbler[2]; Miguel Augusto Accadrolli[3]; Marielle Pereira Flores[4]; Marcio Paulo Cenci[5]; Anelis Rolão Flôres[6]; Marcio Tascheto da Silva[7]

INTRODUÇÃO

Neste ensaio, acolhemos o convite do Papa Francisco, em sua mensagem de abertura ao Pacto Educativo Global, para firmar um pacto planetário por uma educação orientada ao cuidado da casa comum. É a partir desse chamado ao diálogo que propomos uma abordagem territorial da extensão que possa ser construída em interlocução com a ética franciscana de São Francisco de Assis.

Com o marco regulatório de 2018 - em consonância com a Meta 12.7 do PNE (Lei 13.005/2014) -, a extensão passa a ter, por obrigação, 10% da carga horária total dos cursos de graduação dedicada à extensão, o que se convencionou chamar de curricularização da extensão (Brasil, 2018). Com isso, a extensão universitária dá um salto, sobretudo quantitativo, em sua história. O desafio agora é torná-lo também qualitativo, estabelecendo uma extensionalidade universitária que efetivamente contribua para a transformação social, seja (re)orientando práticas, métodos e critérios de valor, seja atuando para uma maior capilarização dessa extensionalidade nas matrizes curriculares dos cursos de graduação.

Para qualificar esse movimento, é preciso também inverter a ordem comum do processo e olhar primeiro para os territórios, de modo que deles parta a organização da curricularização da extensão, retomando a teoria social-crítica de Milton Santos e Maria Laura Silveira (2003). Os autores defendem que não há como pensar o Brasil sem partir da compreensão de seus territórios, que são estruturados como campos de forças onde sistemas

1 Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana, g.cougo@ufn.edu.br
2 Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana, amanda@ufn.edu.br
3 Acadêmico de Filosofia e Bolsista CNPq - Universidade Franciscana, miguel.augusto@ufn.edu.br
4 Jornalista e agente de Pastoral Universitária - Universidade Franciscana, marielle.flores@ufn.edu.br
5 Doutor em Filosofia - Universidade Franciscana, mpcenci@ufn.edu.br
6 Doutora em Arquitetura - Universidade Franciscana, anelis@ufn.edu.br
7 Doutor em Educação - Universidade Franciscana, tascheto@ufn.edu.br

de ações e de objetos inscrevem contradições históricas, disputas sociopolíticas e desigualdades capilarizadas nos espaços das cidades - especialmente nas do sul global, do qual o Brasil faz parte e compartilha características comuns em suas cidades com as de tantas outras de países do mesmo grupo. É nessa toada que defendemos a concepção de que o território, com seus saberes locais, singularidades e potencialidades, extrapola a função de cenário (onde acontecem as cotidianidades), e, por isso, deve ser levado em conta como componente ativo das relações sociopolíticas.

Com efeito, Silva e Löbler (2025) deslocam essa matriz ao campo educacional ao defender que “não é qualquer pedagogia universitária que serve para qualquer território, nem qualquer território que serve para qualquer pedagogia universitária, indistintamente” (Silva; Löbler, 2025, p. 61). Em outras palavras, só faz sentido uma educação que seja territorializada e tenha fluência nas gramáticas do seu próprio chão - ritmos, memórias, redes, problemas e potencialidades locais -, a fim de construir um currículo que se deixa moldar pelas demandas emergentes locais.

O convite do Pacto Educativo Global encontra ressonância nessa concepção quando propõe um outro “caminho educativo” que possa reavivar o compromisso com as novas gerações e responder a um tempo em que a educação é posta à prova o tempo todo. Para tanto, é necessária a construção de uma “sociedade mais acolhedora”, apta a renovar uma “nova solidariedade universal” (Francisco, 2019, p. 4). O que somente será possível se esse outro caminho for construído desde baixo, com os pés no chão, territorializando as intenções do pacto planetário em interlocução com as realidades locais de cada lugar.

É diante desse contexto, portanto, que entendemos que a extensão, quando integrada aos currículos e implicada nos territórios, funciona como um lugar privilegiado para a composição de uma outra universidade: uma universidade em saída. Por universidade em saída entendemos uma instituição que, à maneira da Igreja em saída - “com as portas abertas” e disposta a se comprometer -, organiza-se para colocar a pessoa no centro, escutar crianças e jovens, acolher os mais vulneráveis e cuidar da casa comum, tecendo alianças sólidas e duradouras nos territórios. Essa expressão ganha mais sentido quando compreendemos que não se trata de “ir para fora” levando respostas prontas, mas de desaprender as certezas para implicar-se e conviver com a comunidade de uma maneira diferente. Adotar uma postura que vai além dos muros acadêmicos, engajando-se ativamente com os desafios e a pluralidade dos territórios no mundo contemporâneo.

Nessa busca, acolhemos o olhar de São Francisco de Assis para uma pedagogia territorializada e comprometida. Para além de uma leitura religiosa ou mesmo histórica, buscamos nele inspiração para a construção de uma pedagogia universitária com extensionalidade, crítica e situada. É nesse sentido que este artigo parte da perspectiva de que

São Francisco de Assis oferece um referencial vasto e rico para um olhar dialógico-crítico sobre a curricularização da extensão.

Baseada na minoridade, na fraternidade universal, no cuidado com a criação e na coerência entre a palavra e a vida, a forma de vida franciscana inspira um processo de ensino-aprendizagem pela relação, pelo encontro, pela escuta e pelo testemunho. Trata-se, portanto, de uma pedagogia do exemplo encarnado e do cuidado integral. Como contribuição, apontamos três movimentos franciscanos para qualificar a curricularização da extensão: (i) movimento relacional, que se torna implicação territorial; (ii) movimento de despojo e sobriedade que desarma certezas para construir “com” e não “para”; (iii) movimento heterotópico que funciona como horizonte de sentido para uma aldeia da educação. Para isso, o artigo está estruturado em 4 partes, além desta introdução. Primeiro exploramos a ideia de uma aldeia da educação a partir da itinerância de São Francisco de Assis. Depois, percorremos a perspectiva relacional franciscana para uma universidade em saída. Na seção seguinte, observamos contribuições da extensão universitária ao apelo por um outro caminho educativo. Por fim, nas considerações finais fazemos uma retomada da discussão.

Com isso, aproximamos pressupostos da filosofia e da espiritualidade franciscanas, de uma concepção de extensionalidade da universidade, atravessada pela ideia de uma universidade em saída. É nesse sentido que o ensaio que segue tenta dar linguagem a um gesto de extensionalidade dos currículos a partir do olhar franciscano. Linguagem que pode fecundar a extensão quando desloca a pergunta pragmática (como cumprir 10%?), para uma questão ético-política: que tipo de universidade emerge quando nos deixamos afetar pelo território? Quando nos deixamos afetar por um currículo extensionalizado?

DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS À CONSTRUÇÃO DE UMA ALDEIA DA EDUCAÇÃO

Em 2013, quando Jorge Mario Bergoglio escolheu chamar-se Francisco, mais que um gesto simbólico, ele fez uma tomada de posição. Ao evocar o santo de Assis, ele reafirma um modo de estar no mundo, simples, fraterno, atento às feridas da criação e às dores dos mais vulneráveis, o que combina muito com o que se deseja para a universidade, que se abre para os territórios. Se pedíssemos hoje a São Francisco que olhasse para o ambiente universitário, é fácil imaginar onde ele pousaria os seus olhos: na extensão, lugar do encontro por excelência. Não como uma dimensão isolada do tripé universitário, mas na condição de extensionalidade que envolve também a pesquisa e o ensino.

Esse é, também, o tom do Papa Francisco, um “extensionista” de coração. Durante todo o seu papado, ele prioriza as margens, dá nome e rosto a quem costuma permanecer invisível (migrantes, povos originários, pessoas encarceradas, jovens sem lugar) e nos

convoca a trocar as respostas prontas por escuta, presença e, sobretudo, cuidado. Não por acaso, os documentos *Evangelii Gaudium, Laudato Si'* e *Fratelli Tutti*, extrapolam os muros da Igreja e mobilizam a todos para tecer, com os territórios, projetos que nascem de baixo, do chão, com, e não para as pessoas.

Voltar à vida do Francisco de Assis nos ajuda a ilustrar esse caminho. Nascido entre 1181 ou 1182 em uma Úmbria em transformação, ele experimentou a sociabilidade urbana, o prestígio, as redes e o comércio. Mas, pouco a pouco, reverteu tudo isso em fraternidade. Nesse sentido, a passagem do ideal da cavalaria à minoridade não pode ser vista como uma fuga do mundo, muito pelo contrário, deve ser vista como um novo modo de ser nele e, com isso, de habitá-lo.

> O jovem Francisco, anteriormente rico e presunçoso, renasceu a partir do impacto com a realidade daqueles que são expulsos da convivência. O impulso dado por ele não cessa de mover os corações dos fiéis e de muitos não crentes e 'mudou a história' (Leão XIV, 2025, p. 4).

Ele mudou a história porque em vez de conquistar, escolheu relacionar-se; em vez de acumular, optou por repartir; em vez de impor, preferiu dialogar. Essa virada inspira, também, uma extensão "em saída", organizada por quatro verbos simples, mas pontuais: ir, ouvir, cuidar e aprender. Não por acaso, educadores como Frei Agostinho Salvador Piccolo falam em "reencantar a educação" (Piccolo, 2005, p. 50). Com isso, se referem à necessidade de devolver-lhe o prazer e a ternura, o fascínio do encontro que mobiliza todos os sentidos, a alegria de aprender engajando-se com a dinâmica da vida e a esperança de que podemos ser outros, novos, potencializados e abertos à diferença (Piccolo, 2005).

Nesse sentido, Piccolo (2005) retoma Paulo Freire em *Pedagogia dos sonhos possíveis* para enfatizar que mudar é difícil, mas é possível. Ele enfatiza, ainda, que ninguém deveria colocar-se na tarefa de ensinar sem que tivesse essa crença como íntima certeza. Para uma geração cansada de aulas que não a tocam, esse reencantamento não é luxo, é condição definitiva para uma educação que mobiliza e transforma. Complementamos essa reflexão com a aposta de que a extensão universitária é o laboratório desse novo paradigma, e na qual o conhecimento pode se fazer caminho compartilhado, pois o território deixa de ser cenário para tornar-se sujeito ativo de toda a construção.

Nada disso, porém, se sustenta sem o compromisso dos educadores. Cabe à universidade preparar e acompanhar os percursos, criar tempos de escuta e tempos de formação, co-planejar com estudantes e parceiros do território, registrar e devolver o que se aprende, avaliar com critérios públicos e, sobretudo, sustentar a coerência entre o que se anuncia e o que se faz. É, sobretudo, um compromisso ético-político que exige formação continuada, corresponsabilidade de todos os atores e abertura para rever práticas sempre que necessário - condição para que a extensão seja, de fato, formativa.

> Dele [São Francisco de Assis] podemos ouvir: “O mundo está em suas mãos. Ou você se salvará com ele ou ele se perderá com você”. Portanto, reler nossa realidade com os olhos de Francisco é perceber que a ação transformadora de Deus passa pelo coração dos homens. Sua mensagem continua vigorosa e irresistível! (Arns, 1996 apud Rodrigues, 2019, p. 147).

No exercício de colocá-los lado a lado, os dois Franciscos (o Papa e o de Assis) nos indicariam, por certo, um caminho comum. Eles começariam não no “cá” do *campus*, mas no “lá” das ruas, vielas, praças, pontes e comunidades. Bateriam de porta em porta, conversariam com os moradores, trabalhadores, gestoras e gestores públicos e privados, movimentos sociais, associações e cooperativas. A partir dessas vozes, definiriam problemas, combinariam passos, executariam e avaliariam juntos. A extensão, nessa perspectiva, é processo e vínculo, tomada como uma proposta de confiança para sonhar e agir em comum.

Quando agimos assim, é possível conjecturar em um outro horizonte possível: a sonhada aldeia da educação. Nela, famílias, escolas, universidades, serviços de saúde, coletivos, igrejas, órgãos públicos e iniciativas produtivas se conectam como uma rede de cuidado do comum. Nessa construção, a universidade não tem a pretensão de ocupar o centro do palco, mas de oferecer mediação, costurar saberes, sustentar e desenvolver metodologias, e devolver ao território aquilo que dele recebe com perguntas melhores, aprendizagens mais situadas e implicadas, tecnologias sociais e políticas públicas possíveis.

Estamos falando de uma virada ética e política. Saímos da pragmática busca por “cumprir 10%” e (re)colocamos no centro a pergunta que importa: que universidade nasce quando deixamos o território nos afetar? Por óbvio, a resposta não cabe em nenhum formulário, mas pode ser percebida nos encontros que mudam o olhar para uma determinada realidade social, ou mesmo nas pesquisas que, nesse contexto “em saída”, tendem mais a se inclinar sobre demandas reais. É possível ainda ver reflexos na docência, que se deixa atravessar por ritmos, memórias e potências locais para construir novos processos de ensino-aprendizagem. É aí que começa a aldeia, quando reconhecemos que “uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos” (Piccolo, 2005, p. 50). Para isso, faz-se necessário uma educação feita de muitos mundos, sempre em diálogo. A extensão, antes sequência de eventos e ações, pretende-se um caminho educativo. Já a aldeia da educação deixa de ser uma metáfora para tornar-se prática cotidiana possível de cooperação e esperança.

Mas antes nos perguntamos: como tornar isso possível?

A PERSPECTIVA RELACIONAL PARA UMA UNIVERSIDADE EM SAÍDA

Partindo da compreensão de que a pessoa humana é relação, sobretudo, em três movimentos - singularidade, alteridade e vínculo com a natureza e com os invisibilizados -, pensamos na possibilidade de uma "universidade em saída" ancorada em práticas pedagógicas territorializadas nas realidades locais. Trata-se, portanto, de cultivar um *ethos* de ação institucional capaz de abrir espaço para esses movimentos e de orientar processos e decisões no cotidiano. A partir disso, propõe-se uma extensionalidade efetiva dos currículos.

Nesse sentido, Frei Agostinho Salvador Piccolo (2005) apresenta o humanismo franciscano como base para tal construção: uma perspectiva que recoloca no centro a pessoa e suas relações e, assim, oferece um caminho concreto para responder ao chamado do Papa Francisco, tanto na *Laudato Si'* quanto no Pacto Educativo Global. O humanismo franciscano, assim entendido, dá direção e perspectiva a um horizonte de transformação.

Esse horizonte dialoga diretamente com o tripé da extensão explorado por Silva e Löbler (2025): (i) protagonismo discente - fortalecendo a singularidade e a formação; (ii) docência ativa - qualificando o encontro com o outro e a mediação; e (iii) comunidade - alteridade, abertura à diferença, aos saberes locais e às relações com a natureza e com os sujeitos periféricos.

Como lembra Leão XIV (2025), em *Dilexi te*, os processos acelerados de mudança tecnológica e social, com suas contradições, são enfrentados e, principalmente, pensados "a partir das margens", produzindo novas consciências de dignidade.

> A acelerada transformação tecnológica e social dos últimos dois séculos, cheia de trágicas contradições, não foi apenas sofrida pelos pobres, mas também por eles enfrentada e pensada. Os movimentos de trabalhadores, mulheres e jovens, assim como a luta contra a discriminação racial levaram a uma nova consciência da dignidade daqueles que estão à margem. [...] A mudança de época que enfrentamos hoje torna ainda mais necessária a interação contínua entre batizados e Magistério, entre cidadãos e peritos, entre povo e instituições. Em particular, é preciso reconhecer novamente que a realidade se vê melhor a partir das periferias e que os pobres são sujeitos de uma inteligência específica, indispensável à Igreja e à humanidade (Leão XIV, 2025, p. 30).

Embora o termo "pobres" carregue estigmas, o documento reforça a necessidade de reconhecer e integrar as inteligências específicas da periferia aos processos de aprendizagem - condição indispensável à Igreja e à humanidade -, bem como de promover a interlocução dialógico-crítica entre o povo e as instituições. No mesmo documento, Leão XIV (2025) destaca a denúncia de Francisco à ditadura de uma economia que mata e normaliza a indiferença. Esse pano de fundo torna ainda mais urgente reconfigurar as relações de saber e poder entre os territórios e a universidade.

Nesse cenário, Fischer (2020) observa que vivemos um tempo de descrença cáustica - ainda que orgânica. Retomando Deleuze e Guattari (2011), aponta dinâmicas de desterritorialização levadas ao extremo - fluxos que dissolvem vínculos -, combinadas a uma reterritorialização brutal da cultura, que empobrece a imaginação e a torna pastichosa. Por isso, tem-se frequentemente a impressão de que é mais fácil imaginar o fim do mundo do que conceber o fim do regime econômico denunciado por Francisco (Fischer, 2020). A perspectiva relacional aqui proposta busca, justamente, reabrir a imaginação coletiva para reencantar-se com a educação, sobretudo quando mobilizada pela extensão universitária nos currículos.

Esse movimento só é possível porque a extensão universitária se diferencia dos outros dois elementos do tripé da universidade porque reúne características que lhe são bastante particulares. Dentre essas características, destacamos, sem dúvida, a aprendizagem, sobretudo quando intrínseca ao movimento da educação popular. Ao pensar em uma educação periférica, sob a perspectiva de uma extensão como ressonância da educação popular, educar é também “aprender com”, em “relação com”, para “construir com”, valorizando saberes locais.

O próprio Leão XIV (2025) indica na carta esse saber que é próprio da vulnerabilidade e, por certo, não menos digno. Muito pelo contrário, indica potencial para qualificar os processos educativos.

Apostamos, então, no movimento de saída da universidade (extensão como ponte) como possibilidade do encontro com esses saberes que são próprios dos territórios. Esse encontro é condição para uma extensão que se pretende consistente, negando a factualidade dos encontros com a comunidade. Ao estabelecer relações em verdade, abre-se espaço, também, para que essa aldeia da educação, sonhada por Francisco e reforçada em outras palavras por seu sucessor Leão XIV, possa se concretizar.

CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA AO APELO POR UM OUTRO CAMINHO EDUCATIVO

A pulsão de uma universidade em saída converge com a potencial criação de “espaços heterotópicos de diferença”, onde movimentos efetivamente transformadores tendem a germinar (Harvey, 2014, p. 23). Tomada de Lefebvre, a partir da leitura de Harvey (2014), essa concepção heterotópica designa:

> “[...] espaços sociais limítrofes de possibilidades onde ‘algo diferente’ não decorre necessariamente de um projeto consciente, mas simplesmente daquilo que as pessoas fazem, sentem, percebem e terminam por articular à medida que procuram significados para sua vida cotidiana” (Harvey, 2014, p. 22).

Isso nos diz muito sobre a concepção de extensão que adotamos para a curricularização desta universidade que se descentraliza de seu próprio eixo para situar-se na construção de uma aldeia da educação. Metaforicamente, trata-se mais do trabalho do jardineiro do que do carpinteiro: no primeiro, trabalha-se o campo, a terra e o solo, proporcionando as condições necessárias para o florescimento do “novo”; no segundo, corta-se e martela-se até que a forma precisa, e previamente esperada, apareça.

Nesse sentido, criam-se as condições para a irrupção do novo que, apesar da vontade de encontrá-lo explícito no ponto em que o gráfico inflexiona e se percebe a obra acabada, somente torna-se concretizado quando organicamente toda uma aldeia encontra-se mobilizada em um caminho educativo coletivo, construído pelas mãos de todas as gentes. Neste momento, podemos falar de uma aldeia da educação, onde os pontos convergem na transformação, integral e organicamente germinada.

É preciso ponderar, então, de que maneira a curricularização da extensão pode efetivamente formar vínculos duradouros com os territórios em que a universidade está inserida. Sem dúvidas, essa inserção passa pela revisão das

matrizes curriculares, de modo que estas superem um posicionamento factual para fomentar trabalhos que durem mais do que um semestre, adotando, assim, uma perspectiva relacional e territorial, inspirada na ética franciscana de São Francisco de Assis.

Sustentamos, neste trabalho, que somente atualizar os currículos não é suficiente. Para uma inserção efetiva, é preciso colocar os “pés no chão” e conhecer o lugar onde se busca o contato. Não é qualquer pedagogia universitária que serve para qualquer território e vice-versa. É preciso conhecer, valorizar e incentivar a construção do saber em conjunto, (re)orientando, sempre que necessário, práticas, métodos e critérios de valor que permitam superar o assistencialismo acadêmico. Isso exige empenho, criatividade e amor pelo que se está construindo. O amor, no sentido em que o pensamos, passa também pela crença de que é possível fazer o “novo”. Por isso apostamos na contribuição franciscana para esse processo. Pois, mesmo com uma concepção consolidada, com processos iterativos que convertam resultados em novas entradas, realimentando o ciclo extensionista de aproximação territorial, é preciso também investimento para que as ações aconteçam.

Quando esse movimento - ilustrado pela metáfora da aldeia educativa e fundamentado por uma filosofia relacional de São Francisco de Assis - converge com o solo corretamente preparado pela jardinagem extensionista, uma universidade em saída vai ganhando força. Uma universidade que se descentraliza do próprio eixo para ancorar-se nas demandas reais dos territórios. Por certo, é necessário que, a partir disso, outras pesquisas se empenhem em investigar as relações com os territórios, pois entendemos ser crucial para o estabelecimento de uma curricularização da extensão coerente e honesta com a missão de transformar.

É nesse sentido que um outro caminho educativo passa por uma outra postura da universidade. Uma postura aberta, mas propositiva para que uma aldeia da educação possa acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, reafirmamos a possibilidade de que a integração entre a ética franciscana e uma abordagem territorial da extensão oferece um referencial sólido

para qualificar a curricularização para além do mero cumprimento normativo. Ao propor os três movimentos - relacional (como implicação territorial), de despojo/sobriedade para construir “com” e não “para”, e heterotópico como horizonte de sentidos -, este ensaio indica a ideia de “universidade em saída” que (re)conecta os currículos às demandas sociais prioritárias, reafirma o tripé da extensão (protagonismo discente, docência ativa e centralidade da comunidade) e desloca a pergunta instrumental (“como cumprir 10%?”) para uma questão ético-política (“que universidade nasce quando deixamos o território nos afetar?”).

A metáfora do jardineiro, em contraste com a do carpinteiro, sintetiza a forma de fazer: preparar o solo social para o florescimento do novo, em vez de impor formas prévias, de modo que a “aldeia da educação” se torne processo e vínculo duradouros, não evento passageiro.

Desse deslocamento decorrem implicações práticas e uma agenda de pesquisa: revisão de matrizes para vínculos de longo prazo com os territórios; dispositivos institucionais de co-planejamento com atores locais; tempos de escuta e devolutivas públicas; avaliação com critérios de vínculo, corresponsabilidade e cuidado integral; formação continuada; e investimento material que evite recaídas assistencialistas. Reconhecemos os limites de um ensaio de natureza teórico-propositiva e apontamos a necessidade de estudos empíricos comparativos em diferentes contextos, capazes de produzir indicadores de qualidade e narrativas de impacto dos itinerários extensionistas.

Em suma, a coerência entre a palavra e a vida - critério caro ao *ethos* franciscano - é a medida da qualidade dessa curricularização. Assim verificada a extensão, de apêndice, assume-se como caminho educativo, para reencantar a aprendizagem, ampliar a imaginação coletiva e sustentar, com realismo, outros futuros comuns possíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7

da Lei nº 13.005/2014. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 49-50, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FRANCISCO, Papa. Mensagem do Papa Francisco para o lançamento do Pacto Educativo Global. 12 set. 2019. *In*: CONGREGATIO DE INSTITUTIONE CATHOLICA. De Studiorum Institutis. **Pacto Educativo Global**: *Vademecum*. Cidade do Vaticano: [s.n.], 2020. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Vademecum-Portuges-para-a-web-1.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes**: Do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LEÃO XIV, Papa. ***Dilexi te***: sobre o amor para com os pobres [Exortação apostólica]. Cidade do Vaticano: Santa Sé, 2025. Disponível em: https://www.vatican.va/content/leo-xiv/pt/apost_exhortations/documents/20251004-dilexi- te.html. Acesso em: 10 out. 2025.

PICCOLO, Agostinho Salvador. **Francisco de Assis**: por uma pedagogia humanista. Bragança Paulista: EDUSF, 2005.

RODRIGUES, Fabiano Batista. **Da educação em escritos dos freis Agostinho Piccolo e Orlando Bernardi**: leituras e apropriações das fontes franciscanas. 2019. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204478. Acesso em: 10 out. 2025.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura da. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Marcio Tascheto da; LÖBLER, Amanda Rampelotto. Círculos Territoriais de Aprendizagem: reimaginar nossos territórios juntos. *In:* ORTIZ, Ail Conceição Meireles; MARCHI, Janaina (Orgs.). **Territórios educativos**: extensão e curricularização da extensão na Universidade Franciscana. Santa Maria, RS: Editora UFN, 2025.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.12
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO SUPORTE À CRIANÇA NO ESPECTRO AUTISTA

Sandra Maria Sousa Ferreira[1]; Carla Menine Oliveira[2]; Letícia Machado Cezar[3]; Josiane Santos da Silva[4]; Michele Domingues Mello[5], Thaiane Corte Real Rodrigues[6]; Sheila Fagundes Goulart[7]

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em crianças, jovens e adultos aumentou significativamente; isso em virtude do avanço nos métodos diagnósticos e da sensibilização social. A identificação do Transtorno tem revelado os inúmeros desafios enfrentados pelas famílias e instituições que acolhem pessoas com esse diagnóstico.

O diagnóstico do TEA, geralmente, provoca consequências emocional e psicológica em toda a família. Surgem sentimentos ambíguos: de um lado, pode trazer alívio por explicar comportamentos antes não compreendidos; de outro, pode gerar ansiedade e insegurança quanto ao futuro da criança ou dos jovens. Muitas famílias relatam dificuldades em participar de atividades sociais, devido ao preconceito e a falta de compreensão, gerando um isolamento social que fragiliza ainda mais quem precisa de apoio para enfrentar as dificuldades cotidianas (Sanini; Brum; Bosa, 2010).

Outro ponto que impacta a dinâmica familiar diz respeito ao acompanhamento de crianças com TEA nas consultas médicas e intervenções com multiprofissionais (obrigando

1 Autora. Acadêmica do Curso de História, da Universidade Franciscana (UFN). E-mail: sandra.msferreira@ufn.edu.br
2 Coautora. Acadêmica do Curso de Pedagogia, da Universidade Franciscana (UFN). E-mail: c.menine@ufn.edu.br
3 Coautora. Acadêmica do Curso de História, da Universidade Franciscana (UFN). E-mail: leticia.cezar@ufn.edu.br
4 Coautora. Acadêmica do Curso de História, da Universidade Franciscana (UFN). E-mail: josiane.santos@ufn.edu.br
5 Coautora. Acadêmica do Curso de História, da Universidade Franciscana (UFN). E-mail: michele.mello@ufn.edu.br
6 Coautora. Acadêmica do Curso de História, da Universidade Franciscana (UFN). E-mail: thaiane.real@ufn.edu.br
7 Orientadora. Professora Doutora do Curso de Pedagogia, da Universidade Franciscana (UFN). E-mail: sheila.goulart@ufn.edu.br

muitas famílias a arcarem com custos elevados). Nesse sentido, muitas vezes, um dos responsáveis precisa reduzir ou abandonar sua atividade profissional para acompanhar a criança, fazendo com que a rotina familiar sofra alterações significativas. Diante desse cenário, a escola precisa estar preparada para acolher as diferenças, oferecendo suporte que contribua não apenas para o desenvolvimento pleno dos estudantes, mas também para amenizar parte das demandas que recaem sobre as famílias. Assim, o ambiente escolar serve como um espaço de acolhimento às famílias, oferecendo orientação sobre direitos, serviços disponíveis e estratégias educativas que também possam ser aplicadas em casa.

O TEA traz impactos significativos na dinâmica familiar, especialmente em relação à sobrecarga emocional e aos custos financeiros. Contudo, quando a educação assume seu papel inclusivo e colaborativo, torna-se possível mitigar os danos e fortalecer tanto a criança quanto sua família. A escola, portanto, não deve ser vista apenas como espaço de transmissão de conhecimento, mas como instituição social que acolhe, apoia e promove a inclusão. Logo, este trabalho apresenta os achados de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002; Fonseca, 2002) acerca dos impactos do Transtorno do Espectro Autista na dinâmica familiar, discutindo o papel da escola no desenvolvimento pleno dos estudantes com esse diagnóstico.

METODOLOGIA

Os encaminhamentos metodológicos em uma pesquisa são fundamentais porque, além de organizar o processo investigativo, estabelecer critérios de análise e assegurar a validação dos achados, garantem que os objetivos estabelecidos sejam alcançados. É por meio dos encaminhamentos, portanto, que uma investigação científica obtém credibilidade. Nesse sentido, entende-se que a metodologia não se limita a descrever um conjunto de técnicas, mas constitui um processo sistematizado que orienta a coleta, a organização e a interpretação dos dados, proporcionando rigor científico e confiabilidade às conclusões (Lakatos; Marconi, 2003).

No intuito de analisar os impactos do Transtorno do Espectro Autista na dinâmica familiar, bem como o papel da escola no desenvolvimento dos estudantes com esse diagnóstico, optou-se pela uma pesquisa bibliográfica. Para isso, buscou- se identificar, na literatura, os principais desafios enfrentados pelas famílias de crianças com TEA, discutir as contribuições da instituição escolar para o desenvolvimento integral desses estudantes e refletir sobre a importância da articulação entre família e escola como elemento de apoio fundamental no processo educacional.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

A pesquisa bibliográfica configura-se como uma produção científica, pois possibilita levantar, organizar e analisar o conhecimento já existente sobre determinado tema, servindo como base para novas investigações. A pesquisa bibliográfica quando

> (...) realizada de maneira sistemática e criteriosa, constitui uma etapa fundamental do processo investigativo, pois permite ao pesquisador situar o seu objeto de estudo dentro do contexto teórico existente, identificar lacunas, discutir conceitos e construir uma base sólida de conhecimento. Esse tipo de pesquisa oferece suporte para análises mais profundas, possibilitando que a interpretação dos dados e das experiências seja feita à luz de referenciais já consolidados, o que contribui para a credibilidade e rigor científico (Gil, 2002, p. 44)

Do ponto de vista epistemológico, ela não se resume a uma simples reunião de informações, mas exige análise crítica e capacidade de articulação entre diferentes referenciais. Nessa mesma perspectiva, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida

> (...) a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em muitos casos seja utilizada como parte inicial de uma pesquisa empírica, pode também esgotar-se em si mesma, possibilitando ao pesquisador uma ampla análise teórica sobre o fenômeno estudado, desde que o levantamento, a seleção e a leitura das fontes sejam orientadas por critérios de relevância e rigor metodológico (Fonseca, 2002, p. 32).

Além disso, a pesquisa bibliográfica desempenha um papel essencial na compreensão histórica da produção do conhecimento, permitindo perceber como conceitos e teorias se transformaram ao longo do tempo. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2003) afirmam que a pesquisa bibliográfica não se limita à

> (...) busca de informações em livros, periódicos e documentos; ela implica um processo ordenado de levantamento, fichamento, análise e síntese crítica, no qual o pesquisador dialoga com os autores, confronta ideias, compara abordagens e, ao final, constrói uma interpretação própria, fundamentada em referenciais teóricos sólidos. Trata-se, portanto, de um exercício de reflexão que ultrapassa o acúmulo de dados, tornando-se um instrumento essencial para a construção do saber científico (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Assim, compreende-se que a pesquisa bibliográfica é indispensável para fundamentar teoricamente qualquer investigação, garantindo rigor, relevância e contextualização. Ao mesmo tempo, possibilita o exercício da crítica e o desenvolvimento de um pensamento autônomo por parte do pesquisador, que, ao analisar a produção existente, insere sua própria contribuição no debate científico. Todos os procedimentos utilizados deverão ser

apresentados com clareza, mantendo- se a análise criteriosa do conjunto de dados, mesmo quando a pesquisa for bibliográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A identificação do Transtorno do Espectro Autista - condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação, na interação social e por padrões de comportamento restritos e repetitivos - tem revelado os inúmeros desafios enfrentados pelas famílias e instituições que acolhem pessoas com esse diagnóstico.

Nas últimas décadas, o número de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista aumentou de forma significativa, em grande parte graças aos avanços nos métodos de avaliação e à maior conscientização da sociedade. Esse crescimento, porém, não deve ser entendido apenas como um 'aumento real' de casos, mas também como resultado do processo histórico de construção do diagnóstico.

Do ponto de vista epistemológico, o conceito de autismo foi introduzido por Leo Kanner, em 1943, ao descrever casos de isolamento social precoce e padrões de comportamento restritos. Pouco tempo depois, Hans Asperger (1944) também identificou características semelhantes em crianças que apresentavam boa capacidade linguística, mas dificuldades de interação. Esses primeiros estudos marcaram o início da delimitação científica do autismo como condição distinta, embora ainda restrita a descrições clínicas.

O diagnóstico do autismo mudou ao longo do tempo, no DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) -III, de 1980, ele passou a ser classificado como 'transtorno invasivo do desenvolvimento', marcando o início de uma definição mais objetiva de seus critérios. O DSM-IV (1994) dividiu o espectro em categorias como Autismo Infantil, Síndrome de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, o que acabou fragmentando a compreensão do autismo. No DSM-5 (2013), todos esses diagnósticos foram reunidos sob a denominação Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo a diversidade e a amplitude do quadro. Essa mudança aumentou os diagnósticos e transformou a compreensão do autismo: de condição rara e restrita para um espectro amplo, com diferentes níveis de apoio.

A história dos diagnósticos também trouxe mudanças importantes para as famílias. Antes do TEA ser consolidado como categoria clínica, muitos comportamentos eram vistos como distúrbios de conduta ou resultado de práticas parentais inadequadas, como a teoria das 'mães-geladeira'. Com a reconfiguração diagnóstica, as famílias ganharam uma nova chave de leitura: alívio pela explicação, mas também medo e incerteza sobre o futuro. A maior visibilidade do Transtorno passou a exigir acompanhamento médico, intervenções

multiprofissionais e, muitas vezes, reestruturação da rotina, com impactos financeiros e emocionais.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a escola tem papel central na inclusão e no desenvolvimento das crianças, além de influir na construção histórica do conceito de deficiência e diferença. Com práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e diálogo com as famílias, transforma um diagnóstico antes ligado ao isolamento em oportunidade de participação e inclusão. Compreender o TEA envolve não só aspectos biomédicos e educacionais, mas também históricos: mudanças nos critérios diagnósticos, transformações nos sentidos sociais e seus impactos sobre famílias e instituições. O diagnóstico é, portanto, um produto histórico-social que afeta indivíduos e coletividades, exigindo políticas públicas que assegurem inclusão, respeito e dignidade às pessoas com TEA e suas famílias.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM TEA

O diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista em uma criança invariavelmente transforma a vida familiar, pegando os pais despreparados diante das mudanças profundas em suas rotinas. A confirmação do diagnóstico é precedida, em geral, por um período extenso e angustiante de dúvidas, incertezas e busca incessante por respostas, envolvendo consultas médicas, avaliações psicológicas e a tentativa de decifrar comportamentos que fogem do padrão esperado. Nesse sentido, é importante ressaltar que “a busca por um diagnóstico preciso é um direito da família e da criança, pois permite o acesso a intervenções e apoios adequados” (Brasil, 2012).

Os familiares ou responsáveis idealizam, mesmo antes do nascimento de seus filhos, sonhos e expectativas em relação à criança. Imaginam um desenvolvimento típico, conquistas escolares, uma vida social ativa e um futuro promissor. No entanto, ao receber o diagnóstico de TEA, essas idealizações são abaladas, e sentimentos como medo, frustração e tristeza tornam-se comuns. De acordo com Rodrigues,

Fonseca e Silva (2008), nascimento de uma criança autista

> (...) quando uma sem nenhum problema é esperada gera diversos sentimentos na família, especialmente a tristeza e a frustração, pois está se vê confrontada com o desafio de ajustar seus planos e expectativas quanto ao futuro, com as limitações dessa condição e com necessidade de adaptar- se à intensa dedicação e prestação de cuidados específicos ao (à) filho (a) (Rodrigues, Fonseca; Silva, 2008, p.19)

O diagnóstico de um filho com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é frequentemente recebido pelos pais como um momento de grande impacto, marcado por sentimentos semelhantes ao luto. Isso ocorre porque há uma ruptura entre as expectativas idealizadas

e a realidade que se apresenta, exigindo uma intensa reorganização emocional e familiar. Cavalcante (2023) afirma que as crianças dentro do espectro

> (...) comumente apresentam disfunção social, inclusive em ambiente familiar, evitando compartilhar momentos ou interesses com os demais a sua volta, e comportamental, com dificuldade nas atividades básicas e cotidianas, e da comunicação e dificuldade no desenvolvimento da linguagem (Cavalcante, 2023, p. 12).

Nesse processo, é necessário abandonar a imagem do "filho ideal" para acolher o filho real, com suas singularidades, limitações e potencialidades. Contudo, essa adaptação nem sempre é imediata, pois surge uma disparidade entre as demandas impostas pelo novo cenário e os recursos disponíveis para enfrentá-lo. Tal desafio torna-se ainda mais significativo diante da necessidade de oferecer à criança com TEA um ambiente estruturado, estável e sensível às suas necessidades básicas, condição essencial para seu desenvolvimento e bem-estar.

As mudanças na rotina familiar são inevitáveis. O diagnóstico de TEA altera completamente a dinâmica doméstica, exigindo novos hábitos, maior organização e constante atenção. Os familiares precisam aprender sobre o transtorno, adaptar o ambiente da casa, reorganizar horários e lidar com a agenda de terapias, consultas médicas e compromissos escolares. A família de pessoas com TEA necessita de apoio de acordo com sua realidade esclarecimentos sobre o transtorno, apoio psicológico, suporte emocional, financeiro (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

O cuidado contínuo com crianças com necessidades especiais impõe uma sobrecarga física e emocional aos pais, frequentemente gerando conflitos conjugais e dificuldades na convivência familiar. Conforme Santos e Pereira (2017, p. 102), "a responsabilidade constante pelo cuidado intensivo pode levar a níveis elevados de estresse parental, impactando negativamente a qualidade das relações familiares e conjugais". A família necessita se reestruturar, adotando novas estratégias de interação e comunicação com a criança, bem como ajustando o ambiente e a rotina para atender às suas necessidades específicas.

Na maioria dos casos, as mães são as mais impactadas pelo diagnóstico de TEA, assumindo a maior parte dos cuidados diários, terapias e acompanhamento escolar, muitas vezes em detrimento de suas atividades pessoais, profissionais e acadêmicas. Como aponta Serra (2010), embora cada família vivencie o TEA de forma singular, a sobrecarga recai predominantemente sobre a mãe, podendo resultar em cansaço físico e emocional, isolamento social e sintomas de depressão e ansiedade. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019) indicam que mães de crianças com deficiência, incluindo TEA, apresentam maior risco de transtornos mentais devido ao estresse constante.

Nesse contexto, o apoio social e psicológico torna-se fundamental. Redes de suporte formadas por profissionais, escolas, amigos ou grupos de apoio ajudam a reduzir o estresse e promovem equilíbrio emocional e melhor convívio familiar. Além disso, o enfrentamento do preconceito e da falta de informação ainda presentes na sociedade é essencial. Muitas famílias relatam dificuldades na inclusão escolar e em espaços públicos, além de olhares de julgamento e incompreensão. Para mitigar esses impactos, é necessário investir em "campanhas de conscientização e sensibilização da sociedade, desmistificando o TEA e promovendo a inclusão e o respeito às diferenças" (Amaral, 2016, p. 78).

AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA

A escola exerce um papel essencial no desenvolvimento integral dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. É nesse espaço, que se constroem vínculos, experiências e aprendizagens por meio de interação que vão muito além do aprendizado somente de conteúdo. A escola deve ser sempre um espaço de acolhimento, um lugar onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, abrindo espaço para que tenha inclusão e que todos os alunos possam mostrar suas capacidades.

A inclusão escolar de crianças e jovens com TEA é um direito fundamental que garante o acesso à educação de qualidade em escolas regulares, promovendo o desenvolvimento educacional, social e emocional. A interação com colegas de diferentes perfis auxilia no desenvolvimento de habilidades como comunicação e trabalho em equipe, além de permitir interações significativas. Para que a inclusão seja efetiva, é crucial que escolas e professores estejam preparados para atender às necessidades específicas de estudante com TEA. E, isso envolve a adaptações no currículo, uso de recursos digitais, o planejamento estruturado e atividades que promovam o engajamento de diferentes formas.

A flexibilização do conteúdo, da forma de apresentação de conceitos e da avaliação são essenciais para o processo de aprendizagem inclusiva, garantindo acessibilidade e equidade. Conforme destacado por Santana (2025), a inclusão educacional é um direito fundamental que visa garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade, que favoreça seu desenvolvimento integral. No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), as práticas pedagógicas inclusivas desempenham um papel crucial na promoção da participação ativa e no atendimento das necessidades específicas dos alunos.

> Crianças com TEA apresentam características comportamentais, cognitivas e sociais distintas, o que exige uma adaptação dos métodos e estratégias pedagógicas

> para garantir sua aprendizagem e bem-estar no ambiente escolar, deve ser levado em consideração também, que as dificuldades enfrentadas pelos autistas, são distintas umas das outras, o que demanda do profissional maior destreza para adaptar o ensino a cada aluno que possui TEA (Santana, 2025, p 122).

A capacitação dos professores é fundamental. Educadores que compreendem as características de pessoas com autismo estão mais preparados para lidar com situações desafiadoras e criar um ambiente acolhedor e inclusivo. O conhecimento atualizado sobre estratégias pedagógicas inclusivas oferece ferramentas necessária para ensinar todas as crianças, promovendo ambientes de respeito, aceitação e interação. Um professor bem-preparado impacta positivamente não apenas os alunos, mas as famílias e toda a comunidade escolar. De acordo com Weizenmann (2020), os primeiros sentimentos que emergem dos professores são

> (...) medo e a insegurança. Após o período de adaptação, esses sentimentos modificaram-se, transformando-se em segurança no seu trabalho. Com relação à prática pedagógica, foi verificado que os docentes realizaram adequações pedagógicas de acordo com as características de cada aluno." (Weizenmann, 2020, 45).

A escola é um espaço muito importante para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas dos alunos. A colaboração entre família e as instituições de ensino cria um suporte mais capacitado para o desenvolvimento das crianças, considerando a sua individualidade e especificidade. Nesse sentido, a escola não deve ser vista como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como uma instituição social que acolhe, apoia e promove a inclusão e fortalece tanto a criança quanto a família.

A ARTICULAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA COMO FATOR DE APOIO NO PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM TEA

Quando falamos em inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, não basta apenas garantir a matrícula na escola. A verdadeira inclusão acontece quando existe uma rede de apoio que envolve tanto a instituição escolar quanto a família. Isso porque a criança não vive apenas em um desses espaços, ela transita entre casa e escola, e precisa que ambos estejam alinhados para que seu desenvolvimento seja contínuo e significativo.

A escola, por si só, não consegue suprir a todas as necessidades de um estudante com TEA. Professores e gestores precisam conhecer as particularidades de cada criança, mas quem convive diariamente com ela em casa são os familiares. Por isso, o diálogo constante entre esses dois contextos é essencial. Quando a família compartilha suas experiências, dificuldades e estratégias que funcionam no ambiente doméstico, a escola ganha

informações valiosas para adaptar suas práticas pedagógicas. Da mesma forma, quando a escola orienta os pais sobre recursos, direitos e metodologias, a família se sente mais segura e fortalecida para apoiar a criança.

Essa articulação também ajuda a reduzir o sentimento de insegurança e isolamento. Muitas famílias relatam que, ao se aproximarem da escola, encontram acolhimento e passam a perceber que não estão sozinhas na jornada. Além disso, a cooperação entre família e escola favorece a construção de um plano de apoio mais amplo, que contempla tanto os aspectos acadêmicos quanto os sociais e emocionais da criança. Como afirma Nunes, Azevedo e Schmidt (2013, p. 56), “a permanência do aluno pode ser favorecida pela articulação entre professores, gestores e familiares, criando um ambiente de maior segurança e confiança reduzindo a evasão escolar e fortalecendo a inclusão”. Assim, a articulação família-escola não é apenas um detalhe, mas um fator decisivo para que a inclusão seja real. Quando ambos caminham juntos, a criança com TEA se sente mais acolhida, aprende melhor e se desenvolve de maneira ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foram analisados os impactos do Transtorno do Espectro Autista na dinâmica familiar e o papel fundamental da inclusão escolar no desenvolvimento dos estudantes. Evidenciou-se a complexidade do TEA e a necessidade de abordagens integradas que promovam o desenvolvimento pleno das pessoas dentro e fora do ambiente escolar. O diagnóstico do Transtorno impõe mudanças significativas na rotina familiar e traz diversos desafios emocionais e sociais. Nesse contexto, a escola assume papel essencial, oferecendo práticas pedagógicas adaptadas e um ambiente acolhedor. A educação inclusiva, mais do que um direito, é um instrumento de transformação que favorece o desenvolvimento acadêmico, social e emocional do aluno com TEA.

A efetividade da inclusão depende diretamente da capacitação dos professores e do envolvimento ativo da família. Essa parceria entre escola e família forma uma rede de apoio sólida, fortalecendo a criança com TEA, reduzindo o risco de isolamento e estimulando sua autonomia e convivência social. O enfrentamento dos desafios impostos pelo TEA requer, portanto, um esforço coletivo e interdisciplinar. Profissionais da saúde, educadores, gestores públicos e a sociedade em geral devem atuar de forma articulada, construindo políticas e práticas que assegurem o acesso, a permanência e o desenvolvimento das pessoas com TEA em todos os espaços. É igualmente essencial garantir sua participação nas decisões que afetam suas vidas, promovendo protagonismo, autoestima e cidadania.

Conclui-se, assim, que a promoção da inclusão das pessoas com TEA exige mais do que boas intenções: requer ações concretas, formação qualificada, escuta sensível e compromisso contínuo. A educação inclusiva, quando vivenciada em sua plenitude, transforma não apenas a vida dos estudantes com TEA, mas também a cultura escolar, os vínculos familiares e a própria sociedade. Ao reconhecer e valorizar a diversidade, construímos um mundo onde todos têm lugar, voz e oportunidade de desenvolver seu potencial. A autonomia das pessoas com TEA não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo, fortalecido pela convivência, pela aprendizagem e pelo respeito mútuo. É nesse caminho que se desenha uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de acolher, incluir e emancipar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. **Autismo e inclusão:** desafios e possibilidades**.** São Paulo: Cortez, 2016.

BRASIL. (2012). **Diretrizes de atenção** à **reabilitação da pessoa com transtornos do espectro autista** (TEA). Brasília: Ministério da Saúde.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso: 9 out. 2025.

CAVALCANTE, L, M. Vivenciando o luto do filho idealizado e enfrentando a luta: o impacto do diagnóstico na família das crianças com autismo e a relevância da compreensão do diagnóstico e início das intervenções precoces. In: **Repositório Faculdade Fama.** Disponível em: https://repositorio.faculdadefama.edu.br/xmlui/handle/123456789/249. Acesso em: 9 out. 2025.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NUNES, D. R. de P; AZEVEDO, M. Q. O; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, set./dez. 2013. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128786005. Acesso em: 5 out. 2025.

SERRA, D. Autismo, família e inclusão. In: **Revista Polêmica**. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693. Acesso em: 5 out. 2025.

SANINI, C; BRUM, E. H. M. de; BOSA, C. A. Depressão materna e implicações sobre o desenvolvimento infantil do autista. **In: Revista Brasileira. Crescimento e Desenvolvimento Humano.** São Paulo. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104- 12822010000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 out. 2025

SILVA, A. B.; GAIATO, M.; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

WEIZENMANN, L. S. **INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt . Acesso em: 5 out. 2025.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.13
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A INFLUÊNCIA JESUÍTICA NA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE NEGROS E INDÍGENAS BRASILEIROS

Tamara Pazatto Martins[1]; Leonardo Guedes Henn[2]

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem raízes profundas que remontam ao período colonial, quando os jesuítas chegaram ao país com o intuito de catequizar os indígenas e, em casos específicos, também educaram negros escravizadas (Costa e Menezes 2009). Embora os ensinamentos pedagógicos dos escravizados tenha ocorrido em circunstâncias muito particulares e restritas, sua análise é fundamental para entender os processos de aculturação, controle social e evangelização forçada que marcaram esse período.

No Brasil colonial, a sociedade era composta principalmente por indígenas, africanos escravizados e portugueses (Junior e Bittar, 1999) cujas relações eram de servidão pautadas em abusos, imposição religiosa, trabalhos forçados e rígidos métodos de ensino, todos sob forte influência da Igreja Católica, ou seja, do Cristianismo. A chegada dos primeiros jesuítas no século XVI marca o início oficial da educação no Brasil, com as primeiras escolas fundadas em Capitanias onde o rei de Portugal a distribuía para nobres portugueses para exploração de matéria prima, onde indígenas e escravizados eram submetidos a processos educacionais voltados para a catequese e o aculturamento. Entretanto, poucos estudos abordam a experiência educativa dos escravizados nesse contexto, dada a escassez de fontes e o caráter subalterno desses grupos. Como a educação jesuítica ajudou para a construção cultural destes povos subordinados? De que modo o ensino, marcado pela evangelização e pela imposição cultural, funcionou como instrumento de dominação ou, em alguns casos, possibilitou formas de resistência? Essas perguntas orientam a problematização deste artigo.

Os objetivos são analisar como a educação jesuítica influenciou a formação da identidade cultural de indígenas ou escravos da terra e negros escravizados no Brasil colonial, considerando os processos de catequese, aculturação e as tensões entre a cultura imposta e as raízes africanas e indígenas. Busca-se compreender, ainda, as particularidades do

1 Titulação - Graduanda em História Universidade Franciscana. E-mail: pazattotamarapmartins@gmail.com
2 Doutor, Professor na Universidade Franciscana. Email: lghenn@gmail.com

contexto social e educacional colonial que moldaram essas experiências, mesmo diante da limitação documental.

REFERENCIAL TEÓRICO

HISTÓRIA E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL COLONIAL

A Companhia de Jesus, também conhecida como Sociedade de Jesus, foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola (1491-1556), no contexto da Reforma Católica, também chamada de Contra-Reforma. Com isso, explicam Costa e Menezes (2009, p. 33), que a missão e a educação formavam as principais atividades dos jesuítas, utilizando o ensino como um meio de consolidar a fé católica e fortalecer a Igreja diante da ascensão do protestantismo na Europa, com o surgimento da ordem jesuítica que esteve ligado ao movimento de renovação religiosa e marcou o século XVI.

Em 1549, com a chegada do padre Manoel da Nóbrega e de seus cinco companheiros, iniciou-se o trabalho educativo pedagógico dos jesuítas no Brasil, por meio das chamadas “casas do bê-á-bá”, destinadas à alfabetização e catequização de indígenas. Segundo Souza (2018, p. 17), esses colégios foram os primeiros espaços organizados de ensino na colônia, constituindo a base para a formação do sistema educacional brasileiro. De acordo com Santos e Vainfas (2000), a catequese ganhou força com a criação dos aldeamentos, no qual contaram com o apoio da Coroa portuguesa. Em 1557, um regimento régio determinava a conversão dos “gentios” - termo usado para os povos não cristãos -, inclusive usando a força para ensinar. Essa política mostrava o papel dos jesuítas como agentes de colonização e controle social.

Ferreira Júnior e Bittar (1999, p. 475) nos mostra que a Companhia de Jesus se organizou-se de forma sólida dentro do sistema colonial português, baseando-se nos quatro elementos centrais da economia do *plantation*: latifúndio, escravidão, monocultura e exportação. Com isso, essas fazendas jesuíticas sustentavam as atividades missionárias e pedagógicas, revelando que o projeto de evangelização dependia de um alicerce econômico. Essas propriedades contavam com o trabalho de pessoas escravizadas. O próprio padre Nóbrega reconhecia que seria impossível o sucesso da missão evangelizadora sem uma estrutura econômica estável (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999, p. 475).

A PEDAGOGIA JESUÍTICA COMO INSTRUMENTO DE CATEQUESE, ACULTURAÇÃO E CONTROLE SOCIAL

As fazendas ligadas aos colégios garantiam o sustento da atividade educativa, onde escravizados e indígenas viviam, trabalhavam e recebiam educação religiosa. Segundo os autores (1999, p. 476), eram nestas propriedades que se formavam famílias de escravizados e que seus filhos aprendiam nas escolas jesuíticas do "be-a- bá" juntamente com os indígenas, consolidando o modelo de ensino repressor, moral e disciplinador da Companhia.

Essas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos jesuítas também se ampliavam à alguns negros escravizados. Vieira (2023, p. 79) nos explica que, nessas fazendas jesuíticas, muitos aprendiam a ler, escrever e praticar ofícios como carpintaria, ferraria, alfaiataria e pedreiro, além das atividades rurais. A educação era vista como um instrumento de evangelização e de controle do comportamento. Anchieta, um dos principais missionários, utilizou a língua tupi como um plano catequético. Costa e Menezes (2009, p. 39) nos apresenta que a gramática tupi transformou-se um manual essencial para os futuros missionários, transformando-se em um instrumento poderoso de conversão.

Já Souza (2018, p. 16) ressalta que os jesuítas viam os indígenas como "bárbaros", e a catequese era entendida como uma forma de "salvar suas almas", obrigando-os a valores cristãos e europeus. Santos e Vainfas (2014) relatam que os indígenas sofreram forte aculturação: foram ensinados a se vestir, abandonar a poligamia, rejeitar práticas religiosas tradicionais e viver em comunidades cristãs supervisionadas pelos padres.

Além disso, segundo Vieira (2023, p. 86), as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia estabeleciam que os escravizados fossem instruídos na fé por meio de catecismos e orações específicas, reforçando a submissão e controle espiritual da Igreja. Cressoni (2016, p. 74) explica que o império português reestruturou os grupos sociais - brancos, negros e indígenas - dentro de um parecer corporativa de sociedade, atribuindo a cada um uma função específica. A presença jesuítica, segundo o autor (2018, p. 87), tinha como objetivo garantir a salvação da alma e manter a ordem social, por meio do castigo e da obediência. Os jesuítas inclusive advertiam os senhores de engenho que exploravam excessivamente seus escravos, lembrando-lhes do "pecado" de negar-lhes o descanso religioso.

A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS ESCRAVIZADAS E INDÍGENAS NO BRASIL COLONIAL

A infância representava, para os jesuítas, um momento de moldar novas gerações conforme a dogma cristã. Costa e Menezes (2010) nos narra que o rei de Portugal

enviou “órfãos do rei” - crianças sob tutela da Coroa - para o Brasil Colonial, com o objetivo de interagir com as crianças indígenas para aprender sua língua e ensinar a portuguesa. Essa convivência facilitou a imposição da cultura cristã. Ferreira Júnior e Bittar (1999, p. 476) afirmam que os filhos dos escravizados eram submetidas à pedagogia jesuítica, cuja formação baseava-se na fé e na obediência. As atividades pedagógicas dos colégios do “bê-á-bá” eram regidas pelo Ratio Studiorum, documento que estruturava o ensino pedagógico jesuítico com ênfase na memorização (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 1999, p. 478). Essa metodologia, segundo os autores (1999, p. 478-479), frequentemente resultava em castigos corporais e punições severas. A rigidez e o autoritarismo eram elementos centrais do sistema, que buscava disciplinar o corpo e a mente dos alunos. Assim, as crianças negras e indígenas sofriam duplamente: pela escravidão e pela aculturação imposta pelo modelo cristão e europeu.

Ferreira Júnior e Bittar (1999, p. 479) argumentam que o projeto pedagógico jesuítico estava inserido em uma ordem social violenta e autoritária. A educação religiosa reforçava a submissão das classes subordinados, impondo valores que legitimavam a hierarquia racial e social.

INDENTIDADE CULTURAL, RESISTÊNCIA E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

O contato entre jesuítas e negros não promovia liberdade, mas uma “libertação espiritual” que justificava a escravidão (CRESSONI, 2018, p. 91). Costa e Menezes (2009 p. 40) observam que, embora os jesuítas fossem contra à escravização direta dos indígenas, sua atuação também ajudou aos interesses coloniais, resultando em tensões com os colonos. Cressoni (2016, p. 88) acrescenta que reconhecer a bondade de Deus e submeter-se à sua vontade era considerado um dever constante, reforçando a obediência e o controle espiritual.

A missão evangelizadora da Companhia de Jesus foi parte importante do processo colonial. Segundo Ferreira Júnior e Bittar (1999, p. 479), sua ação educativa, embora pautada na fé, formou um sistema autoritário e hierárquico. Sérgio Buarque de Holanda (1995) argumenta que os jesuítas introduziram na cultura brasileira uma tradição de disciplina e submissão que ainda insiste na contemporaneidade.

Costa e Menezes (2009, p. 43) destacam que os jesuítas foram os principais encarregados pela educação de indígenas, negros e elites. Apesar de conflitos com colonos, muitas vezes também defenderam a economia colonial, como o padre Antônio Vieira. Para Cressoni (2018, p. 91), a pedagogia jesuítica unia corpo e alma, fé e trabalho, em um projeto que visava à ordem social.

LEGADO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO JESUITICA NO BRASIL

A história da educação brasileira mostra-nos que desempenho da Companhia de Jesus no período colonial foi decisivo para a formação das bases culturais e pedagógicos do país. Com a missão evangelizadora dos jesuítas não se limitou à propagação da fé católica, mas introduziu um sistema político, social e educacional voltado à solidificação da colonização portuguesa (Costa Menezes 2009). Ferreira Júnior e Bittar (1999, p. 479) afirmam que a ação educacional dos jesuítas, ainda que direcionada por princípios religiosos, foi formada sobre um modelo de ensino autoritário e hierárquico, fundamentado na disciplina e na obediência. Essa forma de ensinamento buscava moldar as atitudes dos indivíduos de acordo com os padrões morais e espirituais da Igreja, legitimando a ordem colonial vigente.

Costa e Menezes (2009, p. 43) enfatiza essa análise ao destacar que os jesuítas foram os essenciais e responsáveis pelos ensinamentos no Brasil colonial, inserindo tanto as instruções dos indígenas e dos negros escravizados quanto a formação das elites portuguesas. Com isso, os autores evidenciam que a atuação jesuítica foi marcada por contradições: ao mesmo tempo em que eram contra os abusos dos colonos, os padres também atuavam em defesa dos interesses econômicos da Coroa. O exemplo do padre Antônio Vieira ilustra muito bem essa ambiguidade, pois ele combinava o discurso religioso com a sustentação do projeto imperial lusitano.

A colaboração de Cressoni (2016, p. 91) amplia o entendimento sobre a natureza da pedagogia jesuítica ao evidenciar que ela integrava corpo e alma, fé e trabalho, em um projeto de formação total do indivíduo. O autor comenta que a educação incentivada pela Companhia de Jesus tinha um caráter formativo e disciplinador, voltado à moralização e à conformação do sujeito ao ideal cristão. Tal processo, embora apresentasse um discurso humanista, servia como instrumento de controle e manutenção da ordem social.

Fábio Eduardo Cressoni (2016) acrescenta essa discussão ao analisar o legado da pedagogia jesuítica na história da educação dos negros e indígenas no Brasil. O autor nos conta que o modelo pedagógico herdado do período colonial perpetuou práticas excludentes e hierarquizantes, relacionando a instrução formal ao privilégio social e racial. Segundo Cressoni (2016), a herança deixada pelos jesuítas contribuiu para a formação de um sistema de ensino discriminativa, que ainda hoje reproduz desigualdades e limita o acesso de determinados grupos ao conhecimento. Dessa forma, os diferentes autores convergem ao reconhecer que a atuação dos jesuítas foi essencial para o desenvolvimento da educação no Brasil, mas divergem quanto à natureza e às consequências desse legado e Fábio Eduardo Cressoni (2016) destacam como essa herança perpetuou mecanismos de controle e exclusão social.

METODOLOGIA

A pesquisa é uma revisão bibliográfica com carácter qualitativa com intuito de levantar conhecimentos existente sobre como era a educação dos negros escravizados no período colonial no Brasil, mas por conta de insuficiência de fontes históricas específicas não foi possível concluir.

Com isso a pesquisa se amplia para os jesuítas e indígenas aonde eles são os protagonistas da educação no período colonial e esse estudo nos mostra a onde entra a educação dos negros e como se forma.

Através dessas leituras concluímos a origem de tanta desigualdade social na contemporaneidade.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

- Definição do tema: Como era a educação dos escravizados vindo da África e indígenas no período colonial.
- Busca e seleção de fontes confiáveis: realizado pesquisa no google acadêmico utilizando os descritores: educação no período colonial, educação jesuítica, educação de negros e Brasil colonial e o uso do livro acadêmico.
- Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão: Avaliado por relevância do tema primeiramente pelo título, após por leitura do resumo e por fim a leitura integral dos artigos.
- Leitura crítica e organização dos materiais selecionados: Foi feita várias leitura e fichamentos nos artigos com informações relevantes para essa construção.
- Redação da revisão bibliográfica, estruturando o texto com resumo, introdução (contextualização), desenvolvimento (discussão crítica agrupada por temas ou cronologia) e conclusão (síntese e lacunas na literatura).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta análise das fontes bibliográficas observou-se que a educação no Brasil colonial foi marcada por uma profunda desigualdade estrutural, esses processos educativos existentes nesse período refletiam no projeto de dominação social e cultural imposto pela metrópole portuguesa com estreita relação com a Igreja Católica e a Companhia de Jesus. Segundo Ferreira Júnior e Bittar (1999, p. 479), a pedagogia jesuítica, ao mesmo tempo que se propunha evangelizadora, mantinham um modelo de ensino hierarquizado e disciplinador, voltado

para a conservação da ordem colonial. Com essa estrutura pedagógica educativa excluía os negros e indígenas de um processo real de formação intelectual, limitando-lhes o acesso ao aprendizado formal e privilegiando a catequese e a submissão religiosa.

Os resultados desta investigação mostram que a educação destinada às populações era, em grande parte, restrita ao aprendizado religioso básico e às práticas de ofício. Como destacam Costa e Menezes (2009, p. 43), os jesuítas ensinavam princípios cristãos e algumas noções de leitura e escrita apenas quando isso servia à conversão e ao controle espiritual. Assim, a alfabetização não tinha o objetivo de emancipar, mas de reforçar a dependência cultural e social das populações indígenas e negras em relação aos valores europeus.

Além disso, verifica-se que a ação dos missionários reforçava a ideologia da salvação pela obediência. De acordo com Cressoni (2016, p. 91), a educação dos jesuítas incluía fé e trabalho, corpo e alma, em uma razão que pretendia moldar o indivíduo segundo um ideal de regulamento e devoção. Tal modelo educacional, aplicado aos negros e indígenas, reiterava o ideal de que esses sujeitos precisavam ser “civilizados” pela fé, o que naturalizava as relações de dominação racial e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões, percebe-se que o legado dessa exclusão permanece na estrutura educacional brasileira contemporânea, na qual persistem desigualdades de acesso, permanência e valorização do conhecimento produzido pela população negra e indígena. Assim, começamos a compreender as origens coloniais dessa realidade o que se faz necessário à construção de políticas educacionais verdadeiramente inclusivas e reparadoras. Dessa forma, conclui-se que a educação no Brasil colonial não apenas formou as bases de um sistema restritivo, mas também colocou práticas e valores que atravessaram os séculos. Superar essas heranças exige reconhecer o papel histórico da população negra e indígena garantir uma educação que promova a equidade, o respeito à diversidade e a valorização das identidades indígenas e afro-brasileiras como parte fundamental da formação nacional. Conclui-se, entanto, que refletir sobre a educação dos negros e indígenas no período colonial não é apenas revisitar o passado, mas compreender as raízes de um sistema ainda eliminatório. Com essa reflexão contribui para a construção de uma educação antirracista, crítica e transformadora, que reconheça o protagonismo histórico dos povos negros e indígenas e que promova uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

COSTA, Célio Juvenal, MENEZES, Luiz sezinando. Educação no Brasil Colonial (1549-1759). In: ROSSI, Ednéia Regina. **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil.** Maringa: 2º ed revisada e ampliada. Eduem, 2009, p. 31-45.

CRESSONI, Fábio Eduardo. Educação e Escravidão no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinicios. **História da Educação dos Negros no Brasil.** Niterói: Eduff, 2016, p. 73-93.

JUNIOR, Amarilio Ferreira, BITTAR, Marisa. **Educação Jesuítica e Crianças Negras no Brasil Colonial.** Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagogicos, 1999.

SANTOS, Georgina Silva, VAINFAS, Ronaldo. Igreja, Inquisição e Religiosidades Coloniais. In: FRAGOSO, João. **Coleção Brasil Colonial 1443-1580.** Vol. 1.2 Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p. 479-520.

SOUZA, Aparecido Moreira. **História da Educação no Brasil: O Eletismo e a Exclusão no Ensino.** São Carlos: Cadernos da Pedagogia, 2018.

VIEIRA, Maria Alveni. Educação Jesuítica para Bem Viver na Escravidão. In GONÇALVES, Maria Célia. **Educação e Conhecimento.** 4 Volume. Belo Horizonte: Raissom, 2023, p. 78-89.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.14
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CURSO DE DIREITO

Aline Casagrande[1]

INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior, sobretudo em cursos historicamente marcados pela tradição formalista, como o Direito, exige cada vez mais a incorporação de práticas pedagógicas que respondam à diversidade presente nas salas de aula. Nesse contexto, o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, garantidos por legislações nacionais e internacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), impõem à prática docente a necessidade de adaptação, sensibilidade e inovação pedagógica. A construção de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, em especial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007), representou um avanço na consolidação do direito de estudantes com deficiência ao acesso, permanência e participação nos diferentes níveis de ensino. Essa política, alinhada a documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), reforça o princípio de que todos os estudantes devem aprender juntos, sem discriminação, em ambientes que respeitem a singularidade de cada um.

A prática docente que fundamenta este relato insere-se nesse contexto de transformação, marcada pela convivência e acompanhamento de três estudantes com deficiência em disciplinas extensionistas do curso de Direito: uma pessoa com deficiência visual, uma pessoa com transtorno do espectro autista e uma pessoa cadeirante. Cada uma dessas trajetórias trouxe desafios específicos - desde a necessidade de produzir materiais acessíveis em formatos alternativos, passando pela adaptação de metodologias de ensino para favorecer a comunicação e a interação, até a garantia de acessibilidade física e logística nos espaços acadêmicos e nos territórios extensionistas.

1 Doutora em Educação/UFSM. Mestre em Direito/UNISC. Especialista em Direito Civil/UFSM e em Tecnologias Digitais aplicadas à Educação/ULBRA. Bacharel em Direito/UFN e Licenciada pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores/UFSM. Docente na Universidade Franciscana. E-mail: aline.casagrande@ufn.edu.br

Assim, este relato busca compartilhar reflexões oriundas dessa prática docente, ressaltando como a presença de estudantes com diferentes deficiências possibilitou a construção de experiências formativas enriquecedoras tanto para os discentes quanto para a própria docente. Ao descrever e analisar as situações vivenciadas, pretende- se contribuir para o debate sobre a inclusão no ensino jurídico, apontando caminhos para a consolidação de práticas pedagógicas que efetivem a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no espaço acadêmico.

METODOLOGIA

O presente trabalho configura-se como um relato de experiência de caráter descritivo e reflexivo, fundamentado na prática docente desenvolvida no curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada. A escolha pelo relato de experiência justifica-se por possibilitar o compartilhamento de vivências pedagógicas concretas, com potencial de contribuir para o debate científico sobre inclusão educacional e acessibilidade no ensino jurídico.

A experiência relatada ocorreu entre os anos de 2023 e 2024, durante a atuação da autora como docente responsável por disciplinas obrigatórias do curso de Direito. O recorte metodológico abrange o acompanhamento de estudantes com deficiência matriculados em diferentes semestres, contemplando situações de sala de aula, atividades avaliativas e atividades extensionistas.

A coleta das informações que subsidiam o relato deu -se por meio de registros pessoais da prática docente (anotações em diário de aula, planejamentos e materiais didáticos); observação direta das interações em sala de aula, focalizando estratégias de ensino-aprendizagem, dificuldades enfrentadas e recursos pedagógicos empregados; documentos institucionais, como planos de ensino e políticas de acessibilidade da instituição; interações dialógicas com os próprios estudantes com deficiência.

A análise da experiência foi realizada de forma qualitativa, adotando como referência os pressupostos da educação inclusiva e da pedagogia universitária, articulando a descrição das práticas vivenciadas com a literatura especializada sobre o direito à educação, acessibilidade no ensino superior e inclusão de pessoas com deficiência.

Nesse sentido, buscou -se descrever as práticas pedagógicas adotadas frente às necessidades específicas dos estudantes; identificar desafios e barreiras enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem; refletir sobre as estratégias que favoreceram a inclusão e o desenvolvimento acadêmico; analisar as contribuições da experiência para a construção de práticas docentes mais inclusivas no ensino jurídico. Trata-se, portanto, de uma metodologia centrada na narrativa experiencial, que combina descrição detalhada das vivências

com reflexão crítica, sem a pretensão de generalização estatística, mas com o objetivo de fomentar debates e subsidiar a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas no ensino superior.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência docente em disciplinas extensionistas do curso de Direito, desenvolvida com a participação de estudantes com deficiência visual, autismo e deficiência física, evidenciou um conjunto de desafios e aprendizados que dialogam diretamente com o percurso histórico da educação especial no Brasil e com as reflexões contemporâneas sobre a prática inclusiva no ensino superior.

Essas vivências se articulam diretamente com a trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil. Desde a Lei nº 4.024/1961, que tratava da “educação de excepcionais”, em um discurso ainda marcado pela segregação, até a Lei nº 5.692/1971, que reforçava o encaminhamento de crianças com deficiência para instituições especiais, percebe-se que o paradigma predominante era o da separação e não da inclusão. Somente com a Constituição Federal de 1988 é que a educação foi reconhecida como direito de todos, com o Estado assumindo o dever de oferecer atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, apontando para uma mudança significativa (Kassar, 2018).

As décadas seguintes foram marcadas por avanços graduais. A Lei nº 7.853/1989 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) consolidaram o direito à matrícula de pessoas com deficiência na rede regular. No entanto, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 ainda representava um retrocesso, ao condicionar a inclusão à capacidade do estudante de acompanhar o ritmo “normal” de aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394) trouxe pela primeira vez um capítulo específico sobre a Educação Especial, reafirmando a necessidade de serviços de apoio, mas ainda mantendo a possibilidade de classes e escolas segregadas. O Decreto nº 3.298/1999, ao regulamentar a Lei nº 7.853, reforçou a transversalidade da Educação Especial, já em sintonia com a perspectiva da integração.

O início dos anos 2000 foi marcado por novas normativas que ampliaram o marco legal: o Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172) incluiu metas específicas para estudantes com deficiência, e a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB) reforçou a obrigatoriedade da matrícula em escolas regulares. Além disso, a Resolução nº 1/2002 Conselho Nacional de Educação (CNE), emitida pelo Conselho Pleno (CP) tratou da formação de professores, inserindo conteú dos sobre necessidades educacionais especiais. A aprovação da Lei nº 10.436/2002,

que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação, e o Decreto nº 5.626/2005, que a regulamentou, representaram avanços importantes.

Em 2008, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva configurou-se como um momento decisivo ao reafirmar a inclusão como direito de todos os alunos, em todos os níveis e modalidades de ensino. O Decreto nº 6.571/2008, seguido pela Resolução nº 4/2009, regulamentou o atendimento educacional especializado (AEE), entendendo-o como suplementar e integrado ao projeto pedagógico das escolas. Posteriormente, o Decreto nº 7.611/2011 reforçou que a exclusão sob alegação de deficiência não poderia ser aceita, consolidando a inclusão como política pública. A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo-lhes acesso ao ensino regular. O Plano Nacional de Educação de 2014 (meta 4) reafirmou o compromisso com a universalização da educação inclusiva, embora a palavra “preferencialmente” ainda possibilite a manutenção de práticas segregadoras. Mais recentemente, o Decreto nº 10.502/2020 reacendeu o debate sobre retrocessos, ao propor a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, criticada por especialistas por incentivar a matrícula em escolas especiais, contrariando avanços consolidados.

Essas mudanças nacionais acompanharam também movimentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999), a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), a Declaração de Incheon (2015) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/2015), todos reafirmando a inclusão como princípio e direito humano.

Ao confrontar esse marco legal e histórico com a experiência prática nas disciplinas extensionistas, é possível constatar que, apesar dos avanços normativos, persistem lacunas entre o que é garantido na lei e o que se materializa no cotidiano universitário.

Em primeiro lugar, os resultados revelaram que a presença de estudantes com deficiência no espaço universitário desestabiliza a lógica tradicional de ensino, ainda fortemente centrada em práticas transmissivas e homogêneas. No caso da estudante com deficiência visual, tornou-se indispensável o uso de materiais adaptados em formatos digitais acessíveis, bem como a exploração de recursos de tecnologia assistiva, a fim de garantir sua participação efetiva nas atividades extensionistas. Esse processo permitiu que os colegas de turma desenvolvessem maior sensibilidade em relação às barreiras enfrentadas por pessoas cegas no cotidiano acadêmico e social. No caso do estudante com autismo, as atividades extensionistas expuseram a importância de estratégias pedagógicas voltadas à comunicação clara e objetiva, à organização de rotinas e ao respeito a diferentes formas de interação social. A adaptação metodológica incluiu explicações mais fragmentadas, estímu-

los ao trabalho em pequenos grupos e a utilização de exemplos práticos do campo jurídico, o que possibilitou a ampliação da participação e da autonomia do discente.

Já a experiência com o estudante cadeirante revelou barreiras de natureza arquitetônica e logística, destacando a necessidade urgente de ações públicas de acessibilidade. No território extensionista (escolas públicas), a ausência de rampas adequadas, a dificuldade de locomoção entre salas e a inadequação de alguns espaços físicos comprometeram a plena participação da estudante, demonstrando que a inclusão não se limita ao âmbito pedagógico, mas depende também de uma infraestrutura condizente com os princípios legais da acessibilidade.

Esses resultados concretos encontram eco no estudo de Manica (2011), ao ressaltar que a docência inclusiva exige mais do que a presença física do estudante com deficiência em sala: requer a criação de ambientes pedagógicos favoráveis, metodologias diferenciadas e o reconhecimento das potencialidades individuais. A autora destaca ainda que cabe ao professor mediar a construção do conhecimento, valorizando a diversidade como parte integrante do processo educativo. Tal perspectiva foi confirmada na prática, à medida que os estudantes com deficiência acompanharam as aulas teóricas, contribuindo com saberes, questionamentos e experiências que enriqueceram o aprendizado coletivo e participaram ativamente das ações extensionistas desenvolvidas.

A reflexão histórica apresentada por Drago e Gabriel (2023) evidencia que, nos últimos duzentos anos, a concepção de deficiência percorreu um caminho que vai da exclusão social e escolar para o reconhecimento do direito à educação inclusiva. Essa mudança de paradigma, ainda em processo, sustenta-se em documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ambos reafirmando a necessidade de que todos os estudantes aprendam juntos, independentemente de suas diferenças. A experiência vivida nas disciplinas extensionistas corrobora esse movimento histórico, na medida em que a inclusão dos estudantes não foi tratada como concessão, mas como efetivação de um direito social conquistado ao longo de lutas e avanços normativos.

Outro aspecto relevante foi a percepção de que a inclusão transforma também a identidade docente. A necessidade de repensar o planejamento das aulas, adaptar conteúdos e reformular avaliações revelou que a prática pedagógica inclusiva constitui um processo de formação contínua. O professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimento e passa a atuar como mediador, pesquisador e aprendiz, construindo soluções criativas diante das demandas apresentadas. Essa constatação dialoga com a ideia de que a educação inclusiva exige docentes preparados para acolher a diversidade, capazes de reconhecer os ritmos e estilos de aprendizagem de cada estudante e de construir práticas pedagógicas coerentes com tais especificidades (Denari, 2006).

No entanto, a experiência também evidenciou limites e desafios que extrapolam a ação individual do docente. A necessidade de formação continuada específica sobre inclusão, a ampliação da infraestrutura e o fortalecimento do apoio institucional mostraram-se aspectos importantes para a consolidação de práticas inclusivas. Assim, os resultados apontam para a necessidade de que a inclusão seja entendida como um compromisso coletivo, envolvendo gestores, equipe pedagógica, técnicos de acessibilidade e toda a comunidade acadêmica.

Por fim, a prática docente nas disciplinas extensionistas evidenciou que a presença de estudantes com deficiência representa, simultaneamente, um desafio à comunidade acadêmica e uma oportunidade de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, promovendo experiências de convivência com a diversidade, promovendo a empatia e o fortalecimento da cidadania no processo de formação discente. A inclusão, nesse sentido, mostrou-se um imperativo legal e ético que promove aprendizagens significativas, transformando as práticas pedagógicas e contribuindo para a formação de profissionais do Direito mais sensíveis às questões de justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada tem origem na atuação como professora em disciplinas extensionistas do curso de Direito, espaço privilegiado para a integração entre saber acadêmico e realidade social. Nesse cenário, a convivência e o acompanhamento de três estudantes com deficiência - uma pessoa com deficiência visual, uma pessoa com transtorno do espectro autista e uma pessoa cadeirante - permitiram a vivência concreta de práticas pedagógicas inclusivas e de reflexões acerca das barreiras, das potencialidades e dos aprendizados construídos no processo de ensino-aprendizagem.

A experiência docente mostrou, de forma concreta, que a inclusão não se limita a atender formalmente às exigências legais, mas exige uma mudança cultural e pedagógica na prática universitária. Foi necessário ressignificar o planejamento de aulas, ampliar estratégias avaliativas e construir, junto aos estudantes, um espaço de aprendizagem colaborativa, dialógica e sensível às diferenças. Esses movimentos pedagógicos guardam relação direta com os princípios da política inclusiva, que orienta a superação de práticas segregacionistas e o fortalecimento de sistemas educacionais capazes de acolher todos os alunos.

Cada trajetória trouxe demandas específicas que convocaram a docente à reinvenção de metodologias, à elaboração de materiais acessíveis, ao fortalecimento do diálogo e à construção de um ambiente acadêmico que respeitasse a singularidade de cada estudante. Se, por um lado, surgiram obstáculos relacionados às formas tradicionais de avaliação, por outro, emergiram oportunidades de desenvolvimento de estratégias comprometidas com

a efetivação do direito à educação superior inclusiva, revelando seu potencial formativo: a ampliação da empatia, o estímulo à criatividade docente e a percepção de que a diversidade enriquece o processo de ensino- aprendizagem.

As experiências vivenciadas confirmaram que a educação inclusiva não pode ser entendida como concessão ou benevolência, mas como um direito humano fundamental que potencializa a diversidade como princípio pedagógico. Nesse sentido, a prática extensionista demonstrou que a convivência entre diferentes formas de ser e aprender enriquece o ambiente acadêmico, favorecendo a formação de futuros profissionais do Direito mais críticos e comprometidos com a equidade, a igualdade de oportunidades, a inclusão social e o acesso universal a direitos e ao bem-estar coletivo.

Assim, este relato busca, para além de descrever práticas pedagógicas em contextos de extensão universitária, refletir criticamente sobre os caminhos percorridos, apontando contribuições e limites da experiência para a consolidação de uma educação superior inclusiva e efetivamente comprometida com a cidadania e os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 set. 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, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 1 out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David. (Org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-64.

DRAGO, Rogério; GABRIEL, Emilio. A pessoa com deficiência e a educação especial no Brasil nos últimos 200 anos: sujeitos, conceitos e interpretações. In: **Revista Educação Especial Santa Maria,** v. 36, ano 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 14 out. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 24, Edição Especial, p. 21-68. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005. Acesso em: 14 out. 2025.

MANICA, Loni Elisete. A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão. In: **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 55/4, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.35362/rie5541582. Acesso em: 14 out. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185111. Acesso em: 21 set. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca:** princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Acesso em: 21 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala).** Guatemala, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova Iorque, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007 - 2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030.** Incheon, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137. Acesso em: 21 set. 2025.

UNESCO. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030.** Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 21 set. 2025.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.15
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS: A LEITURA DE CONTOS COMO FERRAMENTA PARA COMBATE AO RACISMO

Karen da Rosa Pinheiro[1]; Andrieli Medianeira Braga[2]; Gabriel Carvalho Cardoso[3]; Elisane Scapin Cargnin[4]; Fernanda Figueira Marquezan[5]

INTRODUÇÃO

A literatura afro-brasileira, reconhecida pela Lei nº 10.639, em seu Artigo 26, (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, é uma importante ferramenta pedagógica para a valorização da diversidade e o combate ao racismo. No contexto escolar, o trabalho com essa literatura possibilita ampliar as vozes silenciadas na história, promovendo reflexões sobre identidade, ancestralidade e pertencimento.

Discutir o tema étnico-racial é essencial para valorizar a história, cultura e identidade de povos afro-brasileiros e indígenas, além de combater o racismo estrutural e promover a equidade. Essa abordagem contribui para desconstruir preconceitos, formar cidadãos mais conscientes e respeitosos e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Desde a infância, a educação é uma ferramenta poderosa para desenvolver o respeito à diversidade, fortalecer a identidade étnico-racial e enfrentar as desigualdades históricas.

Com alicerce na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) que norteia a busca com que os estudantes identificam interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico e posicionam-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, somam-se à necessidade de trazer o tema para sala de aula e para o cotidiano dos estudantes.

Sendo assim, o artigo trata de traçar reflexões a respeito do papel social da escola como potencial transformador de uma realidade desigual e excludente. Para tanto, cabe o relato da elaboração de um projeto interdisciplinar, pelos Bolsistas de Iniciação à Docência

1 Acadêmica de História - Universidade Franciscana
2 Acadêmica de História - Universidade Franciscana, karen.rpinheiro@ufn.edu.br
3 Acadêmico de História - Universidade Franciscana, g.cardoso@ufn.edu.br
4 Profa. Dra. em Letras-Linguística/UFSM- EMEF Júlio do Canto- lisaprofaredacao@gmail.com
5 Profa. Dra. em Educação. Cooordenadora do Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades

do Programa Institucional de Iniciação à Docência, da Universidade Franciscana, do subprojeto de Humanidades, voltado para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Júlio do Canto de Santa Maria, Rio Grande do Sul, tendo como eixo central a literatura afro-brasileira.

O referido projeto buscará promover a leitura de contos de autores negros, priorizando metodologias lúdicas que favoreçam o interesse e o engajamento dos discentes. A proposta pedagógica pretende possibilitar não apenas o contato com a diversidade de narrativas afro-brasileiras, mas também a criação de espaços de interação, debate e reflexão crítica, de modo a estimular a valorização da cultura afro-brasileira, a construção da identidade e a ampliação do repertório literário dos estudantes. Na sequência, serão apresentados os passos metodológicos para o desenvolvimento deste artigo.

METODOLOGIA

O presente artigo foi organizado tendo como referência a pesquisa qualitativa, com base na observação participante e na análise interpretativa das produções textuais dos alunos. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa permite compreender o significado das ações e relações humanas em seu contexto. Com o objetivo de apresentar a organização do trabalho, elucidam-se, inicialmente, os passos para a organização do projeto na escola.

PASSOS PARA A ORGANIZAÇÃO

Como estrutura do trabalho que se desejou realizar, sua preparação foi dividida em partes, primeiro uma revisão bibliográfica a respeito da necessidade de se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais na educação básica através de leitura que abordam escritores como Silvio de Almeida, Bell Hooks, Jamila Ribeiro, Carla Akotirene, a Legislação brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Ao realizar as leituras, surgiu a ideia de trabalhar a temática através da análise textual, ligando os componentes curriculares de História e Língua Portuguesa, já na terceira parte do planejamento, buscaram-se obras de autores negros que tratassem a respeito de temáticas raciais. Com os materiais literários definidos, surgiu a necessidade de adaptação de no lugar de fazer uma leitura de um livro na configuração “Clube do Livro”, surgiu a ideia da interpretação textual de um conto. Como resultado desse procedimento, ficou definido que faríamos o estudo e o debate de um conto que tratasse de temática racial. Como se trata de um projeto que está em andamento, aos poucos, serão organizados os próximos passos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As temáticas transversais da educação básica são de grande importância para a construção dos valores dos estudantes, tanto no sentido de formação para o exercício da cidadania, quanto para a valorização da educação para o entendimento do funcionamento da realidade que circunda o aluno. A educação tem potencial para sensibilizar o aluno das diversas diferenças que estão presentes em muitos aspectos de seu cotidiano, e das peculiaridades presentes inclusive em sua própria forma de ser.

A abordagem transversal e interdisciplinar para temáticas como direitos humanos, relações étnico-raciais, igualdade de gênero, acessibilidade para pessoa com deficiência, revela uma compreensão de que as questões humanas perpassam as fronteiras do conhecimento e não podem ser somente abordadas em um determinado componente curricular, afinal não faz sentido restringir uma temática a uma única ciência, sendo que diversas se debruçam sobre o estudo de fenômenos sociais presentes na sociedade moderna e temas como a desigualdade é um problema da sociedade em sentido integral. Por isso, o subprojeto humanidades decidiu trabalhar a educação para as relações étnico-raciais de maneira transversal e interdisciplinar unindo os componentes de História por meio dos estudantes pibidianos e a Língua Portuguesa através da professora supervisora.

Por tanto, destaca-se aqui o papel social da escola como construtora de um senso de comunidade e individualidade, amadurecendo a ideia de que todo indivíduo formula e sofre as ações da sociedade, o sujeito constrói a sociedade em que vive e também sofre influências dessa mesma sociedade que criou. Embasados pelo questionamento de Bell Hooks (2013, pág. 42) “quais valores e hábitos de ser refletem meu/nosso compromisso com a liberdade” cabe à escola, destacar as problemáticas que surgem a partir dessa troca de influências, dando foco ao debate das relações sociais, naturalmente baseadas pela desigualdade, afinal as relações sociais são fundamentadas por dois opostos, brancos e negros, ricos e pobres, homens e mulheres.

Para efetivar o trabalho das temáticas transversais, foi escolhido abordar a educação para as relações étnico-raciais a partir das vivências e necessidades notadas pelos pibidianos de tratar de relações de raça em uma escola formada por maioria de negros e pardos, como será explicado ao longo do texto, localizada em uma zona periférica da cidade de Santa Maria e com alunos que tem a violência e a desigualdade demasiadamente presentes em suas realidades.

Então, a abordagem de leitura e reflexão de contos foi planejada como proposta didática para englobar o debate acerca da temática de desigualdade racial, para tanto foi escolhido o conto “Olhos D’água” de autoria de Conceição Evaristo, autora negra e

referência em literatura antirracista, para provocar o debate sobre as relações de raça e classe e a identidade negra. Portanto, o trabalho está fundamentado em dois momentos, sendo o primeiro de leitura e o segundo de análise textual em forma de debate crítico, obviamente esse debate será guiado pelos professores, no intuito de despertar o olhar crítico dos alunos para detalhes e camadas do texto que não foram pensadas antes. A escola contemporânea está sendo elaborada sob uma perspectiva que valorize a pluralidade e diversidade, pensar na escola como um ambiente de compartilhamento de experiências e afirmação de individualidades como formação de identidade. O pensamento de que a escola está viva e em constante construção e fluxo se relaciona com o planejamento de um combate intermitente contra a injustiça social e a desigualdade. Uma das ferramentas para a efetivação de uma escola acolhedora está justamente em encarar a realidade dos alunos, em seu sentido material e emocional, suas vivências e sua personalidade, assumir-se enquanto ser social e político.

Segundo Freire (1996),

> uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante. (FREIRE,1996, p. 22)

Considerando o trecho de Freire (1996), reforça-se o propósito de estabelecer uma busca incansável por uma escola que atenda às necessidades dos estudantes em seus contextos específicos. Para isso, oferecer aos discentes a oportunidade de se expressarem é sempre importante quando se objetiva a escola como um lugar em que as relações são socialmente justas. Diante disso, ao respeitar a bagagem de cada indivíduo para além do que ela pode representar, o professor pode promover a curiosidade entre os educandos e, dessa forma, eles se interessarão pelas propostas que lhes serão apresentadas. Consequentemente, ocorrerá a qualificação individual e coletiva desses participantes. Sob esse viés, é importante destacar que o educador que reconhece o saber do estudante e que o otimiza em suas aulas, terá como resultados alunos ativos e interessados em suas aulas. Reconhece-se, dessa forma, a importância da escola na formação desses indivíduos. Isso pode ser evidenciado de maneira mais clarividente na obra Pedagogia da autonomia (1996) em que a escola é um lugar de formação de pessoas críticas e participativas, as quais devem buscar a transformação da sociedade como um todo. Isso deve ocorrer por meio, principalmente, da conscientização do lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade.

Diante desse cenário, com o objetivo de conhecer o contexto em que estamos inseridos, a EMEF Júlio do Canto, buscaram-se, no Projeto Político Pedagógico, informações que contribuam com as futuras práticas que serão desenvolvidas durante a realização do programa PIBID. Destacam-se dados como: “com relação a cor de sua pele, 44,4% da comunidade

escolar se autodeclara como pardo e 41,7% se autodeclara como branco, 12% como negro. ” (PPP. EMEF Júlio do Canto, p. 7). Além desses dados, é importante apresentar que “as ocupações dos responsáveis variam, destacando-se profissões como faxineira, pedreiro, caminhoneiro, cozinheira, [...]. No que tange à escolaridade, observou-se predominância do ensino médio completo ou incompleto, com registros também de ensino fundamental incompleto.”

Em se tratando de contexto, observa-se que os alunos da escola vivem em condições precárias, uma vez que a maioria, por exemplo, não conta com uma renda fixa mensalmente e, dessa forma, eles vivem em uma instabilidade financeira e, em alguns momentos, alimentar. Cabe ressaltar que, diante desse contexto, o papel da escola torna-se essencial, uma vez que, para muitos, a escola é o melhor lugar para estar. Sendo assim, concorda-se com Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido) quando ele escreve que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p.38). Considerando que aproximadamente 60% dos alunos são negros ou pardos, é importante que os professores levem para a sala de aula reflexões sobre essa temática, por meio de contos, de músicas e notícias que possam interessar a esses alunos.

Diante dessa exposição e das várias discussões em nossos encontros semanais, reforça-se que se escolheu trabalhar com contos que tratassem da temática racial, pois o estudo de contos é um instrumento pedagógico muito importante para apresentar aos alunos a discussão sobre a questão racial, porque, além de humanizar, pode promover um debate com diferentes “caminhos”, dentre eles o racismo estrutural, a valorização da cultura afro-brasileira, tema que foi apresentado aos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/2024).

No contexto do 7º ano do Ensino Fundamental, a abordagem da literatura afro-brasileira deve ser pensada a partir das especificidades da faixa etária, marcada pelo desenvolvimento do pensamento crítico e pela ampliação da capacidade de interpretar diferentes linguagens. A utilização de poemas, contos e crônicas curtos, com linguagem acessível e temática próxima ao cotidiano dos estudantes, possibilita maior engajamento e identificação.

Poemas de Conceição Evaristo, por exemplo, permitem trabalhar a noção de ‘’escrevivência’’, na qual experiência de vida e produção literária se entrelaçam. Já textos de Oliveira Silveira, como os que tratam da Consciência Negra, possibilitam discutir a importância das datas comemorativas e dos movimentos sociais na luta por direitos. Outro aspecto relevante é a valorização da oralidade, como destaca Leda Maria Martins (2002), a tradição oral é elemento estruturante das culturas africanas e afro-brasileiras, e sua incorporação ao espaço escolar possibilita ressignificar a experiência da leitura, aproximando-a das vivências dos estudantes. Assim, práticas como rodas de leitura, saraus literários e declamações de poemas são estratégias eficazes para fortalecer vínculos entre texto, corpo e identidade.

Tais temas são contextos excelentes para promover a reflexão sobre a formação cultural da identidade afro-brasileira, principalmente no que tange à formação da identidade afro-brasileira contemporânea que é o resultado de inúmeros processos históricos de apagamento e alienação da cultura negra no Brasil. A disciplina de história recebe a missão de nutrir e divulgar as expressões culturais, históricas e artísticas do povo negro, desde suas origens em África, passando por sua sobrevivência em períodos de exploração de mão de obra na forma de escravidão até as mazelas e belezas de suas expressões artísticas que representam resistência em uma sociedade estruturalmente racista.

Sobre uma concepção estrutural e histórica do racismo, Silvio de Almeida (2021) analisa:

> Os diferentes processos de formação nacional dos Estados contemporâneos não foram produzidos apenas pelo acaso, mas por projetos políticos. Assim, as classificações raciais tiveram papel importante para definir as hierarquias sociais, a legitimidade na condução do poder estatal e as estratégias econômicas de desenvolvimento. Demonstra isso a existência de distintos modos de classificação racial: no Brasil, além da aparência física de ascendência africana, o pertencimento de classe explicitado na capacidade de consumo e na circulação social. (ALMEIDA, 2021, p. 56)

Dessa forma, pode-se definir uma ligação direta do racismo e da estrutura formadora conjuntura nacional, estrutura na qual negros foram postos em lugares de subalternidade e "subexistência". Por esses e outros motivos, faz-se necessário o trabalho de tal temática em ambiente escolar, mais do que efetivar uma lei, é a quebra de um paradigma que perpetua no qual tudo que é produzido pelo povo negro é menosprezado assim como sua existência. Lutar contra o racismo é manter viva a esperança de uma sociedade mais equitativa.

A Resolução CNE/CP Nº 1 (Brasil, 2004) estabelece diretrizes curriculares nacionais para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, destacando o compromisso da educação com a transformação social, mas também reforçando que é através da reflexão histórica e artística que pode ocorrer a apropriação e compreensão dos traços de identidade negra objetivando o fim do racismo e da violência.

As leis que garantem a presença da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas são o resultado de uma longa luta por igualdade que hoje se vê em uma nova etapa, o de formação de professores capacitados para efetivar a lei e trabalhar de maneira responsável e comprometida tal conteúdo, buscando a valorização da identidade nacional e a consolidação da democracia brasileira.

Portanto, no propósito de efetivar os deveres da lei e baseado nos estudos a respeito da importância da valorização da história e cultura afro-brasileira, os pibidianos componentes do subprojetos de humanidades por meio de propostas didáticas, buscam o trabalho

de estimular a criticidade dos estudantes por meio da análise textual de contos escritos por autores negros e que tragam a negritude como tema central de sua escrita, com o propósito de despertar uma reflexão do leitor e sensibilizá-lo a respeito de das mazelas enfrentadas por indivíduos que enfrentam diferentes recortes como raça, gênero e classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática escolar deve promover a valorização de todos os indivíduos, independente dos contextos em que estão inseridos e das necessidades que tenham. No que diz respeito à valorização racial, torna-se cada vez mais necessária, uma vez que, no contexto da EMEF Júlio do Canto, mais de 50% dos estudantes são negros ou pardos, sendo assim, é necessário diariamente superar os desafios para que se conquistem resultados positivos. O grupo de acadêmicos que está na escola mantém-se fortemente focalizado na busca da inclusão, no respeito à diversidade, para isso organizou atividades que envolvessem os estudantes na leitura, na discussão e na escrita de textos. Nessa perspectiva, cabe retomar que este artigo traz apenas um resumo do início das atividades que foram realizadas na turma do sétimo ano. Salienta-se aqui que, apesar de ser uma obrigação legal (lei nº 10.639/03), em nosso contexto, mantemos essas ações durante todo ano, pois é objetivo de toda a comunidade escolar buscar a formação de um cidadão consciente, respeitoso, crítico e solidário.

A educação antirracista se configura como um compromisso ético, político e pedagógico voltado à transformação social. Ao longo desta discussão, foi possível destacar que o racismo, como fenômeno estrutural, exige respostas igualmente estruturais e a escola se apresenta como espaço estratégico para tal enfrentamento. A prática educativa antirracista não se limita à inserção de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, conforme estabelecido pela Lei 10.639/03, mas demanda uma revisão profunda das epistemologias, das metodologias e da postura docente diante das desigualdades. Nesse cenário, a formação inicial e continuada de professores é central. A formação docente deve ultrapassar a transmissão de conteúdos e avançar para a construção de uma consciência crítica capaz de reconhecer, problematizar e intervir nas práticas racistas cotidianas. A formação continuada, por sua vez, possibilita aos educadores revisitar seus saberes, ressignificar práticas e construir coletivamente novas estratégias pedagógicas.

Nilma Lino Gomes (2005) ressalta que a formação de professores numa perspectiva antirracista implica reconhecer a potência transformadora da educação, que pode questionar a ordem social excludente e abrir espaço para epistemologias silenciadas. Kabengele Munanga (2005) complementa, afirmando que educar para as relações étnico-raciais significa desnaturalizar o racismo e promover a valorização da diversidade como elemento

constitutivo da identidade nacional. Já Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004) defende que a educação das relações étnico-raciais deve ser vista como eixo estruturante do currículo, e não como tema periférico.

Bárbara Carine (2023), por sua vez, reforça que ser educador antirracista é assumir uma postura de enfrentamento cotidiano, que passa pela construção de práticas pedagógicas libertadoras e comprometidas com a justiça social. Assim, a formação continuada deve ser entendida como processo político permanente, e não apenas como atualização técnica, pois envolve a reconstrução de subjetividades e o compromisso com a democratização do conhecimento. Portanto, assumir a educação antirracista como horizonte pedagógico significa compreender a escola como espaço de resistência e transformação. A formação docente crítica e permanente é, nesse sentido, um instrumento inegociável para o avanço na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

APOIO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades, Universidade Franciscana (UFN).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. Editora Jandaíra, São Paulo, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº1, de 17 de junho de 2004. Constituição Federal. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CARINE, Bárbara. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências: a escrita de nós*. Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

FREIRE, P. (1996) Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras: ensaios sobre a poética da oralidade e da escrita*. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação das relações* étnico-raciais: aportes para a prática pedagógica. MEC, 2004.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.16
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

ENTRE A LUDICIDADE E O SABER: O JOGO COMO CAMINHO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LINGUÍSTICA

João Marcelo Flores Schifelbanis[1]; Davi dos Reis Felipi[2]; Graziela Frainer Knoll[3]

INTRODUÇÃO

O ensino de Linguística Geral, campo essencial para a compreensão científica da linguagem, frequentemente enfrenta um desafio central: a abstração de seus conceitos fundamentais. A apresentação de dicotomias saussurianas, funções da linguagem, níveis de análise e outros constructos teóricos pode, por vezes, resultar em um distanciamento dos estudantes, dificultando o seu engajamento e a internalização efetiva do conhecimento. Essa problemática insere-se em um contexto educacional mais amplo, marcado por críticas a modelos pedagógicos tradicionais que, ao priorizarem a transmissão unilateral e a memorização, podem incorrer no que Freire (2011 *apud* Novaes; Freitas, 2025, p. 5) caracterizou como "educação bancária", tratando os discentes como receptáculos passivos de saberes. A superação desse paradigma exige a adoção de metodologias ativas que posicionem o estudante como agente central de sua aprendizagem, transformando a sala de aula em um ambiente de interação, autonomia e construção coletiva de significados.

Diante disso, considera-se o uso de jogos como uma estratégia relevante por incorporar elementos característicos de jogos em ambientes educativos, favorecendo a motivação, a interação e a aprendizagem ativa (Kapp, 2012). Nesse contexto, torna-se pertinente o desenvolvimento de recursos lúdicos que permitam a aproximação dos discentes com os conteúdos teóricos de maneira dinâmica e participativa.

Dessa forma, a ludicidade surge como uma alternativa à rigidez do ensino convencional. É crucial, contudo, transcender uma visão reducionista que a equipara simplesmente a jogos ou brincadeiras infantis (Mineiro; D'ávila, 2019, p. 2). A ludicidade não é um atributo da atividade em si, mas uma qualidade da experiência vivenciada pelo sujeito. Luckesi (2014, p. 19) a define como "um estado interno", uma "experiência interna de inteireza e plenitude

1 Graduando - Universidade Franciscana, email: joaomarceloschifelbanis@gmail.com
2 Graduando - Universidade Franciscana, email: davifelipi1@gmail.com
3 Doutora - Universidade Franciscana, email: grazi.fknoll@gmail.com

por parte do sujeito" (Luckesi, 2014, p. 13). Dessa forma, uma atividade torna-se lúdica a depender "do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade" (Luckesi, 2014, p. 15), exigindo um envolvimento integral de "corpo e alma" (Mineiro; D'ávila, 2019, p. 10).

Considera-se, também, a perspectiva de McGonigal (2017), que define a aprendizagem por meio de jogos como um ciclo virtuoso no qual desafios, falhas, feedback e melhoria contínua se articulam para criar uma experiência engajadora e capacitadora. Dessa forma, os estudantes se envolvem potencialmente em uma situação em que os jogos são motores de aprendizado ajustados, pois ensinam a ser mais resilientes, otimistas e colaborativos. Levando tais características a um contexto de ensino, pode-se tornar a realidade da sala de aula um lugar mais gratificante do ponto de vista do estudante, mesmo para aqueles estudantes que têm alguma dificuldade em se sentirem motivados a aprender por métodos tradicionais.

Diante desse enquadramento, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de produção e aplicação de "Stop Linguístico", um jogo didático-pedagógico desenvolvido como recurso para o ensino de conteúdos da disciplina de Linguística Geral. A iniciativa emergiu da necessidade de abordar os conceitos teóricos da área de forma mais dinâmica e participativa, potencializando a motivação e a aprendizagem ativa dos discentes. Ao descrever essa experiência, almeja-se demonstrar como os jogos podem transformar a sala de aula em um ambiente mais interativo, colaborativo e, sobretudo, mais significativo para a aprendizagem, reforçando a relevância de metodologias inovadoras no Ensino Superior.

JOGOS E GAMIFICAÇÃO

Em "Homo ludens", publicado pela primeira vez em 1938, Huizinga define o jogo como elemento da cultura, algo que existe em diferentes espécies ao longo do tempo, independentemente de classe social e de idade. Segundo Huizinga (2008, p. 3-4), "é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve", e essa ligação fundamenta-se no fato de que "o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo, onde se apresenta justamente o lúdico". O jogo é assim definido como uma atividade voluntária, livre, sistematizada por regras, um contexto em que o ser humano aprende que perder e ganhar faz parte do lúdico.

Assim, os jogos são recursos importantes desde a infância, pois, segundo Kishimoto (2007), ajudam no desenvolvimento cognitivo, social, intelectual e emocional da criança. No lúdico, o desafio sempre persiste, oportunizando a superação e o desenvolvimento de habilidades. O que ocorre ao longo das diferentes etapas da vida, então, é a adaptação a diferentes jogos e novos graus de dificuldade.

Já a gamificação é definida como o "uso de elementos de jogos digitais em atividades que não são jogos" (Martins; Giraffa; Lima, 2018, p. 1), a gamificação visa aplicar "mecânicas e dinâmicas típicas de jogos" para tornar as atividades de aprendizagem mais "envolventes e desafiadoras" (Novaes; Freitas, 2025, p. 3). Seu propósito central é fomentar a motivação e o engajamento dos estudantes, resgatando a ludicidade por meio de metodologias ativas (Martins; Giraffa; Lima, 2018, p. 3). Dessa forma, a gamificação consolida-se como uma estratégia pedagógica que se apropria de elementos lúdicos com fins educativos.

Evidências indicam que o jogo, quando adequadamente empregado, gera "diversos impactos positivos, tais como engajamento e motivação" (Oliveira; Joaquim; Isotani, 2020 apud Novaes; Freitas, 2025, p. 3), além de promover habilidades cognitivas essenciais, como a "capacidade para a resolução de problemas, percepção, capacidade de concentração, maior habilidade para abstrair e planejar" (Campano Junior; Souza; Felinto, 2020 apud Novaes; Freitas, 2025, p. 3).

A implementação da gamificação na educação, no entanto, demanda um planejamento criterioso para evitar superficialidades. É necessário ir além de sistemas de pontuação e recompensas, privilegiando dinâmicas que estimulem aprendizagens complexas, à semelhança de jogos de RPG (Role-Playing Game), que incentivam o pensamento estratégico, a colaboração e a autonomia (Martins; Giraffa; Lima, 2018, p. 4). A estrutura de jogos de tabuleiro tradicionais, como xadrez, damas e batalha naval, também se revela uma "ferramenta pedagógica poderosa para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos" (Novaes, Freitas, 2025, p. 4). Tais atividades, ao exigirem que o jogador pense estrategicamente e calcule "as ações do seu adversário" (Novaes; Freitas, 2025, p. 18), cultivam um raciocínio lógico aplicável a diversas áreas do saber.

Huizinga (2008, p. 234) considera que a "verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico", pois demanda "o espírito esportivo, a capacidade de fair play". Não obstante, o autor também alertava para o risco de a seriedade e a tecnicidade da cultura moderna ameaçarem o "verdadeiro espírito lúdico" (Huizinga, 2008, p. 234). Nesse contexto, a gamificação pode ser interpretada como um esforço deliberado para reinserir esse espírito no âmbito educacional, utilizando regras e desafios para criar um espaço de aprendizagem que seja, simultaneamente, rigoroso em seus objetivos e lúdico em sua execução.

Segundo McGonigal (2017), a estrutura intrínseca dos jogos, com objetivos claros, regras definidas e sistemas de feedback imediato, constitui um modelo para o aprendizado. Um dos aspectos mais transformadores dessa abordagem é a ressignificação do fracasso diferentemente de ambientes onde o erro gera frustração, pois, nos jogos, o erro se torna um estímulo para buscar a solução de problemas. Dessa forma, ao errar no jogo, o estudante passa a ver o fracasso e a tentativa como parte essencial do processo, criando um ciclo

em que cada tentativa falha oferece informações e motiva novas tentativas, desenvolvendo assim resiliência e uma mentalidade de persistência otimista, explica a autora (McGonigal, 2017). Essa perspectiva amplia consideravelmente o potencial educativo dos jogos, que se mostram capazes de desenvolver competências que transcendem o aprendizado convencional.

As extensas experiências de imersão em ambientes lúdicos representam uma forma de prática intensiva em colaboração, solução de problemas complexos e pensamento estratégico. E essas vivências cultivam competências colaborativas avançadas, ou seja, habilidades socioemocionais essenciais que os métodos tradicionais de ensino frequentemente negligenciam, mas que se mostram cada vez mais necessárias na sociedade contemporânea.

A gamificação no contexto educacional vai além da simples inserção de jogos em sala de aula. Trata-se de uma abordagem pedagógica que incorpora elementos e mecânicas de jogos em atividades educativas, criando experiências de aprendizagem que estimulam a motivação intrínseca, o engajamento e a participação ativa dos estudantes. Como destacam Novaes e Freitas (2025), o uso consciente de estratégias de gamificação pode transformar a relação do aluno com o conhecimento, tornando-o protagonista do seu processo de aprendizagem.

A aplicação desses princípios em contextos educativos evidencia que uma gamificação bem fundamentada vai muito além da mera distribuição de pontos e recompensas. Trata-se de resgatar o espírito lúdico essencial ao processo de aprender, criando ecossistemas educacionais onde desafios progressivos, feedback constante e aprendizagem colaborativa se articulam para formar indivíduos mais criativos, resilientes e preparados para os complexos desafios contemporâneos. Dessa forma, responde-se à necessidade de preservar o verdadeiro espírito lúdico na educação, harmonizando rigor nos objetivos com prazer na execução.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ATIVIDADE

A proposta da atividade de criar jogos para o ensino de Linguística foi feita pela professora como parte do processo avaliativo, isto é, como um produto de aprendizagem. Assim, a equipe de alunos escolheu criar um jogo analógico para trabalhar os conceitos de diferentes correntes linguísticas já abordadas em aula de forma expositiva e analítica. Quanto à gamificação ou ao uso de jogos didáticos no ensino, no caso específico do ensino de Linguística, esse método mostra-se particularmente relevante por permitir a materialização de conceitos abstratos através de experiências concretas e interativas.

O contexto de aprendizagem era uma sala de aula com 25 estudantes de Licenciatura em Letras, alunos do primeiro semestre do curso. O grupo encarregado da produção

do jogo escolheu como inspiração o jogo Stop, próprio para trabalhar linguagem verbal e, do ponto de vista do funcionamento, familiar a outros estudantes. Na nova adaptação, o "Stop Linguístico", enquanto recurso gamificado, possibilita que os estudantes manipulem, associam e vivenciam os conceitos linguísticos, transformando a aprendizagem teórica em uma atividade prática e significativa. Essa abordagem está em sintonia com a perspectiva de Luckesi (2014), para quem a verdadeira experiência lúdica ocorre quando o sujeito se envolve de integralmente na atividade, alcançando um estado de inteireza e plenitude.

O objetivo principal do recurso é facilitar a compreensão e fixação dos conceitos fundamentais da área através de uma abordagem lúdica e interativa. Dessa forma, a estrutura do jogo foi planejada para promover a aprendizagem ativa e colaborativa, seguindo os princípios das metodologias ativas que privilegiam o engajamento dos estudantes. A metodologia do jogo organiza-se em torno de cartas categorizadas por teóricos da Linguística - Saussure, Benveniste, Jakobson e Chomsky - abrangendo os principais eixos conceituais da disciplina.

Cada conjunto de cartas foi composto por cartas de conceito, as quais apresentam os termos técnicos e definições teóricas e as cartas de Resposta/Exemplo contêm exemplos concretos e situações aplicadas para ilustração de cada caso. A aplicação do jogo seguiu uma dinâmica específica: a turma foi dividida em dois grupos que competiam em rodadas temáticas, tendo como objetivo associar corretamente as cartas de conceito com suas respectivas cartas de exemplo. Os exemplos utilizados foram de diversos gêneros textuais, como trechos de músicas, poemas, tirinhas, diálogos e situações do cotidiano, atuando como elo entre o conhecimento teórico e o universo experiencial dos estudantes (Figura 1).

Figura 1 - O jogo: embalagem e manual de instruções.

Fonte: Os autores (2025).

A dinâmica de jogo foi desenvolvida em quatro fases principais: (i) preparo e organização da produção dos materiais; (ii) exploração, manipulação e análise das cartas com o conteúdo; (iii) associação entre conceitos e exemplos; (iv) validação por verificação das associações para consolidação da aprendizagem.

Essa estrutura possibilita que os estudantes vivenciem na prática os conceitos estudados, desenvolvendo simultaneamente habilidades de raciocínio rápido, trabalho em equipe e tomada de decisão. O “Stop Linguístico” abrange um espectro significativo de conceitos da Linguística Geral, organizados por teóricos fundamentais da área. Em relação a Saussure, o jogo trabalha com as dicotomias clássicas - sincronia/diacronia, significante/significado, paradigma/sintagma - através de exemplos que ilustram a aplicação prática desses conceitos na análise linguística. Por exemplo, o estudo sincrônico é exemplificado através da análise de gírias contemporâneas, enquanto as noções de significante e significado são trabalhadas com exemplos concretos como a relação entre a sequência de letras G-A-T-O e o conceito mental por ela representado.

No eixo de Benveniste, o jogo foca na teoria da enunciação, particularmente nos elementos déiticos que marcam a subjetividade no discurso. As cartas apresentam situações comunicativas que exigem dos estudantes a identificação de déiticos pessoais (eu, mim, você), sociais (senhor, dona) e espaciais (aqui, lá, aquela), demonstrando como a linguagem constrói as relações entre os participantes do ato enunciativo. Jakobson é representado através de suas funções da linguagem, com exemplos cuidadosamente selecionados para ilustrar cada função como a função referencial que se baseou em letras de música que transmitem informações sobre a realidade social, função emotiva com textos que expressam sentimentos e emoções, função conativa abrangendo comandos e persuasões que buscam influenciar o comportamento, função fática onde os diálogos que estabelecem ou mantêm o contato comunicativo,função metalinguística com textos que refletem sobre a própria linguagem, função poética onde passagens que destacam a forma da mensagem.

No eixo do inatismo de Chomsky, o jogo aborda as noções de competência e desempenho, faculdade da linguagem e período crítico para aquisição da linguagem, utilizando exemplos do cotidiano que demonstram como esses conceitos se manifestam no uso real da língua. Salienta-se que o jogo pode ser adaptado a novos contextos de ensino ou ampliado do ponto de vista das correntes linguísticas abordadas. Na sequência, serão discutidos os resultados do teste do jogo em aula.

RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA

A proposta do jogo “Stop Linguístico” surgiu como uma estratégia didático-pedagógica voltada à dinamização do ensino de Linguística no contexto do Ensino Superior. Inspirado no tradicional jogo “Stop” (ou “adedanha”), o recurso foi adaptado para abordar conceitos e categorias fundamentais da disciplina, promovendo a aplicação dos conteúdos teóricos de forma interativa e colaborativa. A Figura 2 mostra os registros do jogo em uso.

Figura 2 - Registro da aplicação do jogo.

Fonte: Os autores (2025)

A aplicação do “Stop Linguístico” revelou impactos significativos no processo de ensino aprendizagem de Linguística. Em primeiro lugar, os estudantes passaram a participar e demonstrar maior interesse pelo conteúdo teórico, à medida que a natureza lúdica e competitiva da atividade criou um ambiente propício para a aprendizagem, reduzindo a resistência comum ao estudo de conceitos abstratos. Em segundo lugar, o jogo mostrou-se apto a promover a aprendizagem colaborativa, pois a necessidade de trabalhar em equipe, discutir conceitos e chegar a consensos estimulou o diálogo entre os estudantes, criando oportunidades para a construção coletiva do conhecimento.

Como destacam Novaes e Freitas (2025), atividades gamificadas bem estruturadas têm o potencial de desenvolver habilidades sociais e cognitivas essenciais para a formação acadêmica e profissional. Outro benefício observado foi a melhor compreensão e dos conceitos linguísticos, pois a associação entre teoria e exemplos concretos, particularmente exemplos retirados de contextos culturais familiares aos estudantes, facilitou a internalização dos conteúdos. Além disso, a multimodalidade dos materiais utilizados permitiu que diferentes tipos de aprendizes (visuais, auditivos, cinestésicos) se beneficiassem da experiência.

O jogo também demonstrou potencial como ferramenta de avaliação formativa, tanto dos participantes (jogadores), quanto dos estudantes que elaboraram o jogo, permitindo que o professor identifique dificuldades de compreensão e conceitos que necessitam de maior aprofundamento. A imediata correção coletiva das associações proporciona um *feedback* para os estudantes, contribuindo para a consolidação da aprendizagem. Por fim, a experiência com o “Stop Linguístico” reforçou a importância de metodologias inovadoras no Ensino Superior, mostrando que é possível conciliar rigor teórico com abordagens pedagógicas criativas e metodologias ativas, mesmo para uma disciplina com rigor teórico.

CONCLUSÃO

Este trabalho envolveu o relato de experiência de produção e aplicação de um jogo, estruturado como uma dinâmica em grupo com cartas de categorias e conceitos linguísticos, foi concebido para estimular o raciocínio ágil, a cooperação e a retenção do conhecimento por meio de rodadas sucessivas e competitivas.

O diferencial da proposta foi a incorporação de materiais multimodais - como excertos de músicas, poemas, tirinhas, imagens e textos - que atuam como elo entre os constructos abstratos da Linguística e o repertório cultural dos estudantes.

A elaboração de um jogo para o ensino aprendizagem de Linguística demonstrou-se uma forma de promover o engajamento dos estudantes. Ao incorporar elementos lúdicos e dinâmicos no processo de ensino, observou-se um aumento na motivação dos estudantes e

na participação ativa. Essa abordagem possibilitou que os discentes assumissem papel de jogadores naquele momento de aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento de maneira criativa e contextualizada.

Além disso, a atividade foi uma oportunidade de futuros professores, considerando que os participantes eram estudantes de Licenciatura em Letras, testarem o uso de jogos como recurso didático efetivo para aproximar os conteúdos teóricos de situações práticas, permitindo a aplicação dos saberes. Tais aspectos reforçam o potencial dos jogos como mediadores da aprendizagem e como instrumentos capazes de promover práticas pedagógicas mais participativas.

REFERÊNCIAS

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M.; LIMA, V. M. do R. Gamificação e seus potenciais como estratégia pedagógica no Ensino Superior. **Novas Tecnologias na Educação**,

v. 16, n. 1, p. 1-10, jul. 2018.

MINEIRO, M.; D'AVILA, C. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e208494, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945208494.

NOVAES, M. A. S. M.; FREITAS, V. G. G. A gamificação como ferramenta pedagógica em jogos de tabuleiro. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 6, p. 01-22, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n6-232.

McGONIGAL, J. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.17
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

CINEMA E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE PSICOLOGIA: CAMINHOS PARA O RACIOCÍNIO CLÍNICO

Roberto Pereira Filho[1]; Taís Steffenello Ghisleni[2]

INTRODUÇÃO

As transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas exigem que a educação repense seus modos de ensinar e aprender, buscando integrar teoria e prática em processos formativos que promovam a autonomia intelectual e o protagonismo dos estudantes. Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como alternativas ao modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos, ao propor que o estudante assuma papel ativo na construção do conhecimento (Berbel, 2012). Conforme defende Freire (1996), a aprendizagem deve partir da prática e retornar a ela, num movimento de reflexão e transformação, em que o estudante se torna sujeito de sua própria formação.

Projetos, estudos de caso, problematizações, simulações e outras práticas que envolvem participação e reflexão ampliam o envolvimento dos discentes e desenvolvem competências essenciais à atuação profissional, como pensamento crítico, criatividade, empatia e capacidade de decisão (Bastos, 2006). Gadotti (2001) ressalta que a educação voltada à autonomia e à intervenção sobre a realidade requer práticas que unam diálogo, pesquisa e ação, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

No campo da Psicologia, tais estratégias ganham especial relevância, uma vez que o desenvolvimento do raciocínio clínico requer articulação entre o saber teórico e a compreensão sensível de contextos e sujeitos. O uso do cinema nesse processo constitui uma possibilidade pedagógica fecunda, pois as narrativas fílmicas apresentam dilemas éticos e situações humanas complexas, que favorecem a análise interpretativa de comportamentos e relações (Severino, 2013). Integrado a metodologias ativas, o cinema pode funcionar como um estudo de caso mediado, permitindo que os estudantes identifiquem problemas,

1 Psicólogo. Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana - UFN. E-mail: roberto.pereira@ufn.edu.br
2 Doutora em Comunicação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN. E-mail: taisghisleni@yahoo.com.br

formulem hipóteses, elaborem interpretações e proponham intervenções de forma ética e contextualizada (Moran, 2007).

Assim, este artigo tem como objetivo discutir o potencial do cinema como metodologia ativa para o desenvolvimento do raciocínio clínico em cursos de Psicologia, analisando sua integração a estratégias como o estudo de caso, a problematização e a sala de aula invertida.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

As metodologias ativas configuram abordagens pedagógicas que deslocam o foco da transmissão de conteúdos para a construção compartilhada do conhecimento. O estudante passa a ser sujeito ativo do processo formativo, e o professor, um mediador que cria situações de aprendizagem significativas e problematizadoras. Para Berbel (2012), essas metodologias visam promover a autonomia do discente, estimulando a curiosidade, a reflexão e o engajamento em situações reais ou simuladas que exigem tomada de decisão.

Na visão de Freire (1996), aprender é um ato de liberdade, que requer a união entre ação e reflexão. Ao aproximar-se dessa perspectiva, Gadotti (2001) reforça que a aprendizagem significativa ocorre quando o sujeito é capaz de compreender a realidade e intervir nela. Assim, as metodologias ativas assumem caráter emancipador, por desenvolverem competências cognitivas, éticas e relacionais.

O papel do professor nas metodologias ativas assume centralidade, pois ele deixa de ser o transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, facilitador e orientador da aprendizagem. Segundo Nóvoa (2016), cabe ao docente criar contextos que estimulem a pesquisa, a reflexão e a autoria, ajudando o estudante a transformar informação em conhecimento.

No ensino superior, sua adoção tem como propósito integrar teoria e prática, estimular a colaboração e desenvolver o pensamento crítico. Titton (2020) observa que, ao substituir práticas centradas na exposição, as metodologias ativas tornam o aprendizado mais contextualizado e duradouro, pois o estudante se envolve afetiva e intelectualmente com a experiência formativa.

Entre as metodologias ativas amplamente reconhecidas, destacam-se o Arco de Maguerez, a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj). Cada uma delas apresenta uma lógica própria de organização do ensino e pode ser articulada conforme os objetivos do curso e as características da turma.

O Arco de Maguerez é uma metodologia de problematização desenvolvida por Bordenave e Pereira (1982) e difundida por Berbel (2012). Estrutura-se em cinco etapas: observação da realidade, identificação dos pontos-chave, teorização, elaboração de hipóteses

de solução e aplicação à realidade. O processo parte da análise de uma situação concreta e conduz o estudante à compreensão crítica dos fatores que a determinam, culminando na proposição de alternativas fundamentadas. Essa metodologia estimula a autonomia intelectual e a capacidade de relacionar teoria e prática, o que a torna especialmente adequada à formação em Psicologia, onde a escuta e a interpretação de contextos são essenciais.

A Sala de Aula Invertida propõe uma reorganização do tempo e do espaço pedagógico. Valente (2014) explica que, nesse modelo, o estudante tem contato prévio com o conteúdo por meio de leituras, vídeos ou materiais digitais e, no momento presencial, dedica-se à discussão, à resolução de problemas e à aplicação prática. O professor atua como facilitador, promovendo o diálogo, o aprofundamento conceitual e o desenvolvimento de competências colaborativas. Essa metodologia favorece a autonomia e o engajamento, pois o estudante é corresponsável por sua aprendizagem, e o espaço da sala de aula transforma-se em um ambiente de interação ativa.

A Aprendizagem Baseada em Projetos é uma metodologia que integra o conhecimento à ação, estimulando os estudantes a investigar problemas reais e a elaborar soluções coletivas. Para Bender (2015), o processo envolve planejamento, execução, avaliação e comunicação dos resultados, exigindo que o estudante aplique saberes teóricos de forma prática e interdisciplinar. No ensino de Psicologia, essa metodologia possibilita o desenvolvimento de competências investigativas,

reflexivas e éticas, por meio da realização de projetos que abordem situações relacionadas à prática clínica e social.

Quadro 1 - Síntese das metodologias ativas abordadas

Metodologia	Características centrais	Foco formativo
Arco de Maguerez	Parte da observação da realidade e conduz o estudante à formulação e aplicação de soluções baseadas em análise teórica.	Desenvolvimento da reflexão crítica e da capacidade de intervenção na realidade.
Sala de Aula Invertida	Reorganiza o tempo pedagógico, deslocando o estudo teórico para o momento anterior à aula e priorizando a aplicação prática no encontro presencial.	Promoção da autonomia e do protagonismo discente.
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj)	Propõe o desenvolvimento de projetos colaborativos que articulam teoria e prática para resolver problemas reais.	Integração de saberes e desenvolvimento de competências investigativas e colaborativas.

Fonte: adaptado de Berbel (2012), Valente (2014) e Bender (2015).

A adoção das metodologias ativas exige também o preparo do docente e o apoio institucional para sua efetiva implementação. Banich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) apontam que muitos professores ainda enfrentam dificuldades em incorporar essas abordagens, seja pela falta de familiaridade com os recursos tecnológicos, seja pela necessidade de rever

concepções de ensino mais tradicionais. Assim, é importante investir na formação continuada e no compartilhamento de experiências entre pares, de modo que o uso das metodologias ativas se consolide como prática pedagógica transformadora.

A compreensão dessas metodologias revela que todas partem do mesmo princípio: o estudante aprende de modo mais significativo quando se envolve ativamente na construção do conhecimento. Embora apresentem estruturas distintas, o Arco de Maguerez, a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Projetos compartilham a valorização da autonomia, da reflexão crítica e da articulação entre teoria e prática. No contexto do ensino de Psicologia, tais abordagens oferecem um campo fértil para o desenvolvimento do raciocínio clínico, especialmente quando associadas a linguagens midiáticas como o cinema, que favorecem a análise simbólica e a interpretação de experiências humanas. A seguir, apresentamos o percurso metodológico adotado para fundamentar essa discussão e sistematizar as possibilidades de uso do cinema como recurso formativo no ensino superior.

O CINEMA COMO LINGUAGEM E RECURSO PEDAGÓGICO

O cinema, desde sua origem, tem sido reconhecido como uma linguagem capaz de unir arte, emoção e reflexão. Para Napolitano (2003), o filme constitui um texto cultural que traduz valores, visões de mundo e representações sociais, podendo ser utilizado na educação como mediador da leitura crítica da realidade.

O cinema pode ser compreendido como linguagem educomunicativa, na medida em que promove o diálogo entre emoção, cognição e cultura. Soares (2011) ressalta que a educomunicação amplia a compreensão das práticas educativas ao integrar meios de comunicação, linguagens e processos participativos, reconhecendo o estudante como produtor e intérprete de sentidos. Nessa perspectiva, o uso pedagógico do cinema aproxima-se das metodologias ativas, pois envolve o estudante na análise, discussão e reconstrução crítica das mensagens audiovisuais.

Segundo Duarte (2002), assistir a um filme em contexto educativo deve ser uma experiência de formação estética e intelectual. A análise de cenas, personagens e narrativas convida o estudante a desenvolver a escuta sensível e o olhar interpretativo - competências que também sustentam o raciocínio clínico. O cinema possibilita a identificação com os personagens, a projeção de emoções e a reflexão ética, configurando-se como instrumento de autoconhecimento e de compreensão das relações interpessoais.

Moran (2007) observa que o potencial formativo do audiovisual está justamente em sua capacidade de mobilizar múltiplos modos de aprender - pela imagem, pela emoção e pela narrativa. O cinema torna-se, assim, uma ponte entre o conhecimento científico e a

experiência cotidiana, integrando dimensões racionais e afetivas do aprender. No ensino de Psicologia, essa integração favorece o desenvolvimento de habilidades como empatia, observação, análise de comportamentos e compreensão do contexto social do sujeito.

A inserção sistemática do cinema no ensino superior, portanto, não se restringe ao uso esporádico de filmes, mas exige planejamento e mediação intencional. Cabe ao professor selecionar obras que dialoguem com os objetivos de aprendizagem, definir metodologias de análise e promover espaços de debate que permitam aos estudantes confrontar visões, interpretar mensagens e formular hipóteses. Dessa forma, o cinema consolida-se como recurso pedagógico capaz de articular teoria e prática, pensamento e sensibilidade, ciência e cultura.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de referenciais teóricos que tratam das metodologias ativas, da formação em Psicologia e do uso pedagógico do cinema como recurso mediador no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite examinar produções já publicadas, oferecendo bases para a interpretação e a sistematização de conceitos que sustentam a reflexão proposta.

O levantamento teórico contemplou autores que discutem o papel das metodologias ativas no ensino superior e suas implicações para a autonomia do estudante, como Berbel (2012), Freire (1996) e Gadotti (2001), além de autores que abordam o potencial das mídias e da cultura audiovisual na educação, como Moran (2007). A análise foi conduzida com enfoque interpretativo, buscando identificar convergências entre os princípios das metodologias ativas, a problematização e a sala de aula invertida, e as possibilidades didáticas oferecidas pelo cinema na formação do raciocínio clínico em Psicologia.

Para fins de organização, o percurso metodológico envolveu três etapas: (1) revisão conceitual sobre metodologias ativas e raciocínio clínico; (2) identificação de pontos de aproximação entre o cinema e as práticas formativas em Psicologia; e (3) sistematização de propostas pedagógicas que exemplificam como o cinema pode ser utilizado como instrumento de aprendizagem ativa. O processo de análise foi orientado pelos princípios da educação crítica e dialógica, que compreende a construção do conhecimento como prática social e reflexiva (Freire, 1996).

Para exemplificar as possibilidades de articulação entre o cinema e as metodologias ativas, foram selecionadas obras cinematográficas de diferentes gêneros e períodos, escolhidas por sua relevância temática e potencial formativo. O critério de seleção considerou filmes que apresentassem situações humanas complexas, dilemas éticos e aspectos psicológicos passíveis de análise sob a ótica do raciocínio clínico. Além disso,

priorizaram-se narrativas que favorecessem o desenvolvimento de empatia, observação, interpretação e reflexão crítica.

As obras escolhidas foram: *Gênio Indomável* (*Good Will Hunting*, 1997, dir. Gus Van Sant), *O Escafandro e a Borboleta* (*Le Scaphandre et le Papillon*, 2007, dir. Julian Schnabel), *Mentes Perigosas* (*Dangerous Minds*, 1995, dir. John N. Smith), *Divertida Mente* (*Inside Out*, 2015, dir. Pete Docter e Ronnie del Carmen), *A Onda* (*Die Welle*, 2008, dir. Dennis Gansel), *Temple Grandin* (*Temple Grandin*, 2010, dir. Mick Jackson), *Um Estranho no Ninho* (*One Flew Over the Cuckoo's Nest*, 1975, dir. Miloš Forman), *Patch Adams - O Amor é Contagioso* (*Patch Adams*, 1998, dir. Tom Shadyac) e *As Vantagens de Ser Invisível* (*The Perks of Being a Wallflower*, 2012, dir. Stephen Chbosky).

A inclusão desses títulos não teve caráter comparativo ou estatístico, mas ilustrativo e analítico, com o objetivo de demonstrar de que modo diferentes metodologias ativas podem integrar o cinema como recurso mediador da aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No campo da Psicologia, o uso do cinema constitui uma estratégia de mediação que mobiliza o raciocínio clínico de maneira ética e contextualizada, aproximando o estudante de situações humanas complexas. Como aponta Moran (2007), a integração entre educação e comunicação é essencial para a construção de aprendizagens significativas, uma vez que a linguagem audiovisual permite interpretar a realidade por meio de múltiplas dimensões simbólicas e emocionais.

Ao ser incorporado às metodologias ativas, o cinema deixa de ser mero recurso ilustrativo e passa a compor o próprio processo de aprendizagem. No Arco de Maguerez, por exemplo, o filme pode ser utilizado na etapa de *observação da realidade*, apresentando um caso simbólico que estimule a identificação de problemas e pontos-chave relacionados à prática clínica. Um longa como *Gênio Indomável*[3] (1997) oferece situações de análise sobre vínculo terapêutico, resistência e empatia, elementos que os estudantes podem discutir e teorizar, elaborando hipóteses de intervenção para aplicar a contextos reais. Esse movimento, conforme Berbel (2012), possibilita que a aprendizagem ocorra de forma reflexiva, conectando teoria e experiência.

Além de *Gênio Indomável* (1997), outros filmes podem ser utilizados de forma articulada às metodologias ativas, a depender dos objetivos de aprendizagem. No Arco de Maguerez, obras como *O Escafandro e a Borboleta*[4] (2007) e *Mentes Perigosas*[5] (1995)

3 3 [Good Will Hunting, 1997, dir. Gus Van Sant]

4 [Le Scaphandre et le Papillon, 2007, dir. Julian Schnabel]

5 [Dangerous Minds, 1995, dir. John N. Smith]

possibilitam o exercício da observação e da problematização de situações humanas marcadas por desafios cognitivos, emocionais e sociais. A análise dessas narrativas permite que os estudantes identifiquem pontos-chave relacionados à resiliência, à comunicação terapêutica e à relação entre indivíduo e meio, construindo hipóteses de intervenção com base em referenciais teóricos da Psicologia.

Na Sala de Aula Invertida, o cinema pode atuar como eixo preparatório e disparador de debates, estimulando a autonomia e o engajamento dos estudantes. Ao assistirem previamente a filmes ou trechos selecionados, os alunos chegam ao encontro presencial com repertório emocional e conceitual que orienta a discussão mediada pelo docente. Valente (2014) destaca que essa inversão do processo de ensino transforma o momento coletivo em espaço de diálogo e construção colaborativa, favorecendo a corresponsabilidade pela aprendizagem.

Filmes como *Divertida Mente*[6] (2015), *A Onda*[7] (2008) e *Temple Grandin*[8] (2010) exemplificam esse potencial: o primeiro possibilita discutir processos emocionais e cognitivos; o segundo estimula reflexões sobre comportamento grupal e influência social; e o terceiro amplia o debate sobre neurodiversidade, empatia e inclusão. Assim, o cinema, integrado à metodologia da Sala de Aula Invertida, contribui para a formação crítica ao articular teoria e experiência, emoção e razão, em um processo de aprendizagem ativa e colaborativa.

Na Aprendizagem Baseada em Projetos, o cinema pode ser incorporado como recurso de investigação e produção de conhecimento, servindo de base para análises interdisciplinares sobre fenômenos psicológicos. Os estudantes são convidados a escolher temas como luto, ansiedade, relações familiares ou outros aspectos do comportamento humano e a investigar suas representações em obras cinematográficas, articulando-as a referenciais teóricos e elaborando propostas críticas.

Bender (2015) destaca que a ABPj estimula a autoria, a colaboração e a responsabilidade coletiva, pois envolve planejamento, pesquisa e socialização de resultados. Nesse contexto, filmes como *Um Estranho no Ninho*[9] (1975) e *Patch Adams*[10] (1998) permitem discutir a medicalização e a humanização do cuidado, enquanto *As Vantagens de Ser Invisível*[11] (2012) favorece reflexões sobre adolescência, trauma e socialização. Essas experiências ampliam o raciocínio clínico e fortalecem a formação ética e reflexiva, ao integrarem teoria e prática por meio da linguagem cinematográfica.

---

6 6 [Inside Out, 2015, dir. Pete Docter e Ronnie del Carmen]
7 [Die Welle, 2008, dir. Dennis Gansel]
8 [Temple Grandin, 2010, dir. Mick Jackson]
9 [One Flew Over the Cuckoo's Nest, 1975, dir. Miloš Forman]
10 [Patch Adams, 1998, dir. Tom Shadyac]
11 [The Perks of Being a Wallflower, 2012, dir. Stephen Chbosky]

A seguir, o Quadro 2 apresenta uma síntese das relações possíveis entre as metodologias ativas e as obras cinematográficas mencionadas, evidenciando suas potencialidades formativas no ensino de Psicologia.

Quadro 2 - Possibilidades de integração entre metodologias ativas e filmes no ensino de Psicologia

Metodologia ativa	Filmes sugeridos	Eixos de análise e potencialidades pedagógicas
Arco de Maguerez	*Gênio Indomável* (1997); *O Escafandro e a Borboleta* (2007); *Mentes Perigosas* (1995)	Permitem a observação de contextos complexos, a identificação de problemas e a formulação de hipóteses sobre vínculos, comunicação terapêutica, resiliência e mediação social. Favorecem o raciocínio clínico e a reflexão crítica sobre a realidade.
Sala de Aula Invertida	*Divertida Mente*(2015); *A Onda*(2008); *Temple Grandin* (2010)	Servem como material prévio para debates presenciais sobre emoção, comportamento grupal e neurodiversidade. Favorecem a autonomia, a preparação prévia e a corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj)	*Um Estranho no Ninho* (1975); *Patch Adams* (1998); *As Vantagens de Ser Invisível* (2012)	Possibilitam a criação de projetos investigativos sobre temas psicológicos como saúde mental, adolescência e humanização. Estimulam a interdisciplinaridade, a autoria e a análise ética das práticas clínicas.

Fonte: elaboração própria (2025).

O uso do cinema nas metodologias ativas também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, uma vez que o contato com narrativas e personagens desperta empatia e sensibilidade. Gadotti (2001) destaca que aprender com sentido implica compreender o humano em sua totalidade, o que envolve dimensões afetivas, cognitivas e éticas. Ao refletirem sobre dilemas, conflitos e decisões vividos pelos personagens, os estudantes ampliam sua capacidade de análise e de escuta, elementos fundamentais para o raciocínio clínico.

O uso planejado dessas obras contribui para diversificar os contextos de aprendizagem e para desenvolver múltiplas dimensões do raciocínio clínico (observação, interpretação, empatia e análise crítica), reafirmando o cinema como um mediador entre o conhecimento científico e a experiência humana.

Assim, os resultados teórico-aplicativos apontam que o cinema, integrado ao Arco de Maguerez, à Sala de Aula Invertida e à Aprendizagem Baseada em Projetos, potencializa a formação crítica e reflexiva no ensino de Psicologia. Mais do que um recurso audiovisual, ele se configura como um dispositivo pedagógico que mobiliza pensamento, emoção e ação, que são dimensões indispensáveis à prática clínica e à formação ética do futuro profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo evidenciou que o uso do cinema, integrado às metodologias ativas, constitui uma possibilidade pedagógica relevante para o ensino de Psicologia, especialmente no desenvolvimento do raciocínio clínico. As metodologias analisadas: Arco de Maguerez, Sala de Aula Invertida e Aprendizagem Baseada em Projetos. apresentam diferentes caminhos para articular teoria e prática, mas compartilham o mesmo propósito formativo: promover a autonomia, a criticidade e o protagonismo do estudante.

Ao ser incorporado a essas metodologias, o cinema deixa de ocupar um papel ilustrativo e passa a ser compreendido como dispositivo mediador do conhecimento, capaz de mobilizar razão, emoção e ética. Por meio das narrativas fílmicas, os estudantes exercitam a escuta, a empatia e a análise interpretativa, competências essenciais à prática clínica e à formação humanizada do psicólogo.

Considerando os resultados e reflexões apresentadas, observa-se que o cinema pode integrar-se de modo efetivo aos currículos de Psicologia, não apenas como ferramenta didática, mas como prática cultural que estimula o pensamento crítico e o diálogo interdisciplinar. A construção de propostas pedagógicas que combinem metodologias ativas e linguagens audiovisuais pode inspirar novas experiências formativas, potencializando tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento humano dos futuros profissionais.

Conclui-se, portanto, que o cinema pode ser um recurso eficaz na promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas, desde que inserido em propostas pedagógicas planejadas e orientadas por princípios ativos e dialógicos. Recomenda-se que pesquisas futuras ampliem a discussão, investigando práticas concretas de integração entre linguagens audiovisuais e metodologias ativas em cursos de Psicologia e em outras áreas das Ciências Humanas, de modo a fortalecer o vínculo entre formação acadêmica, ética profissional e compromisso social.

APOIO

Se o trabalho recebeu algum tipo de financiamento, o autor deverá especificar o tipo de auxílio/instituições que apoiam/apoiaram o trabalho.

REFERÊNCIAS

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas:** conceitos e aplicações no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2006.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

DUARTE, R. **Cinema e educação:** o cinema como linguagem e a escola como espaço de leitura do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.
SEVERINO, A. J. ***Metodologia do trabalho científico.*** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, I. O. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

TITTON, M. **Metodologias ativas no ensino superior:** desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 6, n. 1, p. 45-58, 2020.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.18
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

REDAÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA O ENSINO MÉDIO

Vanessa de Souza Pagnussat[1]; Taís Steffenello Ghisleni[2]

INTRODUÇÃO

A internet e as tecnologias digitais transformaram a comunicação e as práticas educativas, exigindo dos sujeitos competências de letramento digital (Coscarelli; Ribeiro, 2007). Nesse contexto, a Inteligência Artificial (IA) surge como uma ferramenta que, quando utilizada criticamente, pode potencializar o ensino e a aprendizagem (Gabriel, 2023).

Com o avanço da IA, as formas de ensinar e aprender passam por transformações significativas. A ferramenta pode oferecer feedback imediato e favorecer a personalização do ensino, desde que utilizada com criticidade e mediação docente (Kaufman, 2022).

O debate sobre o uso da Inteligência Artificial na educação insere-se em um contexto mais amplo de transformação digital e de reconfiguração das práticas comunicativas. Segundo Lévy (1999), a cibercultura promove novas formas de construção do conhecimento e de interação entre os sujeitos, rompendo com a lógica linear da transmissão e instaurando a lógica da colaboração. Essa mudança exige uma revisão do papel do professor e do aluno: o primeiro deixa de ser o detentor exclusivo do saber, e o segundo passa a assumir papel mais ativo e investigativo. Nesse cenário, o desenvolvimento de competências digitais e comunicativas torna-se essencial para que o uso das tecnologias não se limite à reprodução de informações, mas se converta em instrumento de autoria, criticidade e emancipação.

No contexto do Enem, a IA pode auxiliar o estudante a organizar ideias e aprimorar a argumentação, mas o uso acrítico tende a gerar textos padronizados e com menor originalidade (Kaufman, 2022). Cabe ao professor orientar para que essas ferramentas sejam empregadas como apoio e não substituição do pensamento autoral.

A discussão sobre o uso da Inteligência Artificial na educação ultrapassa o debate técnico e alcança dimensões éticas e formativas. Segundo Freire (1996), ensinar

1 Formada em Letras. Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN) Santa Maria, RS, Brasil, vanespag@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0001-2043-7811
2 Doutora em Comunicação. Professora no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria, RS, Brasil, taisghisleni@yahoo.com.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5405-9492

não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Essa concepção é fundamental para compreender que as ferramentas tecnológicas, por mais sofisticadas que sejam, não substituem o diálogo pedagógico e o exercício da reflexão crítica. A IA pode ser uma aliada nesse processo quando utilizada para ampliar o acesso à informação, mas o sentido formativo do ensino continua dependendo da mediação humana e da intencionalidade educativa. Nesse contexto, o professor assume papel essencial na orientação dos estudantes, ajudando-os a distinguir entre o uso criativo e o uso acrítico das tecnologias.

O objetivo deste artigo é discutir desafios e perspectivas do uso da IA na escrita de textos para o Enem, refletindo sobre seu impacto na criatividade e na argumentação dos estudantes. O estudo, de natureza qualitativa e exploratória, analisa redações nota mil e compara produções humanas e artificiais.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): ESTRUTURA E IMPORTÂNCIA

Criado em 1998 pelo Ministério da Educação, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) consolidou-se como um dos principais instrumentos de avaliação educacional do Brasil, sendo utilizado tanto para o ingresso em universidades públicas e privadas quanto para o diagnóstico do desempenho dos estudantes do ensino médio (Brasil, 2024). As notas obtidas pelos participantes servem também para a seleção em programas governamentais, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), reforçando sua importância social e acadêmica.

A prova de redação do Enem exige do candidato a produção de um texto dissertativo-argumentativo, em prosa, sobre um tema de relevância social, científica, cultural ou política, no qual deve defender um ponto de vista de forma clara e coerente, respeitando os direitos humanos e as normas da língua portuguesa (Brasil, 2023). Essa redação é avaliada a partir de cinco competências que envolvem o domínio da modalidade escrita formal, a compreensão da proposta, o uso de repertório sociocultural pertinente, a organização lógica das ideias e a elaboração de uma proposta de intervenção social viável e ética.

As competências da redação buscam verificar, sobretudo, a capacidade do candidato de construir argumentos sólidos e articulados com o tema proposto. A segunda competência, que avalia o repertório sociocultural, revela-se especialmente relevante, pois demonstra o alcance cultural e crítico do estudante. Entretanto, o uso de ferramentas de Inteligência Artificial, quando não mediado por um docente, pode levar à inserção de repertórios genéricos e descontextualizados, comprometendo a autenticidade e a consistência argumentativa do texto.

Conforme ressalta Coscarelli (2020), “não há escrita sem leitura”. A leitura crítica e diversificada amplia o repertório cultural e possibilita ao estudante reconhecer diferentes gêneros discursivos, estilos e estruturas argumentativas. Assim, cabe à escola promover práticas de leitura e escrita que desenvolvam a autoria, a reflexão e a criatividade.

Nesse contexto, o uso da Inteligência Artificial na preparação para o Enem deve ocorrer de forma orientada, ética e crítica. Quando bem utilizada, a IA pode auxiliar na organização de ideias, na elaboração de argumentos e na revisão linguística. Contudo, é indispensável que sua aplicação seja mediada pelo professor, o qual atua como orientador pedagógico e responsável por estimular o pensamento autônomo e criativo dos estudantes.

Nesse processo, a redação do Enem pode ser compreendida não apenas como uma avaliação, mas como um espaço de expressão cidadã. Rojo e Moura (2012) argumentam que a escrita escolar precisa dialogar com práticas sociais de leitura e de produção textual que estejam vinculadas ao cotidiano dos estudantes. Assim, ao integrar a IA como ferramenta de apoio, o professor pode promover o desenvolvimento de habilidades discursivas e reflexivas, estimulando os jovens a compreender a escrita como prática de intervenção social e não apenas como cumprimento de uma exigência avaliativa. Como destaca Gabriel (2023), a tecnologia não transforma a educação por si só, mas, quando integrada de modo consciente, pode potencializar processos de ensino e aprendizagem.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA

O desenvolvimento da Inteligência Artificial (IA) tem raízes em meados do século XX, com as primeiras reflexões sobre a possibilidade de máquinas reproduzirem formas de raciocínio humano. Desde então, o avanço tecnológico e o crescimento da capacidade de processamento de dados transformaram a IA em uma realidade presente em diversas áreas, incluindo a educação. Gabriel (2019) explica que a IA, enquanto campo da ciência da computação, busca desenvolver sistemas capazes de imitar aspectos do pensamento e da aprendizagem humana, o que amplia significativamente as possibilidades de sua aplicação em contextos pedagógicos.

No ambiente educacional, a IA oferece oportunidades para tornar o aprendizado mais dinâmico, interativo e personalizado. Kaufman (2022) afirma que, ao fornecer feedback imediato sobre a estrutura e a coerência textual, essas ferramentas permitem ao estudante revisar e aprimorar sua produção com maior autonomia, contribuindo para um processo de aprendizagem mais ativo e reflexivo. Nesse sentido, a tecnologia atua como aliada na construção do conhecimento, desde que seu uso seja planejado e orientado criticamente.

Coscarelli e Ribeiro (2007) enfatizam que os professores precisam estar preparados para lidar com essas transformações, compreendendo as potencialidades e os limites das ferramentas digitais. Além disso, as novas tecnologias introduzem formas de cognição distribuída, em que o conhecimento é compartilhado entre humanos e sistemas digitais. Santaella (2020) observa que vivemos uma era de simbiose entre sujeitos e dispositivos, em que a inteligência humana se estende pelas redes e algoritmos. No campo educacional, essa interdependência requer a formação de um pensamento crítico sobre o funcionamento e os limites da automação, de modo que o estudante compreenda que a IA não é uma entidade neutra, mas um produto cultural que reflete valores e intencionalidades humanas. Essa perspectiva contribui para uma educação digital ética e reflexiva, fundamental para a cidadania contemporânea.

O letramento digital, nesse contexto, não se restringe ao domínio técnico dos dispositivos, mas envolve a capacidade de analisar, selecionar e utilizar informações de maneira ética e significativa. Essa competência é essencial para que a escola acompanhe as novas formas de produção e circulação do conhecimento, integrando texto, imagem e som em ambientes de aprendizagem multimodais.

A incorporação da IA à educação exige, portanto, que o professor desenvolva o chamado metaconhecimento, ou seja, a compreensão sobre o funcionamento das mídias e suas linguagens. Como observa Gabriel (2023), a tecnologia, sozinha, não transforma o ensino, mas pode catalisar processos inovadores quando articulada a práticas pedagógicas críticas e criativas. Assim, não se trata de substituir o professor, mas de potencializar sua ação educativa, permitindo que ele atue como mediador e orientador do uso ético e produtivo das tecnologias.

A escola contemporânea, inserida em uma sociedade cada vez mais conectada, precisa reconhecer que a leitura e a escrita transcendem o suporte impresso e se expandem para o digital. Como observa Coscarelli (2020), o manejo das múltiplas linguagens é o que confere sentido às práticas comunicativas e educativas. Dessa forma, o desafio atual consiste em promover um ensino de escrita o qual valorize tanto a dimensão técnica quanto a crítica, preparando os estudantes para compreender e utilizar as tecnologias de maneira autônoma, responsável e criativa.

Nesse contexto, a Inteligência Artificial representa um avanço que pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, desde que utilizada com discernimento e intencionalidade pedagógica. O papel do professor, nesse cenário, é fundamental para orientar o uso consciente dessas ferramentas e garantir que a tecnologia atue como mediadora do conhecimento e não como substituta do pensamento humano.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, pois busca compreender as possibilidades e os desafios do uso da Inteligência Artificial no processo de escrita de textos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A escolha dessa abordagem justifica-se pela intenção de interpretar fenômenos educacionais em seu contexto natural, considerando a complexidade das interações entre estudantes, professores e tecnologias digitais.

O corpus da investigação foi composto por três redações nota mil do Enem 2023, disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e reproduzidas no portal G1. As produções foram selecionadas por apresentarem alto nível de argumentação, repertório sociocultural produtivo e coerência na proposta de intervenção. A análise considerou quatro categorias principais: a estrutura do argumento, o tipo de dados comprobatórios, as marcas linguísticas e a elaboração da proposta de intervenção.

Além da análise das redações humanas, foi realizada uma simulação com o ChatGPT, ferramenta de IA generativa, solicitando a produção de uma redação sobre o mesmo tema do Enem 2023, que era: “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher”. Essa comparação buscou identificar diferenças e semelhanças entre a escrita humana e a assistida por inteligência artificial, especialmente quanto à originalidade, à coesão e à criatividade argumentativa.

O uso do ChatGPT como instrumento de análise insere-se no contexto das pesquisas em educação mediadas por tecnologias emergentes. Essa escolha metodológica está alinhada ao que Stake (2011) denomina de estudo de caso instrumental, no qual o fenômeno investigado serve para compreender um tema mais amplo, neste caso, o impacto da IA na produção textual escolar. A análise comparativa entre redações humanas e artificiais permite identificar como a IA reproduz padrões linguísticos, mas também revela suas limitações interpretativas. Ao examinar esse material, buscou-se compreender não apenas a qualidade da escrita, mas o potencial pedagógico da ferramenta como recurso de apoio à aprendizagem.

Os dados foram organizados em um quadro comparativo e analisados à luz das teorias da argumentação de Toulmin (2001), que propõe as categorias de tese, dados e garantias como elementos fundamentais da estrutura argumentativa. O objetivo foi verificar como a IA pode contribuir para o ensino da escrita e quais limitações apresenta no desenvolvimento de habilidades autorais e críticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das três redações nota mil do Enem 2023 revelou padrões argumentativos consistentes e uso pertinente de repertórios socioculturais, além de uma estrutura discursiva a qual evidencia domínio das cinco competências exigidas pelo exame. As redações apresentaram clareza de tese, progressão lógica dos argumentos e uma proposta de intervenção completa e viável, o que demonstra o domínio da modalidade dissertativo-argumentativa e a capacidade de articulação crítica das autoras.

As teses observadas nos textos analisados destacam temas recorrentes como a permanência de padrões históricos de desigualdade de gênero, o descaso estatal e a falta de políticas públicas de enfrentamento. Essas ideias foram sustentadas por dados concretos, alusões literárias e filosóficas, e referências a documentos legais. Tal diversidade de repertórios revela que as candidatas compreenderam o tema e construíram suas argumentações de modo autêntico e contextualizado. Segundo Toulmin (2001), a validade de um argumento decorre da articulação entre tese, dados e garantias, ou seja, entre a posição defendida, as evidências apresentadas e o raciocínio que as conecta. As redações humanas evidenciaram precisamente essa tríade argumentativa.

Em comparação, o texto produzido pela Inteligência Artificial, a partir do mesmo tema, apresentou estrutura formal adequada e coesão global satisfatória. A ferramenta demonstrou capacidade de organização textual e de seleção de exemplos gerais, além de atender ao formato dissertativo-argumentativo solicitado. Entretanto, ao examinar com maior profundidade os elementos argumentativos, observou-se que o repertório apresentado pela IA tende à generalização e à reprodução de fórmulas discursivas. Kaufman (2022) explica que o uso excessivo de IA pode homogeneizar a produção textual, limitando a expressão criativa e a singularidade da voz autoral.

Um aspecto relevante identificado foi a ausência, no texto gerado pela IA, de uma proposta de intervenção plenamente estruturada, como exige a Competência 5 do Enem. Embora a ferramenta tenha retomado o tema e sugerido medidas genéricas, faltaram elementos essenciais, como o agente da ação e o detalhamento dos meios de execução. Essa lacuna confirma que, apesar de reproduzir modelos linguísticos coerentes, a IA ainda não substitui o raciocínio crítico e a sensibilidade contextual exigidos na produção textual humana.

Para sintetizar as principais diferenças observadas entre as produções humanas e a redação gerada por Inteligência Artificial, apresenta-se, a seguir, um quadro comparativo com os aspectos analisados.

Quadro 1 - Comparativo entre as redações humanas e a redação produzida por Inteligência Artificial.

Aspectos analisados	Redações humanas (nota mil - Enem 2023)	Redação produzida por IA (ChatGPT)
Estrutura argumentativa	Estrutura bem definida, com tese explícita, desenvolvimento consistente e conclusão articulada.	Estrutura formalmente adequada, mas com progressão previsível e uso de argumentos genéricos.
Repertório sociocultural	Utiliza repertórios variados e produtivos (dados, obras literárias, contextos sociais).	Repertório limitado a exemplos genéricos e de domínio público; ausência de referências originais.
Coerência e coesão	Apresenta encadeamento lógico e uso diversificado de conectores argumentativos.	Mantém coesão global, mas repete expressões e conectivos padronizados ("diante desse cenário", "outro desafio").
Proposta de intervenção	Completa e socialmente viável (com agente, ação, meio, finalidade e detalhamento).	Parcial, sem identificação clara do agente e dos meios de execução.
Linguagem e estilo	Domínio da norma-padrão e estilo autoral coerente com o tema.	Correta gramaticalmente, mas impessoal e pouco criativa.
Originalidade e autoria	Evidencia posicionamento crítico e autoria; texto singular e reflexivo.	Reproduz padrões discursivos; ausência de voz autoral e subjetividade.
Criatividade e criticidade	Expressa pensamento autônomo e contextualizado.	Apresenta ideias repetitivas e neutras; sem aprofundamento crítico.
Função pedagógica	Demonstra domínio das competências do Enem e potencial formativo para a escrita autoral.	Pode ser usada como recurso de apoio à prática docente, desde que com mediação crítica.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025), com base na análise das redações nota mil e na produção gerada por IA.

Essa constatação reforça a importância de promover o letramento digital docente, uma vez que o uso pedagógico da IA requer competências técnicas e éticas. Gabriel (2023) defende que o professor contemporâneo precisa compreender os princípios de funcionamento das tecnologias para integrá-las de modo responsável às práticas de ensino. O domínio desses recursos permite que o educador transforme a IA em uma ferramenta de análise e de apoio ao aprendizado, em vez de vê-la como ameaça à autoria. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores deve contemplar não apenas o uso instrumental das tecnologias, mas também a reflexão sobre seus impactos cognitivos e culturais no processo de aprendizagem.

Em relação à linguagem, as redações humanas apresentaram maior variedade de conectores e operadores argumentativos, o que contribuiu para a fluidez do texto e para a clareza da progressão lógica. Já a IA recorreu a expressões padronizadas, como "diante desse cenário" e "outro desafio", sem explorar relações semânticas mais complexas. Coscarelli e Ribeiro (2007) apontam que a qualidade da escrita está relacionada à capacidade de o autor compreender o funcionamento da língua e adaptar-se aos diferentes contextos comunicativos - habilidade a qual depende do desenvolvimento de competências metalinguísticas e reflexivas, dificilmente reproduzidas por sistemas automatizados.

Os resultados demonstram que, embora a Inteligência Artificial possa ser uma ferramenta de apoio útil para o ensino da redação, seu uso deve ser mediado por práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a autoria. Kaufman (2022) enfatiza que a IA pode favorecer o aprendizado personalizado, oferece retorno imediato e amplia o acesso a recursos educacionais. Entretanto, ressalta que o professor continua sendo o mediador essencial do processo educativo. É ele quem orienta o aluno a transformar a tecnologia em instrumento de reflexão e não em substituto da criatividade.

Portanto, o uso pedagógico da IA nas aulas de redação deve priorizar atividades as quais integrem o potencial da ferramenta com metodologias ativas de ensino. A análise das redações nota mil indica que os estudantes podem se beneficiar da IA para a organização de ideias, a ampliação do vocabulário e a revisão linguística, desde que as propostas sejam mediadas criticamente e contextualizadas às exigências discursivas do Enem. O desafio está em equilibrar o uso da tecnologia com a valorização da autoria, garantindo que o texto continue sendo expressão da singularidade do sujeito e de seu repertório cultural.

Outra dimensão observada refere-se à relação entre escrita, autoria e tecnologia. Chartier (2002) destaca que a escrita é uma prática cultural que expressa modos de pensar e de organizar o mundo. Assim, quando o estudante recorre à IA para compor um texto, ele se insere em uma dinâmica de autoria compartilhada, em que o humano e a máquina cooperam na produção do discurso. Essa colaboração pode ser produtiva, desde que o estudante compreenda que continua sendo responsável pelas escolhas linguísticas e pelos sentidos construídos no texto. Tal perspectiva aproxima-se da ideia de “autoria mediada”, em que a tecnologia é vista como coadjuvante, e não protagonista do processo criativo.

Assim, a Inteligência Artificial não deve ser compreendida como substituta da escrita humana, porém como aliada potencial no processo formativo. Quando utilizada com discernimento e acompanhada por práticas reflexivas, pode contribuir para o desenvolvimento de competências argumentativas e linguísticas. No entanto, seu uso indiscriminado tende a reduzir a originalidade, a criatividade e a autonomia dos estudantes, aspectos fundamentais para a construção de um pensamento crítico e emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que o uso de ferramentas de Inteligência Artificial no processo de escrita pode tanto potencializar quanto fragilizar o desenvolvimento das competências exigidas na redação do Enem. Quando utilizada de forma crítica e mediada pedagogicamente, a IA oferece oportunidades de aprendizagem personalizada, contribuindo para o aprimoramento da estrutura textual, da argumentação e da revisão linguística.

Contudo, quando aplicada de maneira indiscriminada, tende a gerar textos padronizados, com repertórios genéricos e pouca expressão autoral.

Constatou-se que as redações nota mil analisadas evidenciam a importância da formação leitora e do domínio da argumentação, elementos ainda insubstituíveis pela inteligência artificial. A ferramenta demonstra domínio técnico na organização textual, mas carece de sensibilidade social e contextual, dimensões que apenas o pensamento humano é capaz de mobilizar. Como afirma Gabriel (2023), a tecnologia pode atuar como catalisadora de processos de aprendizagem, mas o professor continua sendo o principal agente de mediação entre o estudante e o conhecimento.

Dessa forma, o desafio contemporâneo consiste em integrar a IA às práticas pedagógicas de modo ético e reflexivo, garantindo que seu uso fortaleça (e não substitua) as habilidades cognitivas e criativas dos estudantes. Cabe às instituições escolares investir na formação docente voltada ao letramento digital e à gestão crítica dessas ferramentas, para que professores e alunos possam explorar o potencial da IA de forma consciente, reflexiva e humanizadora.

APOIO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2023:** cartilha do participante. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/en em. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).** Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/en em. Acesso em: 3 jul. 2024.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Martha. **Você, eu e os robôs:** pequeno manual do mundo digital. São Paulo: Atlas, 2019.

GABRIEL, Martha. **Educação na era digital.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

KAUFMAN, Dora. **Desmistificando a inteligência artificial.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2020.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TOULMIN, Stephen. **Os usos do argumento.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.19
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO DA HISTÓRIA

Maristela Marchi[1]; Marcelo Noriega Pires[2]; Fernanda Figueira Marquezan[3]

INTRODUÇÃO

O ensino de História desempenha um papel central na formação crítica dos estudantes, permitindo que compreendam processos sociais, culturais e políticos que moldaram a sociedade contemporânea. Mais do que a simples transmissão de datas e fatos, a disciplina possibilita o desenvolvimento de um olhar analítico sobre as permanências e rupturas que constituem a experiência humana no tempo (BITTENCOURT, 2018). Nesse contexto, a identidade do professor de História é construída por meio de uma complexa teia que envolve sua formação acadêmica, suas experiências práticas e suas reflexões contínuas sobre a prática pedagógica (TARDIF, 2014). Essa identidade não é estática, mas um processo dinâmico e inacabado, constantemente negociado no espaço escolar.

A compreensão da identidade docente revela-se fundamental, pois influencia diretamente a forma como os conteúdos são abordados e como os alunos são engajados no processo de aprendizagem (HARGREAVES, 2000). Um professor que se percebe como mediador do conhecimento tende a adotar metodologias que incentivam a investigação histórica, o debate de fontes primárias e a problematização do passado, indo além da narrativa linear dos manuais.

O ensino da História tem passado por significativas transformações ao longo dos anos, tanto nos seus alicerces teóricos quanto nos seus métodos e fundamentos. Segundo Bittencourt (2018), desde os seus estabelecimentos até os dias atuais - o que não deve ser visto de maneira evolucionista e linear - a disciplina de História tem se expandido, graças às reformas intrínsecas à própria área, para incluir uma variedade de novos sujeitos, temas e questões. A chamada “História Nova” ou a ênfase na história social e cultural ampliaram o leque de atores históricos, incorporando as narrativas de grupos outrora invisibilizados,

1 Acadêmica do Curso de História da UFN. E-mail: maristela.m@ufn.edu.br
2 Doutorando em História pelo PPGH-UFSM. Professor da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: noriega.sm@gmail.com
3 Prof.Pedagogia-UFN. E-mail: fernandamarquezan@ufn.edu.br

como mulheres, trabalhadores, indígenas e populações afrodescendentes (JUNIOR, 2018). Essa ampliação do escopo exige do professor uma contínua atualização e um repertório teórico-metodológico diversificado.

Neste sentido, este artigo propõe uma análise detalhada da construção da identidade docente, considerando fatores como a formação inicial e continuada como alicerce para uma atuação qualificada. A graduação em História deve ir além da aquisição de conteúdos específicos, promovendo uma reflexão sobre a epistemologia da história e as didáticas específicas da área (SCHMIDT, 2004). Paralelamente, a formação continuada surge como um elemento indispensável para a ressignificação da prática, permitindo que o docente se adapte às novas demandas educacionais e sociais.

No contexto do ensino da História, a identidade do professor é moldada tanto pelos conteúdos históricos quanto pelas metodologias aplicadas. Freire (1996) destaca que a prática educativa deve ser libertadora, contextualizada e promotora de reflexão, exigindo do professor não apenas conhecimento histórico, mas também sensibilidade pedagógica e capacidade de engajamento crítico com os alunos.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo revisão bibliográfica, que busca compreender a relação entre formação docente e identidade profissional no ensino de História. Foram selecionadas publicações científicas, livros e artigos acadêmicos publicados nos últimos vinte anos, abordando temas de formação inicial, formação continuada, prática pedagógica e construção de identidade docente.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados envolveu a busca sistemática em bases de dados acadêmicas, como Scielo, Google Scholar e Periódicos Capes, utilizando os termos - formação docente‖, - identidade profissional‖ e - ensino de História‖. Foram incluídos estudos que abordassem diretamente a formação e atuação de professores de História, totalizando 28 referências que forneceram subsídios teóricos para a análise.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados coletados foram organizados em categorias temáticas: formação inicial, formação continuada, prática pedagógica, desafios docentes e tecnologias educacionais. Posteriormente, foi realizada análise de conteúdo qualitativa, buscando identificar padrões, convergências e divergências nas perspectivas apresentadas pelos autores, destacando os aspectos mais relevantes para a construção da identidade docente.

FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE DOCENTE

A formação inicial constitui a base da identidade docente. Cursos de licenciatura em História fornecem conhecimentos teóricos e metodológicos essenciais, mas a efetiva construção da identidade profissional se dá na articulação entre teoria e prática

(Tardif, 2014). A vivência em estágios supervisionados e a interação com os contextos escolares reais possibilitam que o futuro professor reconheça suas fortalezas e limitações, promovendo um aprendizado contínuo e reflexivo (Nóvoa, 1992). Atividades práticas, como projetos escolares, pesquisa histórica aplicada e oficinas pedagógicas contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas e para a consolidação do estilo pedagógico.

A identidade docente refere-se às experiências e posições que os profissionais constroem em sua profissão. Existem diversas características sociais e culturais, que ressaltam o processo de identidade. Algumas características são: o conhecimento, a capacidade e a competência. Eles estão interligados na formação do cidadão em sociedade.

A sociedade está se transformando todos os dias, e em todas as áreas do saber. O professor como mediador deve acompanhar as transformações que são feitas tanto no mundo, quanto no meio em que trabalha na sala de aula ele deve perceber as oportunidades educativas, meios que possam desenvolver mais aprendizados com os alunos, e que muitas vezes, o profissional não está preparado para isso.

O modo como aprendemos e ensinamos é uma característica relacionada ao conhecimento que construímos no decorrer da formação profissional, esse conhecimento tem grande importância para os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar, pois todo professor precisa buscar e construir competências necessárias para agir como profissional e atuar na educação (Bezerra, 2020).

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação continuada é o elemento estratégico para o fortalecimento da identidade docente, permitindo atualização de conhecimentos, troca de experiências e reflexão sobre práticas pedagógicas (Pimenta; Anastasiou, 2002). Cursos de aperfeiçoamento, workshops, seminários, congressos e grupos de estudo contribuem para o crescimento profissional e para a adaptação do ensino às demandas contemporâneas, como o uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e abordagens interdisciplinares.

Estudos demonstram que professores que participam de estudos de formação continuada desenvolvem maior capacidade de inovação pedagógica e reflexividade em relação à sua prática (Tardif, 2014).

PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A prática pedagógica é o espaço onde a identidade docente se manifesta e se transforma continuamente. Hargreaves (2000) ressalta que a prática reflexiva permite ao professor avaliar suas ações, adaptar estratégias de ensino e compreender melhor o impacto de sua atuação sobre os alunos. No ensino da História, isso se reflete na escolha de temas, recursos didáticos e metodologias que promovam o pensamento crítico e a compreensão histórica contextualizada. Exemplos incluem o uso de fontes históricas primárias, debates sobre eventos históricos e projetos interdisciplinares, que reforçam a identidade do professor como mediador crítico do conhecimento histórico.

RESULTADOS

A construção da identidade docente é um processo dinâmico e contínuo, que tem na formação inicial sua base teórica, mas que encontra na prática pedagógica e na formação continuada os pilares fundamentais para sua efetiva consolidação. Embora a graduação forneça os fundamentos essenciais, é no contato direto com os desafios da sala de aula que a identidade do professor se desenvolve e se transforma de maneira significativa.

Os educadores que mantêm um compromisso com a formação ao longo da carreira e que incorporam a reflexão sistemática sobre sua prática tendem a desenvolver maior segurança profissional, capacidade de inovação e um olhar crítico sobre seu trabalho. A reflexão contínua não representa apenas uma ferramenta pedagógica, mas um elemento central para o desenvolvimento profissional, permitindo que os docentes compreendam melhor sua trajetória e identidade. Esse processo de aprimoramento constante necessita ser reconhecido e valorizado por meio de políticas públicas que incentivem e facilitem o desenvolvimento profissional dos educadores.

Para enfrentar esses desafios, torna-se necessária a implementação de políticas públicas integradas que incluam a valorização profissional, a criação de condições adequadas de trabalho e o estabelecimento de mecanismos que apoiem o desenvolvimento contínuo dos educadores. A constituição de ambientes institucionais que favoreçam a reflexão sobre a prática como parte da rotina profissional representa um elemento crucial para o fortalecimento da identidade docente. Dessa forma, é possível criar condições favoráveis para que

os educadores desenvolvam uma prática educativa de qualidade, inovadora e socialmente relevante, com reflexos positivos para toda a comunidade escolar.

CONCLUSÃO

A prática pedagógica representa o espaço privilegiado de (re)significação desses saberes, onde as teorias são postas à prova e transformadas em ação. É no exercício docente cotidiano que o professor constrói seus saberes experienciais, adaptando metodologias e desenvolvendo estratégias para engajar os estudantes em uma aprendizagem histórica significativa (TARDIF, 2014). Paralelamente, às experiências pessoais e profissionais - incluindo histórias de vida, trajetórias escolares e significados subjetivos atribuídos à docência - atuam como fios condutores que tecem a trama identitária, influenciando profundamente as escolhas e posturas em sala de aula (BESUTTI *et al.*, 2017).

Neste contexto, investir na valorização da profissão docente transcende a questão salarial, implicando o reconhecimento social e a criação de condições adequadas de trabalho. A atualização constante por meio de processos formativos significativos e a reflexão crítica sobre a prática educativa emergem como elementos indispensáveis para a consolidação de uma identidade docente sólida e coerente. Uma identidade assim constituída capacita o educador a promover um ensino de História verdadeiramente transformador, que não se limita à transmissão de narrativas prontas, mas que forma cidadãos críticos, capazes de decifrar a complexidade dos processos históricos e de intervir reflexivamente na sociedade contemporânea. Esta trajetória de construção identitária, portanto, revela-se não apenas como uma jornada profissional, mas como um compromisso ético e político com uma educação histórica emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto interdisciplinar em Humanidades, Universidade Franciscana (UFN).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. R. D. **Identidade docente com foco no cenário de formação.** Educação em Revista, v. 35, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/GXqy4wMFfSZ-8wJVc7Kh3vxh/](https://www.scielo.br/j/ edur/a/GXqy4wMFfSZ8wJVc7Kh3vxh/. Acesso em: 10 out. 2025.

AGUIAR PACHECO, R. de; VIANA, H. P. R. **Identidade profissional de História: uma questão de identidade.** Revista Fênix, v. 7, n. 4, p. 1-10, 2018. Disponível em: https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/download/491/463/. Acesso em: 10 out. 2025.

BESUTTI, G. M. (*et al.*). **A constituição da identidade docente: histórias de vida e suas influências na atuação profissional.** Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 120-136, 2017.

BESUTTI, J. **Formação e construção da identidade docente a partir da prática pedagógica.** Revista P@r@escrito, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2017. Disponível em: (https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/27911) Acesso em: 10 out. 2025.

BEZERRA, A. L. N. (et. al). **A construção da identidade docente e a formação profissional.** Anais VII CONEDU, Edição Online, Campina Grande/RN, Editora Realize 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67531 Acesso em: 12 out. 2025.

BITTENCOURT, C. M. F.. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, C. M. F.. **Reflexões sobre o ensino da História.** Revista Estudos Avançados, v.32, n.93, p.127-149,2018.

COSTA, S. L. R. P.; SILVA, V. M.; ALMEIDA, K. V. S. **Produção de saberes:** formação docente e construção da identidade profissional. Revista Cadernos de Educação, v. 14, p. 1-15, 2024. Disponível em: (https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/140/124) Acesso em: 10 out. 2025.

FLORES, M. A. **Formação docente e identidade profissional:** tensões e (des)continuidades. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 59, p. 1-17, 2015. Disponível em: https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/52387/1/11Formacao%20docente%20 e%20identidade%20profissional%20tensoes%20e%20%28des%29continuidades.pdf Acesso em:10 out. 2025.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências profissionais, identidades e formação docente.** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 1-15, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37417086007.pdf. Acesso em: 10 out.2025.

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

HARGREAVES, A. **Profissionalismo e Profissionalidade Docente.** Lisboa: Editora Escola Superior de Educação de Lisboa, 2000.

JUNIOR, J. A. M. **Novos Sujeitos, Novas Narrativas:** os desafios do ensino de história na contemporaneidade. Revista de História da Educação, v. 22, n. 55, p. 120-135, 2018.

JUNIOR, J. P. de S. **O ensino da História e a Relevância das Tecnologias Digitais na Sala de Aula.** Revista Contemporânea, v. 5, n. 2, 2025. https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/7445/5274. Acesso em: 11 out.2025.

KARNAL, L. **História na Sala de Aula:** conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LIMA, T. S. de. **A formação docente:** identidade e saberes do professor. Revista Acadêmica Online, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2023. Disponível em: https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1109. Acesso em 10 out. 2025.

LUZ, L. (Org.). **Identidade docente:** desenvolvimento profissional e pessoal em diferentes percursos. Fortaleza: Editora Bagai, 2020.

MONTEIRO, A. M. **ProfHistória:** formação docente, demandas do presente e desafios futuros. Revista Maracanã, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/71053. Acesso em:10 out. 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Porto: Porto Editora, 1992.

PACHECO, R. de A.; VIANA, H. P. R. **Identidade profissional de História:** uma questão de identidade. Revista Fênix, v. 7, n. 4, p. 1-10, 2018. Disponível em: https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/download/491/463/. Acesso em: 10 out. 2025.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Formação de professores:** identidade profissional, atuação docente e desenvolvimento humano. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, S. P. F. dos. **O processo de construção da identidade docente: trajetórias formativas e aspectos históricos, sociais, culturais e pedagógicos.** 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/01/shyrley_patricia_fiel_dos_santos.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

SANTOS, A. S. **Ser professor/a de História: identidades docentes em (re)construção.** Revista História & Ensino, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2024. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8675829. Acesso em: 10 out. 2025.

SCHMIDT, M. A. **Formação Docente para o Ensino de História.** Curitiba: Editora UFPR, 2004.

SILVA, A. L. N. B.; BEZERRA, S. S. **A construção da identidade docente e a formação profissional.** In: CONEDU, 2020, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Editora Realize, 2020. p. 1-10. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_M D1_SA1_ID4544_01092020135749.pdf. Acesso em: 10 out.2025.

SILVA, E. M. G. **Memórias de quem ensina História:** cultura e identidade docente. São Paulo: UNESP, 2004.

SILVA, M. A. **A história oral para trazer à tona aspectos da identidade docente.** Revista Intersaberes, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1813. Acesso em: 10 out. 2025.

SILVA, M. B. N. da. **Uma proposta metodológica para a aprendizagem: reflexão sobre as práticas pedagógicas da Estatística ao elaborar os instrumentos de pesquisa sociais.** Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2210.05755. Acesso em: 10 out.2025.

SILVA, M. J. S. da. **Reflexões acerca da identidade do professor e escolha profissional.** Revista EduGeo, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2024. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1365. Acesso em: 10 out.2025.

SILVA, R.; REIS, F.; LIMA, A.; BARROSO, M.; IOVANOVITH, B.. **Formação dos professores-formadores de História.** Revista Espacios, v. 41, n. 23, p. 1-10, 2020. Disponível em: https://www.revistaespacios.com/a20v41n23/a20v41n23p03.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, C. **Pedagogia da identidade e formação de professores.** Curitiba: Appris Editora, 2020.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.20
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A ONDA: O ENSINO DA POLÍTICA ATRAVÉS DA ANÁLISE FÍLMICA

João Vitor Arruda Peres[1]; Arioli Domingos dos Reis Helfer[2]; Leonardo Guedes Henn[3]

INTRODUÇÃO

O ensino de História tem como uma de suas principais funções desenvolver a consciência crítica dos estudantes, permitindo que compreendam os fenômenos políticos e sociais que moldam a sociedade. Para isso, o trabalho docente exige o uso de metodologias diversificadas, que despertem o interesse e promovam a reflexão a partir de situações concretas e próximas à realidade do aluno. Nesse contexto, o uso de produções audiovisuais, como filmes e documentários, tem se mostrado um recurso pedagógico relevante, capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo (MORAN, 2000, p. 28).

Durante as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi planejada e aplicada uma aula sobre política com base na análise do filme “A Onda” (2008), dirigido por Dennis Gansel. O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um projeto que busca introduzir os estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas, ajudando-os a desenvolverem as habilidades de organizar aulas e atividades (trabalhos, recursos-didáticos) com os alunos do ensino médio e fundamental:

> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2014, parágrafo 1).

A atividade ocorreu na Escola Básica Estadual de Ensino Médio, com a turma 102, e teve como objetivo promover uma reflexão crítica sobre as formas de poder e a ascensão de regimes autoritários. A escolha do filme partiu da necessidade de abordar o tema da política de forma mais atrativa e reflexiva, conectando os conteúdos teóricos com uma representação simbólica e emocional.

1 Graduando em História Licenciatura - Universidade Franciscana, vitor.abaide@gmail.com
2 Mestre em Ensino de História - Universidade Federal de Santa Maria, arihelfer@hotmail.com
3 Doutor em História - Universidade Franciscana, lghenn@ufn.edu.br

Assim, o objetivo principal foi proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizagem que unisse o debate crítico e a sensibilização, estimulando o entendimento sobre o autoritarismo, o papel do cidadão e os riscos da concentração de poder (FREIRE, 1996, p. 23). Diante disso, este trabalho tem o intuito de apresentar um relato de experiência da utilização fílmica como metodologia de ensino, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio.

METODOLOGIA

A proposta pedagógica foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de História da Universidade Franciscana (UFN). A experiência ocorreu na Escola Básica Estadual de Ensino Médio na turma 102, composta por estudantes com idades entre 15 e 16 anos. A intervenção foi planejada e executada pelo bolsista João Vitor Arruda Peres, sob supervisão do professor Arioli Helfer, que acompanhou o processo de planejamento e a análise reflexiva posterior.

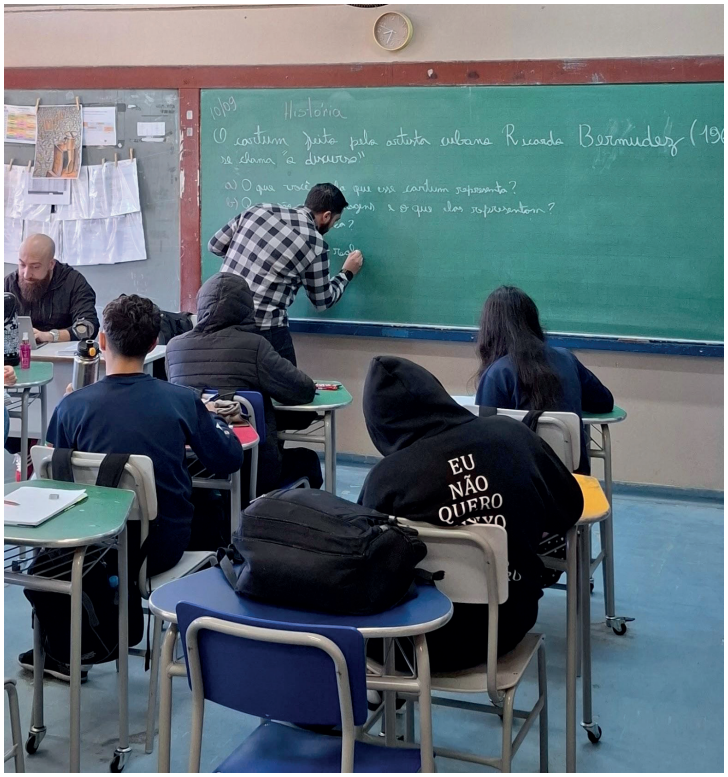
O plano de aula teve como base os conteúdos abordados nas páginas 42 a 53 do livro História por Toda Parte (Azevedo; Seriacopi, 2024), que tratam de política, poder, democracia e autoritarismo. A escolha do filme A Onda (2008), dirigido por Dennis Gansel, teve como objetivo consolidar esses conceitos a partir de uma linguagem audiovisual acessível, estimulando a análise crítica dos alunos sobre a fragilidade das democracias e o ressurgimento de comportamentos autoritários.

A metodologia foi organizada em três etapas principais: contextualização teórica, exibição do filme e debate reflexivo.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Na primeira etapa (Figura 1), realizou-se uma retomada dos conteúdos teóricos sobre regimes políticos e cidadania, ministrada pelo bolsista. Essa abordagem inicial foi conduzida de maneira dialógica, valorizando a participação dos alunos e suas percepções sobre o cenário político atual, conforme a perspectiva de Freire (1996), que defende a aprendizagem como um processo de troca e reflexão sobre o mundo vivido.

Figura 1 - Contextualização teórica sobre regimes políticos e cidadania.



Fonte: os autores.

EXIBIÇÃO DO FILME

Na segunda etapa, ocorreu a exibição do filme A Onda (2008), dividida em duas aulas devido à limitação do tempo escolar e às interrupções comuns na rotina da escola. O professor Arioli Helfer não esteve presente durante a exibição, mas acompanhou as reflexões e o desdobramento posterior da atividade. Durante a exibição do filme (Figura 2), os alunos foram orientados a observar comportamentos, símbolos e relações de poder entre os personagens, identificando elementos que representassem o autoritarismo e a manipulação coletiva.

Figura 2 - Exibição do filme A Onda para a turma 102.

Fonte: os autores.

DEBATE REFLEXIVO

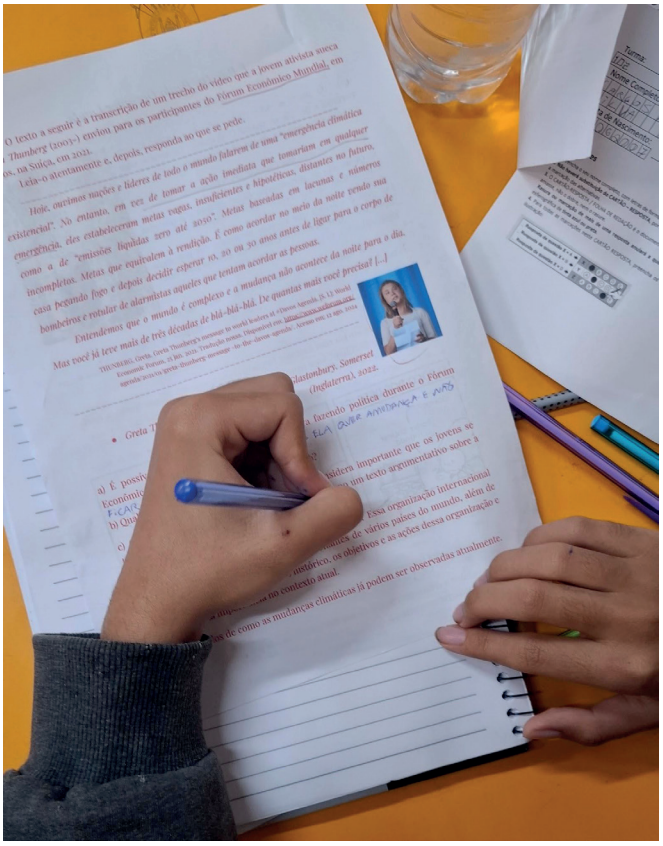
Na terceira etapa, foi promovido um debate coletivo conduzido pelo bolsista, a partir da questão norteadora:

"Em que momentos da sociedade atual podemos perceber situações semelhantes às apresentadas no filme?"

Os estudantes demonstraram capacidade de análise crítica ao citar exemplos como a ascensão da extrema direita no mundo e no Brasil, a disseminação de discursos de ódio nas redes sociais e o ato antidemocrático de 8 de janeiro de 2023, quando os prédios dos Três Poderes foram invadidos em Brasília. Essa reflexão demonstrou que os alunos conseguiram relacionar o conteúdo histórico e simbólico do filme com a conjuntura política recente, reconhecendo o papel do cidadão na defesa da democracia (SCHMIDT; FONSECA, 2020).

Na semana seguinte, o professor Arioli Helfer deu continuidade ao trabalho, propondo uma atividade de aprofundamento interpretativo (Figura 3). Nela, os alunos analisaram um cartoon do artista Ricardo Bermúdez, intitulado O Discurso (2013), publicado no site *Cartoon Movement*, que ironiza a manipulação do discurso político e o poder da retórica na construção da opinião pública. A análise do cartoon foi acompanhada de reflexões sobre a ativista Greta Thunberg e o papel da juventude na luta por causas sociais e ambientais, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico e da leitura de imagens.

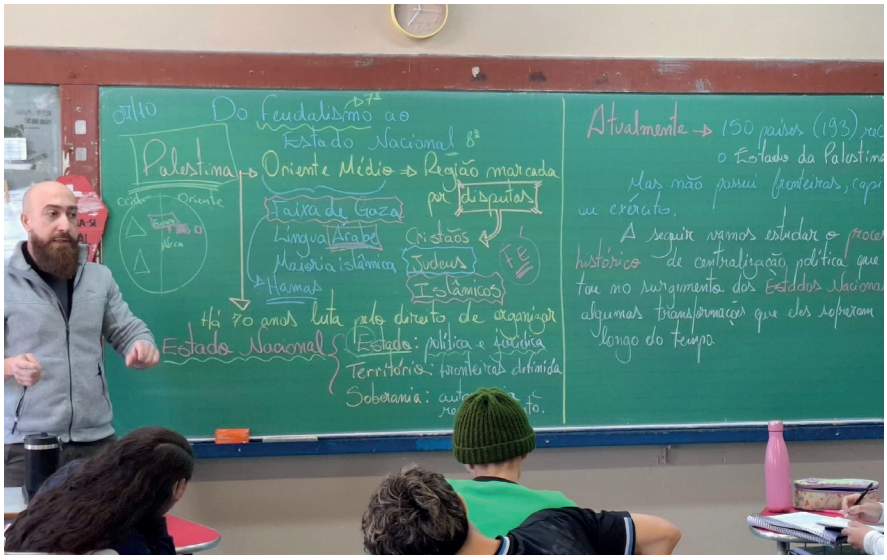
Figura 3 - Análise do cartoon O Discurso e das reflexões sobre a ativista Greta.



Fonte: os autores.

Na semana posterior, a sequência didática avançou para o estudo do Estado Moderno, com base no material didático sobre a transição do feudalismo para as monarquias nacionais e a formação dos Estados absolutistas e liberais (Figura 4), ministrada pelo professor Arioli. Essa abordagem permitiu conectar os conceitos políticos vistos no filme e nas discussões anteriores com o processo histórico de centralização do poder e formação das instituições estatais. Segundo Saviani (2009), a educação só se torna verdadeiramente formadora quando teoria e prática se integram em um mesmo movimento crítico e reflexivo e foi justamente esse o objetivo que guiou toda a proposta.

Figura 4 - Aula sobre transição do feudalismo para as monarquias nacionais e a formação dos Estados absolutistas e liberais.



Fonte: os autores.

A metodologia, portanto, uniu audiovisual, análise crítica, leitura de imagens e debate político, compondo uma sequência didática interdisciplinar que articulou diferentes linguagens e perspectivas históricas. Essa integração entre cinema, arte e teoria política contribuiu significativamente para a consolidação de um aprendizado significativo e cidadão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do filme A Onda revelou-se uma experiência extremamente significativa para a turma 102, tanto pela intensidade do envolvimento dos alunos quanto pela profundidade das reflexões que emergiram ao longo das discussões. Desde o início da exibição, os estudantes demonstraram curiosidade e interesse em compreender os comportamentos dos personagens e as dinâmicas de poder retratadas no enredo. O uso de um recurso audiovisual mostrou-se eficiente para captar a atenção da turma e transformar o aprendizado em uma vivência crítica, conforme destaca Moran (2000), ao afirmar que os meios audiovisuais, quando bem aplicados, potencializam a aprendizagem significativa.

Durante o debate posterior à exibição, os alunos participaram ativamente, expressando opiniões e traçando paralelos entre o enredo do filme e o contexto político contemporâneo. Foi possível perceber que os estudantes desenvolveram uma visão mais crítica sobre a influência dos discursos de massa, a manipulação ideológica e o comportamento coletivo. Muitos relacionaram o discurso do personagem principal, Rainer Wenger, com práticas autoritárias observadas na realidade, mencionando a ascensão da extrema direita no Brasil e no mundo, o aumento da intolerância política e o episódio de 8 de janeiro de 2023, quando

as sedes dos Três Poderes foram invadidas em Brasília. Essas associações evidenciam um amadurecimento intelectual importante, mostrando que os alunos não apenas compreenderam o conteúdo, mas também conseguiram aplicar os conceitos de História para interpretar o presente.

Esse processo dialoga diretamente com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aponta a disciplina de História como uma das principais responsáveis pela formação ética e política dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 337). A atividade, ao unir o cinema à reflexão social, demonstrou o potencial do ensino de História em promover o pensamento crítico e fortalecer o senso de cidadania.

Ainda que tenham ocorrido desafios, como o tempo reduzido das aulas e as interrupções cotidianas comuns ao ambiente escolar, o resultado final foi amplamente positivo. A proposta se mostrou viável e eficaz, comprovando que o uso de metodologias ativas e recursos culturais pode gerar um engajamento genuíno e despertar a curiosidade intelectual dos alunos.

O impacto da atividade foi tão expressivo que ultrapassou o espaço da sala de aula. Impressionado com o envolvimento e as discussões que surgiram, o professor Arioli Helfer sugeriu que um grupo de alunos, da turma 102, transformasse a experiência em um trabalho acadêmico para a 40ª Jornada Acadêmica Integrada - 7ª JAI Jovem da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A ideia foi recebida com entusiasmo pelos alunos, que se sentiram motivados a registrar o que aprenderam e compartilhar a experiência com um público mais amplo.

O grupo, composto por quatro estudantes da turma 102, elaborou, sob orientação do professor Arioli, o resumo intitulado “A Onda: Análise Fílmica da Autocracia como Possibilidade”. O texto descreve a sequência didática desenvolvida, as reflexões políticas dos alunos e a relevância do uso do cinema como ferramenta pedagógica no ensino de História.

O trabalho foi submetido à JAI Jovem e aguarda apresentação no evento, que reunirá estudantes de diversas escolas da região. A expectativa dos participantes é grande, já que o projeto representa a escola, o PIBID e a Universidade Franciscana em um espaço acadêmico de troca de experiências e valorização das práticas educativas. Para os alunos, o simples fato de participar do processo de elaboração e submissão já constitui uma experiência formativa: é o momento em que passam de sujeitos aprendentes a produtores de conhecimento.

A futura apresentação também reforça a importância da parceria entre universidade e escola pública, mostrando o alcance das ações do PIBID na formação cidadã e no estímulo ao protagonismo juvenil. O projeto A Onda extrapolou o espaço da sala de aula e se transformou em uma experiência de socialização do conhecimento, capaz de inspirar outros estudantes e professores a explorarem metodologias inovadoras.

Assim, os resultados obtidos vão além do aprendizado imediato: revelam uma formação crítica, participativa e colaborativa. O uso do cinema como ferramenta de ensino demonstrou que é possível, por meio da arte e do diálogo, promover reflexões profundas sobre política, ética e democracia, formando jovens capazes de analisar e transformar o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática desenvolvida com o filme A Onda representou uma experiência profundamente transformadora, tanto para os estudantes da turma 102 quanto para mim, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O projeto demonstrou que é possível aliar criatividade, reflexão e compromisso pedagógico para tornar o ensino de História mais acessível, envolvente e significativo.

O uso do cinema como recurso de ensino mostrou-se eficaz não apenas por despertar a atenção dos alunos, mas por permitir que eles construíssem sentidos próprios a partir das discussões propostas. A cada fala, a cada interpretação do filme, ficou evidente que o aprendizado ultrapassava o simples entendimento do conteúdo: tratava-se de formar sujeitos críticos, capazes de compreender o presente e questionar as estruturas de poder que os cercam. Essa dimensão reflexiva confirma o papel do ensino de História na formação de cidadãos conscientes e ativos, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2018).

Mais do que uma proposta bem-sucedida com os alunos, essa experiência marcou também meu crescimento pessoal e profissional como futuro professor. Foi desafiador manter o foco da turma, planejar cada detalhe e lidar com as dificuldades cotidianas de uma escola pública. Houve momentos em que conquistar a atenção dos alunos parecia quase impossível, ainda mais tratando-se de um tema que, para muitos, é considerado “difícil” ou “cansativo”. No entanto, ver a turma engajada, debatendo política com propriedade e relacionando o filme à realidade contemporânea, foi uma sensação de dever cumprido e de confirmação do caminho que escolhi seguir.

A participação posterior dos alunos no processo de elaboração de um resumo expandido para a 40ª Jornada Acadêmica Integrada - 7ª JAI Jovem da UFSM, idealizada com incentivo do professor Arioli Helfer, ampliou ainda mais o alcance da atividade. Essa iniciativa reafirmou a potência do PIBID enquanto espaço de formação docente e de integração entre universidade e escola, transformando o aprendizado em algo coletivo e contínuo. Mesmo antes da apresentação do trabalho, o simples fato de os estudantes verem sua experiência valorizada já representa um resultado pedagógico inestimável.

Essa vivência também reforçou a importância da reflexão sobre a prática. Como destaca Freire (1996), ensinar exige coragem, sensibilidade e criatividade, pois o professor não apenas transmite conhecimento, mas cria possibilidades para que o aluno produza o seu próprio saber. O PIBID me proporcionou a oportunidade de vivenciar essa construção em primeira pessoa, permitindo compreender que ser professor é muito mais do que aplicar conteúdos: é mediar, escutar, adaptar e inspirar.

Por fim, a experiência com A Onda reafirmou que o ensino de História é, antes de tudo, um ato político e humanizador. Quando realizado com intencionalidade e sensibilidade, ele transforma não apenas os alunos, mas também o educador que o conduz. Essa proposta deixou marcas que ultrapassam o espaço da sala de aula, tornando-se um exemplo de como a educação pode ser um ato de resistência, diálogo e esperança.

APOIO

Este trabalho foi possível graças ao apoio da CAPES e ao Programa PIBID, que, por meio da bolsa concedida, proporcionaram a oportunidade de observar aulas na Escola Básica Estadual de Ensino Médio e realizar atividades com os estudantes. Agradeço também ao professor Arioli Helfer, pelo apoio constante, pelas orientações e pelas conversas que tornaram o processo mais leve e motivador.

Agradeço ainda ao professor Leonardo Guedes Henn, coordenador do subprojeto de História do PIBID/UFN, pelo incentivo, apoio e acompanhamento durante o desenvolvimento desta pesquisa e na construção deste artigo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História por toda parte: ensino médio - volume único**. São Paulo: FTD, 2024.

BERMÚDEZ, Ricardo. **O discurso.** Amsterdam: Cartoon Movement, 11 nov. 2013. Disponível em:https://www.cartoonmovement.com/cartoon/speech-1. Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação** é **a base.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC).** Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2014. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-b asica/pibid/pibid. Acesso em: 13 de out. 2025.

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

GANSEL, Dennis. **Die Welle [A Onda].** Alemanha: Rat Pack Filmproduktion, 2008. Filme.

MORAN, José Manuel. **O uso das tecnologias na educação.** Revista Tecnologia Educacional, v. 28, n. 142, p. 24-34, 2000.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.21
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA - PIBID/UFN.

Robson Rosa[1]; Lucas da Silva Martinez[2]; Fernanda Figueira Marquezan[3]

INTRODUÇÃO

A efetiva construção do conhecimento no ensino fundamental constitui-se como um dos principais desafios no contexto educacional contemporâneo. Nesse cenário, a Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel (1918-2008), destaca-se ao postular que a aprendizagem nova é assimilada de maneira duradoura quando se ancora em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, os chamados “subsunçores”. Segundo a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, os conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, que servem como base para a ancoragem de novas informações, são designados subsunçores.

Dessa forma, a ocorrência de uma aprendizagem significativa está condicionada à disponibilidade desses subsunçores na estrutura cognitiva. Na ausência de elementos ancoradouros adequados, o novo conteúdo não pode ser integrado de modo substantivo e não arbitrário ao conhecimento pré-existente, impossibilitando, assim, a aprendizagem significativa. Um exemplo característico dessa situação é a memorização mecânica de definições, conceitos ou proposições, em que o aprendiz reproduz a informação sem a devida compreensão ou relação com seus conhecimentos anteriores.

Partindo desse olhar e da atuação como Bolsistas de Iniciação à Docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades, o estudo tem como proposta construir e propor práticas de ensino que se ancoram nas aprendizagens das crianças, potencializando a sua construção de

1 Acadêmico do curso de História, Universidade Franciscana. E-mail: robson.rosa@ufn.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2289-6993

2 Doutor em Educação; Professor na rede municipal em Santa Maria, Supervisor do Pibid Subprojeto Interdisciplinar Humanidades Email: lucas.martinez@prof.santamaria.rs.gov.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2686-7839

3 Professora Adjunta do Curso de Pedagogia, Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades, Universidade Franciscana. E-mail: fernandamarquezan@ufn.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8009-9105

conhecimento. O artigo tem como objetivo analisar de que modo as ações desenvolvidas no âmbito do PIBID - Subprojeto Humanidades - contribuem para a construção de práticas de ensino que valorizem a aprendizagem significativa das crianças.

Para Tavares (2004), na perspectiva da aprendizagem significativa, é preciso que um novo conhecimento seja apresentado de forma lógica e estruturada, e que, haja conhecimentos prévios por parte do aluno para que esse conhecimento se ancore. É preciso também uma mediação docente que ajude o aluno a aprender e conectar o novo conhecimento com os seus conhecimentos existentes. Isso se dá, no contexto do PIBID, através de aulas dinâmicas, baseada no uso de variados recursos didáticos e através do diálogo.

Na sequência do texto, apresentamos a abordagem metodológica que constituiu esse trabalho, os resultados e discussões, seguidos da conclusão do trabalho.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza observacional, na qual se buscou analisar os processos de aprendizagem em contexto real de sala de aula, no contexto de uma prática de ensino. Segundo Minayo (2012, p. 623): “O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento”.

Essa reflexão se deu a partir das observações no ambiente escolar, a análise de práticas pedagógicas observadas e a proposição de intervenções pedagógicas que pudessem auxiliar os estudantes a aprenderem de modo significativo. O local da atividade foi uma escola municipal de ensino fundamental na zona oeste de Santa Maria/RS, onde o PIBID Humanidades conta com oito Bolsistas de Iniciação à Docência e um supervisor, Professor da Rede Municipal. Neste local, cada acadêmico observa, reflete sobre a prática e propõe ações pedagógicas.

Neste trabalho, o relato centra-se em algumas atividades conduzidas, sob a teorização da aprendizagem significativa. Em um primeiro momento, foram observadas aulas que utilizavam predominantemente o livro didático e a exposição verbal, caracterizando uma abordagem mais tradicional. Em um segundo momento, foram implementadas e observadas aulas que incorporaram recursos multimídia, como vídeos educativos e músicas, estrategicamente selecionados para ativar os conhecimentos prévios dos alunos e introduzir os novos conceitos de forma lúdica e contextualizada.

A escolha metodológica de utilizar vídeos e músicas alinha-se diretamente aos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Estes recursos funcionam como organizadores prévios, criando uma ponte cognitiva entre o universo experiencial

dos alunos e o conteúdo formal a ser aprendido. Segundo Moreira (2008, p. 2): “Organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do material de aprendizagem em si”. Ao proporcionarem um contexto rico e engajado, esses estímulos facilitaram a ancoragem de novas informações nos subsunçores (conceitos-âncora) existentes na estrutura cognitiva dos discentes, promovendo uma interação não arbitrária e substantiva com o conhecimento. Segundo Moreira (2006, p. 15):

> O “subsunçor” é um conceito, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de “ancoradouro” a uma nova informação, de modo que esta adquira, assim, significado para o indivíduo (isto é, que ele tenha condições de atribuir significados a essa informação).

A ocorrência da aprendizagem significativa está condicionada à ancoragem de novos dados em subsunçores já presentes na estrutura cognitiva. Isso significa que a capacidade de aprender e reter novos conceitos de maneira significativa está intrinsecamente ligada à existência de conhecimentos prévios, que devem ser ao mesmo tempo relevantes, inclusivos e suficientemente claros para o aluno.

Todo processo educativo conduzido pelos Bolsistas do PIBID tem sido registrado em diário. O diário é usado como um instrumento de registro e de reflexão posterior, sendo uma ferramenta para a formação docente. Para Zabalza (2004, p. 17), “[...] os diários permitem aos professores revisarem elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas do trabalho”. No diário foram descritas as reações, verbalizações, questionamentos e o engajamento dos alunos durante as diferentes abordagens.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aprendizagem significativa demanda do estudante engajamento ativo para estabelecer, de forma não impositiva, uma relação entre novos conhecimentos e sua estrutura cognitiva preexistente. Segundo Dall Agnol (*et al.* 2024, p. 2):

> O engajamento apresenta aspecto favorável para uma formação intencional e proativa. Essa formação personaliza e enriquece o que é aprendido, fornece subsídios para a construção do conhecimento e desenvolve, simultaneamente, autoconfiança, responsabilidade e autonomia, com o reconhecimento da importância social da sua ação”.

Essa modalidade de aprendizagem pressupõe uma atitude proativa, uma vez que, em uma conexão substantiva, uma nova informação sustenta-se a um conceito relevante já existente na estrutura de conhecimento do indivíduo.

O trabalho foi conduzido por meio de observações sistemáticas em sala de aula, focado em construir, posteriormente, estratégias de ensino que privilegiam a relação não arbitrária e substantiva entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os novos conceitos curriculares. Acreditamos que, como professores, torna-se necessário adquirir cada vez mais competências para perceber o mundo de forma sensível, através de várias formas de aprendizado compartilhado. A partir dessa perspectiva, Antunes (1937, p. 13) afirma que: "Em síntese, quem aprende a conhecer aprende a aprender, e essa aprendizagem é absolutamente essencial para as relações interpessoais, as capacidades profissionais e os fundamentos de uma vida digna".

Esse modo de ver a escola como um centro de descoberta pairou por nossos pensamentos durante todo o processo de compartilhamento com os discentes. Nossa preocupação era fazer algo que fosse significativo, porém, de forma a trazer suas vivências e conhecimentos já adquiridos e favorecer que eles se sentissem parte do aprendizado e não apenas "receptores" do conhecimento. Partimos do pressuposto de que essa missão não seria fácil de iniciar, mas decidimos nos colocar à prova, assumindo o desafio de nos reconhecermos como docentes e de mobilizar o pensamento dos nossos alunos. Na perspectiva de Ausubel, segundo Farias (2022, p. 63),

> [...] há duas condições para haver aprendizagem significativa: a primeira está relacionada à disposição de apreender por parte do aluno; a segunda vincula-se à potencialidade significativa do conteúdo a ser estudado. Assim, podemos considerar que os sujeitos apresentam disposição e potencialidade de aprender por meio de uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si que do número de conceitos presentes.

Com base nessas condições, procuramos reconhecer, nas práticas observadas, os momentos em que a disposição dos alunos para aprender se encontrava com a potencialidade significativa dos conteúdos trabalhados. Foi nesse ponto de encontro que se evidenciaram, de modo concreto, os pilares da teoria, expressos no uso de organizadores prévios, na valorização dos saberes trazidos pelas crianças e na promoção de atividades que favoreceram a ancoragem conceitual. De acordo com Moreira (2008, p. 2), "[...] a principal função do organizador prévio é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deveria saber a fim de que o novo material pudesse ser aprendido de forma significativa." Por isso, os organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como conexões mais substanciais. Evidenciou-se, na prática pedagógica, que o uso predominante do livro didático, associado à rigidez de um cronograma pré-definido, tende a limitar a diversidade das abordagens e a reduzir as oportunidades de diálogo

em sala de aula. As atividades tornam-se mais centradas na execução do conteúdo do que na construção compartilhada do conhecimento.

Reconhecemos, contudo, que essa configuração não decorre apenas de escolhas individuais, mas também das condições concretas do cotidiano escolar. O tempo reduzido para planejamento, as exigências burocráticas e a pressão por cumprir conteúdos frequentemente limitam a possibilidade de propor práticas mais criativas e dialogadas. Assim, mais do que apontar falhas, este olhar busca compreender o desafio compartilhado entre professores em formação e docentes experientes de transformar a rotina em espaço de construção significativa do conhecimento.

Não obstante tais obstáculos, a presente intervenção pedagógica procurou demonstrar a existência de uma diferença no interesse e na disposição dos alunos quando a aula é concebida como um espaço movimentado e curioso. Ao serem apresentados a ferramentas e estímulos que dialogam com sua realidade e lhes proporcionam meios para ativar a imaginação e os conhecimentos prévios, os alunos manifestam um engajamento qualitativamente distinto. Permite-se, então, que o pensamento dos alunos se desenvolva de forma autônoma e reflexiva, em diálogo com suas experiências e com o contexto em que vivem. A aprendizagem passa a constituir-se como prática de compreensão crítica da realidade, aproximando-se da perspectiva de Freire (1987), para quem ensinar e aprender implicam um mesmo movimento de reflexão e transformação.

A sequência didática analisada consistiu em apresentar o curta “Donald no país da matemágica” com a intenção de lhes suscitar a curiosidade através da música e dos sons, depois fazer com eles percebessem que a matemática está presente na música, por fim, trazer uma música completa, com uma história de vida, para que os alunos fizessem a ponte entre matemática, música e arte, fazendo assim com que os discentes compreendessem a amplitude do conhecimento e sua interdisciplinaridade.

A narrativa lúdica do curta teve a função de desmistificar a disciplina matemática, reposicionando-a não como um conjunto de regras abstratas, mas como um conhecimento dinâmico e desbravador, inerente à realidade que nos circunda. O objeto de conhecimento em foco, portanto, não era um conteúdo específico, mas uma concepção mais ampla e significativa sobre a própria natureza do saber humano e matemático. Buscou-se promover a compreensão de que a Matemática é uma ciência tipicamente humana, uma linguagem para decifrar padrões do universo, uma construção que está intrinsecamente ligada à criatividade, à perseverança e à apreciação da beleza. No curta da Disney a música é mostrada como uma sequência matemática, fala-se em razões e distâncias sonoras; ao trazer a música “Marvin” a intenção foi relacionar a música com uma história de vida que os fizesse pensar, que a música é algo que conta histórias, é algo capaz também de nos fazer pensar, não apenas dançar ou

servir como passatempo. A intencionalidade pedagógica se manifesta na ideia de que a música é algo exato, porém, ao mesmo tempo algo humano, sensível, didático e belo; algo capaz de emocionar e dar significado, afinal, música é arte, música é matemática e matemática é arte. Essas diferentes sequências didáticas eram o objetivo da aula.

Percebeu-se, durante a apresentação do vídeo “Donald no País da Matemágica”, uma reação notável nos alunos quando o narrador estabeleceu a relação entre a matemática e a música, especificamente sobre como distâncias e proporções numéricas fundamentam os sons e os ritmos. Constatou-se que, não associavam diretamente essas duas áreas do conhecimento, revelando uma compartimentalização inicial em sua compreensão. Tem-se a ideia de que a matemática é apenas números frios e objetivos, cálculos e contas “chatas”. Diante dessa constatação, procedeu-se com uma intervenção prática, na qual foi realizada uma dinâmica de bater palmas em velocidades e ritmos distintos. O objetivo era demonstrar de forma tangível como a variação no tempo e na intensidade das batidas determina diferentes ritmos e nuances musicais, materializando assim o conceito abstrato apresentado no vídeo.

Observou-se, paralelamente, que os alunos também não possuíam uma noção consolidada da música como um fenômeno antigo e milenar. Considera-se que a introdução dessa noção de tempo cronológico, ainda que de forma elementar, fornece aos educandos um sentido histórico fundamental. Entende-se que, enquanto professores e professoras de História, é função precípua incorporar noções de tempo e espaço que forneçam instrumentos para uma socialização plena, tanto no ambiente escolar quanto além dele. Para tanto, julgou-se necessária a promoção de uma conversa aberta e descontraída, que criasse um espaço propício para o livre pensar e a construção coletiva de conhecimentos. Como nos ensina Bosi (2003, p. 19):

> A interação não esgota o alcance da comunicação. Caso contrário, nós nos comunicaríamos apenas com os contemporâneos, o que seria uma grave perda. E há formas de comunicação insubstituíveis como a conversa espirituosa entre amigos em volta da mesa, cujo charme a técnica não conseguiria reproduzir.

Um outro fator marcante que observamos foi na audição de “Marvin”, do grupo Titãs. Os alunos ficaram profundamente tocados com a história e o enredo da música. Em determinado momento a letra nos diz: “Trabalhava feito um burro nos campos / Só via carne se roubasse um frango / Meu pai cuidava de toda a família / Sem perceber segui a mesma trilha / E toda noite minha mãe orava / Deus era em nome da fome que eu roubava”, os discentes rapidamente problematizaram o fato de Marvin ter de roubar para conseguir sobreviver. Muitos deles apontaram para o fato de que roubar é errado e que, ao invés disso, seria melhor que ele pedisse, mas não roubasse algo para comer. Alguns até mesmo problematizaram se o roubo, nesse caso, não seria algo “aceitável”. Percebeu-se que a profunda

conexão e o subsequente debate ético gerado pela audição da música “Marvin” ilustram de maneira exemplar os mecanismos da Aprendizagem Significativa. O episódio observado demonstra que a aprendizagem transcendeu a memorização passiva, configurando-se como uma modificação no pensamento dos alunos. Considera-se que a história de Marvin funcionou como um potente organizador prévio, dotado de

uma característica crucial: sua carga afetiva e social. Em contraste com um organizador estritamente conceitual, a narrativa musical ancorou-se nos subsunçores preexistentes dos discentes acerca de noções de certo e errado, justiça e necessidade, criando uma ponte sólida para um novo patamar de compreensão.

O trecho específico da letra que descreve o roubo do frango para saciar a fome gerou uma evidente dissonância cognitiva nos alunos. Seus subsunçores morais, que incorporavam a regra categórica de que “roubar é errado”, entraram em conflito com um novo elemento contextual: a justificação da ação pela necessidade extrema de sobrevivência. Foi esta dissonância que precipitou o debate e a problematização observada. O questionamento de alguns alunos sobre a possível aceitabilidade do ato naquele contexto singular não representa um desvio, mas sim, a evidência máxima da aprendizagem significativa em ação. Percebeu-se que não estavam simplesmente repetindo uma norma social; estavam ativamente reestruturando o seu conceito de moralidade para acomodar a nova informação, ponderando de forma crítica. A sugestão, espontaneamente surgida no debate, de que “seria melhor que ele pedisse” representa uma tentativa de integrar a necessidade biológica de se alimentar com a proibição moral do roubo, propondo uma solução alternativa que reconcilie o conflito.

Conclui-se, portanto, que a reação dos alunos à música “Marvin” não foi meramente emotiva, mas sim profundamente cognitiva. A narrativa serviu como um catalisador que lhes permitiu mobilizar, confrontar e reestruturar os seus esquemas de conhecimento sobre ética e justiça social. Eles não aprenderam um conteúdo novo de forma isolada; aprenderam a complexificar um conhecimento pré-existente, tornando-o mais elaborado, diferenciado e interligado com a realidade social. Este episódio evidencia que a Aprendizagem Significativa ocorre de forma mais plena quando o material instrucional é não apenas lógica e potencialmente significativo, mas também quando é experiencial e relevante para a vida do educando, desafiando-o a atribuir novos significados ao seu mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que a experiência pedagógica aqui relatada transcende o relato, configurando-se como uma demonstração prática da viabilidade e da potência

de um ensino que prioriza a significação em detrimento da mera transmissão. A intervenção, ao empregar recursos como o curta “Donald no País da Matemágica” e a música “Marvin” como organizadores prévios carregados de significado afetivo e social, logrou romper com a inércia do modelo tradicional centrado no livro didático. A consequente manifestação de dissonância cognitiva e o intenso debate ético observados nos discentes atestam a ocorrência de uma genuína reestruturação do aprendizado, alinhando-se, portanto, aos pressupostos da Aprendizagem Significativa.

Evidenciou-se, outrossim, que a abordagem interdisciplinar, entrelaçando Matemática, Música, História e Ética, não apenas despertou o interesse, mas forneceu aos educandos as ferramentas necessárias para uma compreensão mais complexa e interligada do mundo. A problematização da realidade social de Marvin e a descoberta das relações matemáticas na música permitiram que os alunos atribuíssem novos significados a conceitos morais e científicos, promovendo o desenvolvimento da criticidade e da autonomia intelectual.

Por fim, reafirma-se que, não obstante os desafios estruturais que recaem sobre a profissão docente, o investimento em práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas não é um mero acessório, mas uma condição fundamental para uma educação que aspire à transformação. A implementação de uma prática pedagógica que privilegia a autonomia do pensamento e o diálogo reflexivo demonstra ser possível transcender a transmissão passiva de informações. Tal abordagem visa superar a concepção de um conhecimento inerte, aquele acumulado de forma desvinculada da experiência e da crítica, para promover sua transformação em um instrumento ativo de compreensão do mundo. Nesse processo, o saber deixa de ser um fim em si mesmo, uma posse estática, e passa a ser constituído no próprio ato da reflexão compartilhada. Dessa forma, a construção do conhecimento se confunde com o exercício da liberdade, na medida em que capacita os indivíduos a interpretarem e atuarem sobre sua realidade, convertendo- se, assim, em um mecanismo efetivo de libertação por meio da consciência crítica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DALL AGNOL, Rosinéia Wroenski; MARQUEZAN, Fernanda Figueira; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **As relações do engajamento estudantil e a inovação na Educação Superior**. Teoria e Prática da Educação, v. 27, e72270, 2024. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/72270. Acesso em: 15 out, 2025

FARIAS, Gabriela Belmont de. **Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação**. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 27, n. 2, p. 57-78, abr./jun. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5344/39999. Acesso em: 15 out. 2025.

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

BECKER, Fernando. **Paulo Freire e Jean Piaget**: Teoria e prática. Schème, Marília (UNESP), v. 9, Número Especial, p. 7-44 [aproximado], 2017. Disponível em: https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9esp.02.p7 . Acesso em: 05 out, 2025.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória** - Ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

Marvin. Intérprete: Titãs. Compositor: General N. Johnson/Ronald Dunbar. Versão: Nando Reis/Sérgio Britto. Intérprete: Titãs. São Paulo: WEA, 1984. Faixa 8 (4:11 min).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/csc/2012.v17n3/621-626/pt. Acesso em: 12 out, 2025.

MATEMÁTICA COM WBSCLENDER. **Donald no país da matemágica**. Direção: Hamilton Luske. 1959. Duração: 27min 32s. Publicado em: 27 jun. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z5KAEL4Oxz8&t=2s. Acesso em: 09 out. 2025.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, Marco Antônio. **Organizadores prévios e aprendizagem significativa**. Revista Chilena de Educación Científica, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 23-30, 2008. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESSport.pdf. Acesso em: 14 out, 2025.

TAVARES, R. **Aprendizagem significativa**. [S.l.: s.n.], p. 55-60. Jul. 2003/Jun. 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/43852006/Aprendizagem_significativa. Acesso em: 12 out, 2025.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.22
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA UMA APRENDIZAGEM ATIVA: UM JOGO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Henrique Corrêa Lopes[1]; Graziela Frainer Knoll[2]

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias digitais na educação tem se expandido gradualmente nos últimos anos, refletindo uma transformação nas formas de ensinar e aprender. No contexto escolar, as plataformas de criação, programação e jogos têm se mostrado ferramentas úteis para desenvolver aprendizagens ativas e significativas, nas quais o aluno assume o papel de protagonista no processo de construção do conhecimento. Na disciplina de História, essa integração tecnológica se apresenta como uma oportunidade para revisitar temas complexos, como a escravidão africana no Brasil colonial, de maneira crítica, interativa e criativa e utilizando-se das metodologias ativas.

Conforme Moran (2015), as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, e que num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. O autor explica que as metodologias precisam estar em harmonia com os objetivos, assim, se quisermos alunos participativos e capazes de efetuar decisões na solução de problemas, precisamos envolvê-los em atividades mais complexas, para que exercitem a pró- atividade.

Assim, o presente artigo tem como objetivo explorar as competências digitais na aula de História, de forma prática, por meio da criação de um jogo sobre escravidão no Brasil Colonial, na plataforma Construct. Com isso, será proposta a reflexão sobre como a prática pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico, da autonomia do estudante e das competências digitais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de explorar a criatividade e imaginação dos alunos.

A atividade pedagógica foi realizada com alunos do ensino fundamental, dos anos finais. O ensino da escravidão africana no Brasil colonial constitui um tema sensível e

1 Doutorando do curso em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana (UFN). E-mail: henriquecorrealopes@gmail.com
2 Orientadora, Professora Adjunta na Universidade Franciscana (UFN). E-mail: grazi.fknoll@gmail.com

essencial para a formação cidadã e para a compreensão crítica da sociedade brasileira. A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destacando a importância da valorização da identidade negra e do combate ao racismo estrutural. Nesse intuito, o ensino de História deve permitir que o aluno compreenda os processos históricos sob múltiplas perspectivas, estimulando a empatia e o pensamento crítico.

> O professor de história, num determinado contexto escolar, com sua maneira própria de agir, ser, viver e ensinar transforma um conjunto de conhecimentos históricos em saberes efetivamente ensináveis e faz com que os alunos não só compreendam, mas assimilem e incorporem esses ensinamentos de variadas formas (Fonseca, 2004, p. 34-35).

Nesse mesmo sentido, o uso de jogos digitais pode favorecer novas formas de representação da experiência histórica, tornando o aluno não apenas receptor, mas produtor de narrativas. A proposta caracteriza-se como uma atividade interativa, dinâmica e colaborativa entre os participantes, adaptada para o contexto da sala de aula.

Além disso, as atividades estão também relacionadas à cidadania digital, as quais abordarão o uso ético das tecnologias no ambiente virtual, promovendo a conscientização sobre os direitos e deveres no espaço digital. Ao interagir com ferramentas digitais, são trabalhadas habilidades sociais que estimulam o uso consciente da tecnologia, para uma ação consciente e reflexiva.

LINGUAGEM DIGITAL, TECNOLOGIAS E APRENDIZAGEM ATIVA

O uso das tecnologias digitais no processo educativo tem sido amplamente discutido por autores que defendem uma integração pedagógica baseada em metodologias ativas como Kenski (2012) e Moran (2015). Para Kenski (2012), existe uma relação entre educação, poder e tecnologia desde os primeiros avanços tecnológicos, e o meio cultural familiar e o modo com a escola exerce seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias afetam a maneira como os estudantes farão uso dos recursos tecnológicos. Nesse contexto, a escola representa um importante espaço de formação possibilitando a melhor relação entre as pessoas e as tecnologias.

Segundo Moran (2015, 2013), o uso de tecnologias deve promover a autonomia, a experimentação e o protagonismo dos estudantes. Por um lado, as tecnologias são meios de dar apoio ao trabalho que é feito em sala de aula, entretanto, elas também “permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça.”, explica o autor (Moran, 2013, p. 14).

Kenski (2012) comenta ainda sobre a linguagem digital, que impõe mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento, sendo o poder dessa linguagem condizente com todas as possibilidades de convergência e sinergia entre as mais variadas aplicações das mídias. Dessa forma, a linguagem digital introduz novas formas de valor, de atitudes, de ética da comunicação, de participação e da necessidade de desenvolver fluência tecnológica, isto é, não apenas a habilidade técnica, mas a capacidade crítica de uso dos recursos tecnológicos.

Para tanto, mostra-se necessária a articulação entre as tecnologias digitais e as metodologias ativas. As metodologias ativas, segundo Moran (2015), são formas de ensino que colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, envolvendo-o em atividades práticas, desafios, jogos, projetos e situações reais, que exigem reflexão, tomada de decisões e trabalho colaborativo. Com isso, elas servem para desenvolver competências cognitivas, emocionais e sociais, promovendo uma aprendizagem mais significativa e próxima da vida real em sociedade.

Em vez de apenas receber informações, o aluno aprende fazendo, pesquisando, experimentando e dialogando, com o professor atuando como orientador e mediador do processo. Dessa forma, conforme Lopes (2022) destaca, o processo de metodologia ativa tem como característica modificar a estrutura da aprendizagem tradicional, que tem como sujeito principal o professor, um processo em que o aluno tem acesso ao conteúdo de maneira expositiva ou passiva, substituindo esse modelo por uma sala de aula em que o estudante aprende com a interação, com a construção e a realização, junto com o objeto de aprendizagem e com os colegas.

Como exemplo de uma tecnologia digital que introduz novas linguagens digitais e possibilidades pedagógicas baseadas na metodologia ativa, há o Construct, plataforma para a criação de jogos. O Construct, enquanto ambiente de criação de jogos em 2D, insere-se nesse contexto, pois permite que o estudante aprenda, ao mesmo tempo em que constrói produtos digitais interativos.

No ensino de História, essa plataforma pode ser utilizada em uma atividade em que os estudantes criem seus próprios jogos a partir de um conteúdo curricular. Assim, ao desenvolver um jogo sobre o conteúdo, o estudante mobiliza conhecimentos conceituais, procedimentos e atitudes, transformando a sala de aula em um espaço de investigação, criação e interação, integrando saberes de forma ativa.

Na atividade desenvolvida com o uso da plataforma digital de desenvolvimento de jogos em 2D Construct, a fluência tecnológica foi pensada de maneira efetiva, pois os estudantes não apenas deveriam operar o software, mas transformá-lo em um espaço de autoria e expressão histórica, construindo um jogo que refletisse as interpretações críticas dos estudantes sobre a escravidão no Brasil colonial.

BNCC E COMPETÊNCIAS DIGITAIS

As metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos digitais estão em consonância com as competências digitais descritas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que envolvem o uso consciente das tecnologias para aprender, comunicar e participar da vida social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca, entre suas dez competências gerais, o desenvolvimento da competência 5, que propõe o uso crítico e criativo das tecnologias digitais de informação e comunicação.

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 9)

No caso deste trabalho, ainda pode ser considerado a utilização da competência 6, que enfatiza o respeito à diversidade cultural e social:

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p. 9)

No ensino de História, essas competências são essenciais para que os alunos possam compreender os processos de exclusão, resistência e transformação social, articulando o conhecimento histórico às práticas e competências digitais. Cabe salientar que as competências digitais formam um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo utilizar de forma crítica, criativa, segura e ética as tecnologias digitais em diferentes contextos, seja para aprender, comunicar, trabalhar, produzir conteúdo ou resolver problemas. Já a utilização das tecnologias digitais pode compreender habilidades de como usar as ferramentas tecnológicas (computador, celular, internet, softwares, plataformas digitais), como funcionam e que impactos geram na sociedade.

> O uso de recursos das tecnologias digitais como simulações, telepresença, realidade virtual e inteligência artificial instala um novo momento no processo educativo. O fluxo de interações nas redes e a construção, a troca e o uso colaborativos de informações mostram a necessidade de construção de novas estruturas educacionais que não sejam apenas a formação fechada, hierárquica e em massa como a que está estabelecida nos sistemas educacionais (Kenski, 2012, p. 48).

Na educação, as competências digitais são essenciais para preparar professores e alunos para o mundo contemporâneo, em que a aprendizagem e o trabalho estão cada vez mais mediados por tecnologias, uma concepção de fluência tecnológica, conforme cita Kenski (2012). A fluência tecnológica complementa, assim, a competência digital prevista na BNCC (2018), pois ambas possibilitam o uso ético, criativo e reflexivo das tecnologias digitais na aprendizagem e na vida social.

No contexto deste trabalho, a fluência digital foi exercitada de modo prático, por meio da criação, pelos estudantes, de narrativas digitais unindo história, criatividade e tecnologia de forma crítica, conforme será descrito no relato a seguir.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

A atividade foi dividida em etapas, as quais contemplavam o planejamento previsto pelo professor, envolvendo a compreensão do período histórico estudado, a integração entre os estudantes e o compartilhamento de conhecimento, informação e criatividade. Foram realizadas em sala de aula as etapas de pesquisa e de contextualização histórica, com a leitura de textos, a apresentação de alguns vídeos e debates sobre a escravidão africana no Brasil, sendo essas etapas mediadas pelo docente.

Na sequência, os estudantes realizaram a roteirização e a criação de personagens, a partir das situações reais e simbólicas abordadas em aula sobre o período colonial, com a sugestão de abordar a perspectiva de um escravo em fuga. Os dados da atividade prática foram coletados por meio da observação das interações pelo professor e das produções digitais dos estudantes (narrativa e jogo).

A CONSTRUÇÃO DO JOGO

O planejamento do trabalho estava baseado na utilização de um período estimado de três meses, necessários para iniciar um curso básico de como utilizar a plataforma digital de desenvolvimento de jogos em 2D Construct, detalhando assim seus recursos necessários para utilização e manuseio, os caminhos para conseguir criar os objetos principais do jogo, chamados de *sprite.*

A interface da plataforma é dividida em áreas principais, como o espaço de design, onde o cenário e os elementos gráficos são organizados, o painel de propriedades, que permite ajustar características como posição, tamanho, movimento e comportamento dos objetos, e por fim, o editor de eventos, responsável por definir as interações e regras e/ou comandos do jogo.

No contexto educacional, especialmente na disciplina de História, o Construct tem potencial para funcionar como um laboratório criativo em que o estudante pode transformar conteúdos teóricos em experiências interativas, no caso deste trabalho, a finalidade dada aos estudantes foi criar um jogo ambientado no Brasil colonial. Para isso, os alunos precisaram pesquisar fatos, personagens e contextos a fim de construir a narrativa e as missões do jogo, o que estimulou a investigação, a interpretação de fontes e o pensamento crítico, além da integração e a interatividade entre os alunos.

REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA E DA PRÁTICA

Durante o desenvolvimento do projeto, observou-se um alto nível de envolvimento dos alunos, que demonstraram interesse em compreender os aspectos históricos para representar com fidelidade os contextos de seus jogos. A criação de jogos digitais proporcionou um espaço de experimentação, tomada de decisões e resolução de problemas, reforçando a autonomia e o protagonismo discente.

Com a prática, confirma-se o pressuposto teórico de que o aprendizado se torna mais significativo quando o estudante participa de desafios e atividades contextualizadas, combinando informação e ação em situações reais de aprendizagem (Moran, 2015).

Seguindo a premissa de que, em modelos educacionais inovadores, o aluno aprende fazendo, assumindo riscos e construindo sentido a partir de suas escolhas, e o papel do professor é de mediador de processos, apoiando a reflexão crítica dos estudantes, sem impor respostas prontas, a atividade pedagógica de criação de um jogo digital para o aprendizado de História foi inovadora e conectada com as necessidades educacionais contemporâneas.

A mediação do processo promoveu a empatia e a compreensão da temática da escravidão, alinhando-se também aos princípios da BNCC sobre o uso crítico das tecnologias digitais. Já a integração entre a pesquisa histórica e o desenvolvimento digital exemplifica o que Moran (2015) denomina de espaço estendido, em que o aprendizado ocorre de forma híbrida, combinando o ambiente físico da sala de aula com os espaços virtuais de criação e experimentação.

Além disso, o trabalho com o uso da plataforma Construct também dialoga com as reflexões de Kenski (2012), ao afirmar que as tecnologias não são apenas instrumentos, mas linguagens e práticas culturais que moldam novas formas de aprender e ensinar. Assim como destaca a autora, as tecnologias digitais, ao mediar a aprendizagem, ampliam as possibilidades de expressão e reconstrução do conhecimento, permitindo que os estudantes assumam o papel de produtores de significados.

No desenvolvimento dos jogos, os alunos expressaram seus entendimentos históricos por meio de uma linguagem digital visual e interativa, materializando o que Kenski (2012)

denomina de tecnologias da inteligência. A integração entre narrativa, imagem e ação ilustra como a educação já é inseparável do uso das tecnologias e da necessidade de formar sujeitos críticos diante de suas mediações.

O papel do professor como mediador foi essencial para orientar o uso pedagógico da plataforma digital de desenvolvimento de jogos em 2D Construct, assegurando que o aprendizado não se limitasse ao domínio técnico, mas se tornasse um exercício de reflexão e integração. Tal integração potencializou a aprendizagem significativa e contribuiu para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua história e cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência evidenciou que o uso da plataforma digital de desenvolvimento de jogos em 2D Construct no ensino de História é uma prática inovadora, capaz de aliar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e digitais. A criação de um jogo sobre a escravidão africana permitiu aos alunos revisitar o passado de maneira sensível, crítica e interativa, transformando o aprendizado em um processo de autoria e reflexão, ou seja, os estudantes não apenas exploraram o caráter utilitário dos recursos tecnológicos digitais, mas integraram saberes e interpretações a partir dos conceitos teóricos trabalhados, gerando um jogo a partir da própria perspectiva.

Como pontos fortes, destacam-se o protagonismo discente, o desenvolvimento de habilidades digitais, o fortalecimento do pensamento histórico e o diálogo com a BNCC e a Lei 10.639/03. Nesse aspecto, destaca-se também o papel do ensino de História da Educação Básica, que não se restringe ao aprendizado do conteúdo, mas se amplia para o desenvolvimento crítico e reflexivo do estudante a partir dos eventos históricos.

Com a articulação entre a História e as competências digitais, foram trabalhadas habilidades que colocam o estudante no centro do processo de aprendizado, trabalhando pelo seu próprio desenvolvimento.

Sobre o uso de plataformas digitais como o Construct, confirma-se que esse é um importante potencializador do ensino de História, ao unir o conteúdo escolar às linguagens e práticas da cultura digital. Para estudos futuros, pode-se pensar na ampliação dessa metodologia a outros conteúdos curriculares, assim como no uso de diferentes plataformas digitais, baseando-se no mesmo modelo de atividade pedagógica.

Por fim, além de favorecer a aprendizagem discente, a experiência revelou-se formativa para o professor, que, ao atuar como mediador tecnológico e cultural, ressignifica sua própria prática pedagógica em diálogo com as demandas da cultura digital. Conclui-se que a prática contribuiu para o desenvolvimento de competências digitais, interativas e

socioemocionais, além dos saberes do conteúdo de História, reforçando o papel das metodologias ativas na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf . Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003.

http://www.planalto.gov.br/ccivi_03/leis/ 2003/L10.639.htm. Acessado em: 24 set. 2025.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de ensino de História**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LOPES, H. C.; HENN, L. G. As metodologias ativas no processo pedagógico socioeducativo. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e55111730378, 2022.

MORAN, J. M. Educação e tecnologias: Mudar para valer! In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**.

21. ed. Campinas: Papirus, 2013. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/educatec.pdf Acesso em: 02 out. 2025.

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf Acesso em: 01 out. 2025.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, volume 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.23
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS

Flavia Ramos Amaral[1]; Eliane Aparecida Galvão dos Santos[2]

INTRODUÇÃO

A problemática a ser investigada reside na compreensão e aplicabilidade dos marcos legais sobre Educação para as Relações Étnico Raciais. É fundamental ter conhecimento desses marcos legais para que a desigualdade racial seja superada por meio da educação,visto que que os profissionais da educação têm papel fundamental nesse processo. Nesse sentido, diversas políticas públicas foram conquistadas como é o caso da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas. Corroborando essa medida, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004, aprovou o Parecer nº 03/2004, que propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileiras. Adicionalmente, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, ampliou essa inclusão ao determinar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo das redes de ensino públicas e particulares.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) caracteriza-se como premissa para a construção de uma sociedade mais equitativa, uma vez que pode ser por meio dela que se alcance o verdadeiro reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial. Diante deste cenário de desigualdades e discriminações históricas, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) emerge como um campo fundamental de aprofundamento de estudos e pesquisas. Nesta discussão propõe-se, por meio dos marcos legais, analisar a evolução, o alcance e os desafios da efetivação das políticas públicas no sistema de ensino.

1 Mestranda do Programa de Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana, amaral.flavia@ufn.edu.br
2 Professora do Programa de Ensino de Humanidades e Linguagens - Drª - Universidade Franciscana,elainea@ufn.edu.br

METODOLOGIA

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo**,** baseando-se na revisão bibliográfica e na análise documental. O objetivo principal foi investigar a aplicação e os desafios dos marcos legais que regem a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no sistema educacional brasileiro, com foco na superação da desigualdade racial por meio da educação. Para tanto, apresenta-se uma discussão acerca de leis, resoluções, decretos e normativas sobre Educação para as Relações Étnico Raciais no sistema educacional brasileiro, para entrelaçar a tal discussão foram trazidos autores como: Munanga (2005) o qual é fundamental para compreender os conceitos de raça, racismo e as bases para uma educação antirracista, Santos (1996), entre outros.

O procedimento utilizado para coleta de dados foi a análise dos documentos legais sobre ERER. Nesse processo, a pesquisa qualitativa busca interpretar os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos atores sociais envolvidos e a pesquisa documental tem como base a analise de documentos . Tal tipo de pesquisa tendo como fonte os documentos, vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Também existem aqueles que já foram analisados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios, tabelas etc (Gil, 2008). A partir dessas leituras reflexivas possibilitam ao pesquisador sanar suas dúvidas e adquirir conhecimentos, e atingir objetivos estabelecidos (Gil, 2008 ; Minayo, 2022).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção dedica-se a aprofundar a compreensão sobre os marcos legais implementados para a educação das relações étnico-raciais, suas as diretrizes para a educação no sistema brasileiro. Assim, os resultados e discussões deste estudo abordam problematizações sobre como essa legislação, apesar de ser uma conquista, demanda o engajamento contínuo de diversos envolvidos com a educação para transformar a escola em um espaço de inclusão, discutindo sobre o distanciamento entre o amparo legal e a prática existentes no contexto educacional .

Precisa-se conhecer mais sobre os marcos legais implementadas na educação das relações raciais, as diretrizes institucionais e as temáticas contra o racismo na educação brasileira. A lei Federal nº 10.639/2003, que alterou a lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, ao incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. É uma conquista valiosa para dar ênfase aos objetivos propostos para uma sociedade igualitária.

Trata-se de um avanço histórico, pois reconhece oficialmente a importância da presença negra na formação do Brasil e busca corrigir o apagamento e o silenciamento da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na história, cultura, artes e identidade nacional. A lei propõe uma educação antirracista, comprometida com a valorização da diversidade e o combate às desigualdades raciais. No entanto, sua efetividade ainda enfrenta grandes desafios no contexto escolar como a falta de formação inicial e continuada de professores, a escassez de materiais didáticos adequados, resistências ideológicas dentro da escola e a fragilidade das políticas de acompanhamento e fiscalização. Assim, a lei representa uma vitória política e simbólica, mas sua plena realização depende do engajamento de educadores, gestores e do Estado em transformar a escola em um espaço de reconhecimento, inclusão e justiça social.

A lei federal nº 11.645/08, institui uma nova redação na lei federal nº 10.639/03, dando mais abrangência na política com a instituição incluindo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena" Nesses últimos anos tem sido implementados políticas afirmativas de grande importância onde estão proporcionando abertura de caminhos dos grupos étnicos, buscando reparar os anos do atraso social. Mesmo com essas políticas, muitos direitos ainda não estão sendo usufruídos pelas pessoas, e a aplicabilidade da lei exige um trabalho árduo diariamente.

A importância de se traçar o paralelo entre a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 está no reconhecimento de que ambas marcam etapas fundamentais no processo de construção de uma educação antirracista e plural no Brasil. Enquanto a Lei 10.639/2003 foi pioneira ao inserir de forma obrigatória no currículo escolar a História e Cultura Afro-Brasileira, abrindo espaço para valorizar a presença e a contribuição dos povos africanos e seus descendentes, a lei 11.645/2008 ampliou esse horizonte, incluindo também a História e Cultura dos povos indígenas, igualmente fundadores da identidade nacional.

Essas duas leis foram uma conquista para os movimentos negros, garantido obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, tornando a escola um espaço de reconhecimento das matrizes étnicas fundamentais na formação brasileira, no ano de 2003 foi criada a lei Nº 10.678, de 23 de maio, onde criou-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, no Art. 1º é um órgão de assessoramento imediato ao Presidente da República, com o objetivo de promover a equidade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra.

A medida provisória nº 696, enviada ao Senado em outubro de 2015, a secretaria foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Direitos Humanos, e a Secretaria de Políticas para as Mulheres.

Após ter sido reduzida ao *status* de órgão subordinado ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos pertencente ao segundo escalão da administração pública federal, condição que manteve entre outubro de 2015 a dezembro de 2022, com a eleição e posse de Lula da Silva à Presidente da República este órgão foi transformado em ministério de estado com a jornalista Anielle Franco tendo sido nomeada como ministra da Igualdade Racial.

O Decreto nº 4.885, de 20 de novembro de 2003, representa um marco na institucionalização das políticas públicas de combate ao racismo no Brasil, ao regulamentar a criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR). Sua importância está em garantir um espaço de participação social, especialmente do movimento negro e de outros grupos étnicos, no acompanhamento e proposição de políticas voltadas à redução das desigualdades raciais. Embora seja um avanço por inserir o tema no âmbito do Estado e ampliar o controle social, o decreto também apresenta limites, pois confere ao conselho caráter consultivo, dependente da vontade política e da alocação de recursos governamentais para ano de efetivar suas recomendações. O desafio da continuidade das políticas de igualdade racial sofre com mudanças de governo e de prioridades políticas.

O Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estabeleceu as orientações e obrigatoriedades da aplicação da Lei 10.639 no âmbito educacional, tornando visível o estabelecimento das diretrizes para a orientação e formulação de projetos que valorizem a diversidade do povo brasileiro (BRASIL, 2004, p. 09). Reconhece ainda a obrigação do estado como órgão responsável direto na minimização e, quiçá, a erradicação do racismo dentro da sociedade brasileira:

> Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundada em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p. 3)

A questão étnico-racial na educação deve ser compreendida e aplicada usando os pressupostos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, os quais estabelecem que: “A educação para as relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14-15)

É um marco na educação brasileira, o seu principal objetivo é orientar os sistemas de ensino e as escolas a implementarem a Lei nº 10.639/2003 de forma efetiva, indicando não apenas a inclusão de conteúdos no currículo, mas também a necessidade de uma postura pedagógica antirracista. O parecer reconhece a dívida histórica do Estado brasileiro com a população negra e destaca a importância da valorização da identidade, cultura e memória afro-brasileira. Representa, portanto, uma vitória dos movimentos sociais negros, ao transformar em política educacional uma luta histórica contra o apagamento e o racismo estrutural. No entanto, seu sucesso depende das práticas pedagógicas, do apoio institucional e de recursos didáticos que viabilizem sua aplicação, o que ainda constitui um grande desafio para o sistema educacional.

Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamentando a aplicação da Lei 10.639/2003, que alterou a LDB (Lei 9.394/1996). Ela determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis e modalidades da educação, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Essa abordagem deve ser feita de forma interdisciplinar, perpassando diferentes áreas do conhecimento, como História, Literatura, Artes, Filosofia e demais componentes curriculares.

Outro ponto central da Resolução é a valorização da identidade negra e o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação no ambiente escolar, o que exige uma revisão dos currículos e materiais didáticos para incluir, de maneira correta e crítica, as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira. Além disso, a formação de professores é vista como condição indispensável para a implementação consistente da proposta, garantindo que os educadores estejam preparados para trabalhar a temática de forma adequada. A promoção da igualdade racial é assumida como princípio educativo, o que significa ir além dos conteúdos programáticos, abarcando também as práticas pedagógicas, a gestão escolar e as relações sociais cotidianas.

Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007, quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos currículos escolares, conforme previsto na legislação brasileira. O documento reafirma que a Educação das Relações Étnico-Raciais é um direito dos estudantes e um dever do Estado e das instituições escolares, devendo ser assegurada de forma efetiva no cotidiano pedagógico.

O parecer orienta que os currículos incorporem esses conteúdos de maneira transversal e interdisciplinar, valorizando a diversidade étnico-racial e promovendo o respeito às diferentes matrizes culturais que formam a sociedade brasileira. Além disso, destaca a

importância da formação inicial e continuada dos professores, de modo que estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas adequadas, combater o racismo e a discriminação e contribuir para a construção de uma educação antirracista.

O documento também recomenda que os sistemas de ensinos elaborem políticas públicas, materiais didáticos e instrumentos de avaliação coerentes com essa perspectiva, fortalecendo a presença da temática nos espaços escolares. Ressalta, ainda, a necessidade de articulação entre escola, comunidade e movimentos sociais, a fim de garantir que a valorização da cultura afro-brasileira, africana e indígena seja vivenciada de forma concreta.

Reforça o compromisso da educação com a promoção da igualdade, da pluralidade cultural e da superação do racismo, orientando para que a legislação não permaneça apenas no campo normativo, mas se traduza em práticas reais e transformadoras nas escolas brasileiras.

Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as leis n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Lei n.º 12.990 de 09 de junho 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

A lei nº 14.759 de 11 de dezembro de 2023, fica declarado feriado nacional o “Dia de Zumbi e da Consciência Negra”, uma data a ser festeja por todos nós negros(as) afro-brasileiros, mais uma luta fortalecida pelos movimentos sociais negros. O decreto Nº 10.932, de 10 de janeiro de 2022, que promulga a convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas correlatas de Intolerância, firmado pela República Federativa do Brasil, na Guatemala em 5 de junho de 2013. Para os efeitos desta Convenção:

> Discriminação racial é qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência, em qualquer área da vida pública ou privada, cujo propósito ou efeito seja anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade, de um ou mais direitos humanos e liberdades fundamentais consagrados nos instrumentos internacionais aplicáveis aos Estados Partes. A discriminação racial pode basear-se em raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica (Brasil, 2013).

A lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, onde altera a lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o decreto lei nº 2.8848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipicar como crime de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou

artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Lei orienta ao juiz a reconhecer e punir práticas discriminatórias, mesmo que não sejam explícitas, sempre que uma pessoa ou grupo for tratado de forma desigual ou ofensiva por motivos ligados à sua identidade racial, étnica, religiosa ou cultura.

Decreto nº 11.785 de 20 de novembro de 2023, Institui o Programa Federal de Ações Afirmativas. No âmbito da administração pública federal, seu objetivo central é promover a garantia de direitos e ampliar a igualdade de oportunidades para grupos historicamente discriminados. O decreto define como públicos prioritários a população negra, quilombola, indígena, as pessoas com deficiência e as mulheres, levando em conta suas especificidades e diversidades.

Aplicabilidade dessas políticas no Brasil, vem de muita luta e estudo de um trabalho coletivo de negros(as), indígenas, quilombolas e tantos outros que a história não contou e não deixou ser contada a sua verdadeira caminhada de vida. Foram vidas destruídas retiradas de seus lares, explorados e escravizados causando uma desigualdade social que até hoje vivemos lutando por um lugar na sociedade. Passaram-se anos e ainda atitudes do passado persiste até nos dias atuais massacrando os “excluídos”, pensamentos de racismo colocam a memória em desvantagens sociais.

A colonização nos deixou heranças de uma sociedade formada por elite racista e desmoralizada, colocando seus privilégios acima dos direitos dos demais. Santos (1996), a classe média brasileira impede que outros brasileiros tenham direitos, visto que ela goza de privilégios e não de direitos. Ele assegura ainda que “E é por isso, que no Brasil quase não há cidadãos. Há os que querem ser cidadãos, que são classes médias, e há os que não podem ser cidadãos, que são de todos os demais, a começar pelos negros, que não são cidadãos.” (Santos,1996, p.134).

As políticas públicas que foram construídas para restaurar anos de diferenças sociais para os grupos étnicos impostas por uma sociedade de pequenos sentimentos. Para chegarmos até aqui aconteceram debates, estudos, leituras e reuniões para fundamentar os registros realizados na busca de garantir os direitos de todos.

Ao longo desses anos o Brasil obteve conquistas relevantes, a partir destas políticas, no momento, é reconhecido a história dos grupos étnicos onde sofreram e sofrem desigualdades no desenvolvimento de vida. A comunidade começa a refletir e a buscar ações que deem respostas ao um problema público que envolve pessoas.

A legislação propõe uma educação antirracista e ERER comprometida com a valorização da diversidade e o combate às desigualdades raciais. No entanto, sua efetividade ainda enfrenta grandes desafios no contexto escolar como a falta de formação inicial e continuada de professores, a escassez de materiais didáticos adequados, resistências ideológicas dentro da escola e a fragilidade das políticas de acompanhamento e fiscalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos aqui realizados evidenciam as barreiras que ainda persistem em relação à efetivação da ERER e ao enfrentamento do racismo institucional. Reconhece-se que houve avanços significativos na redação dos textos legais, nas orientações curriculares e nos conteúdos abordados nas formações. No entanto, a logística necessária para consolidar uma educação verdadeiramente antirracista ainda enfrenta a invisibilidade imposta pela branquitude - uma invisibilidade que ultrapassa os limites das leis aqui analisados.

A análise das condições e da responsabilização pela implementação da ERER por parte do poder público não isenta professoras e professores de suas responsabilidades. Persistem expressões de racismo individual, bem como práticas excludentes que resultam do racismo estrutural e institucional. Este trabalho, portanto, não é condescendente com a omissão individual diante da necessidade de formação continuada e posição do Estado na atuação da efetivação da ERER.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 103-106,29 de outubro de 2020

BRASIL, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, CF, dez. 1996.

BRASIL, Lei n.º 10.639, de 9 de jan. de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática "História e Cultura Afro-Brasileira**", e dá outras providências, Brasília, DF: jan, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n°: CNE/CP 003/2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Inclui no Currículo oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena"**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Ètnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica**. Brasília, DF, out. 2004.GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresa, São Paulo, V 35, n 2.p 57-63,1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.24
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

UM ENSAIO SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO DA MEMÉTICA COMO CAMPO CIENTÍFICO: A DIMENSÃO ONTOLÓGICA[1]

Carlos Henrique da Costa Barreto[2]; Taís Steffenello Ghisleni[3]

INTRODUÇÃO

Para Bordieu (1983, p. 1), um campo científico "é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial [...] da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social". Em outras palavras, é um espaço social estruturado de pensamentos e ideias, mas relativamente autônomo de posições determinantes, onde agentes pesquisadores e instituições lutam pelo capital científico, à saber, pela capacidade de se produzir conhecimento dentro dele garantindo a autoridade e também uma unidade de entendimentos. Quando um agente do campo científico é capaz de tecer leis que se tornam acordos gerais entre aquele campo, comprovadas empiricamente ou, de alguma forma, oficializadas, estão aí postuladas as bases daquele campo, agora, como ciência. Conforme Bordieu (1983, p. 4), portanto, a tendência de pesquisadores se focarem mais em problemas considerados mais importantes "se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante".

Nesse cenário, encontra-se a Memética, "um campo de estudos dedicado à compreensão dos fenômenos relacionados aos memes" (Chagas, 2021, online). E dentro dele, "um meme pode ser concebido como uma unidade de cultura, um comportamento ou uma ideia que pode ser passada de pessoa para pessoa (Toledo, 2013, p. 192) - muito embora esse termo nos seja bem mais popular em função da internet, dos memes de humor. Criado pelo biólogo Richard Dawkins na década de 1970, os memes têm percorrido um longo caminho que expandiu seu campo da biologia evolucionista para a filosofia, a psicologia cognitiva, as ciências da comunicação e outras áreas, na tentativa de compreender como as ideias, comportamentos, símbolos e outras unidades se propagam culturalmente. Para diversos *meméticos*, por fim, é justamente essa pluralidade de perspectivas que

1 Trabalho apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Doutorando em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana (UFN). E-mail: carloshcb123@gmail.com

3 Professora Dra. nos cursos de Publicidade e Propaganda e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana (UFN). E-mail: taisghisleni@yahoo.com.br

impede o avanço da memética enquanto ciência e a determinam como campo em ascensão, ao mesmo tempo em que diversas críticas lhe são tecidas.

Nesse sentido, o presente trabalho é um recorte de Tese de Doutorado em construção que propõe uma sistematização formal da memética enquanto campo científico através de três níveis: a ontologia memética, a epistemologia memética e, por fim, os entendimentos práticos da memética. Por conseguinte, temos aqui, por objetivo geral, explanar esse projeto suas vias metodológicas para desenvolvimento ao longo dos quatro anos seguintes. Por especificações, delimitamos as leituras-base que tanto impulsionam nossa proposta quanto sugerem lacunas necessárias à sistematização da memética enquanto campo científico, ao mesmo tempo em que orientam as possíveis vias de desenvolvimento. Além disso, também discorreremos já o mapeamento inicial sistematizado acerca dos autores e pensadores que moldam a dimensão ontológica da memética - nossos primeiros resultados parciais. Trata-se de um recorte essencialmente qualitativo, descritivo e exploratório (Gil, 2002).

PROPOSTA BASE - AS TRÊS DIMENSÕES DA MEMÉTICA

Dentro do desenvolvimento da memética enquanto campo científico, o comunicador Viktor Chagas, professor da Universidade Fluminense (RJ), e o filósofo Gustavo Leal Toledo, da Universidade Federal de São João del-Rei (MG) são possivelmente dois dos maiores contribuintes, em cenário brasileiro. A tese em questão desenvolve-se fundamentalmente a partir de um diálogo aos insights e mapeamentos por eles tecidos ao campo, e tais contribuições são fundamentais para o embasamento de uma proposta de uma sistematização.

Toledo (2013; 2016; 2020) publicou uma série de textos, *Em busca de uma fundamentação para a Memética, Até onde vai o meme: o problema da unidade e o problema da ontologia,* e *Algumas ponderações iniciais sobre o meme e a memética,* estes derivados de seu doutoramento, onde reuniu, apresentou e debateu as principais críticas acerca da memética e seus pensadores. Seu pensamento gira em reconhecer que a memética, diferente de outras ciências mais rígidas, encontra-se muito mais como um campo científico em expansão, do que qualquer outra coisa. Em argumento, o autor aponta a ampla gama de perspectivas, ausência de comprovações empíricas ou acordos comuns entre os pesquisadores *memé*ticos. No entanto, destaca um lugar comum que pode orientar pesquisas e propostas como esta que se desenvolve: “ao tratar da cultura, a memética transita por áreas que abordam o mesmo objeto há vários séculos” (Toledo, 2013, p. 205).

Nessa premissa, podemos inferir que a memética se depara com aquilo que o jornalista José Luiz Braga (2025), em conferência ao IV Seminário Avançado em Epistemologia da Comunicação, chamou de Dispersão Científica - ou seja, a pluralidade de vozes que,

numa disputa pelo capital científico de um campo (Bourdieu, 1983), que não necessariamente o desenvolvem, mas o aprisionam dentro de suas próprias áreas. E conforme resposta do outro conferencista, Luiz Signates (2025), aquilo que pode unir um campo não é, necessariamente, nem uma nem outra teoria, mas um conjunto, uma rede em expansão que, ao menos, responda as perguntas de lugar comum do campo.

Nessa ideia, Toledo (2016) elencou dois principais problemas para respondermos: o problema da unidade e o problema da ontologia. O problema da unidade diz respeito aos múltiplos entendimentos do que é um meme, ao longo das áreas que se apropriam do conceito. Na filosofia, seria apenas uma ideia ou a tese inteira? Na cultura, apenas um elemento, ou o conjunto todo? É o refrão de uma música, ou a música inteira? É o modo de confeccionarmos objetos, ou é o objeto como um todo? O autor pressupõe uma questão metodológica: a memética carece de uma metodologia para como se olhar os memes e a transmissão cultural. “No entanto, todas estas questões parecem ser dependentes de uma que lhe é anterior, a saber, o que, exatamente, é um meme? Ou melhor, qual o seu substrato?”, nos apresenta o segundo problema (Toledo, 2016, p. 245). Estão na mente? Nos cérebros? Na imitação? E por quê? Uma vez alcançada a compreensão do que são as unidades, chega-se à compreensão ontológica e, portanto, à resposta de *onde eles estão*, abrindo caminhos mais sólidos às perguntas de *por que eles existem* e *por que se replicam* - estas, por sua vez, cuja interdisciplinaridade memética poderá responder e complementar às suas próprias análises.

Por conseguinte, Toledo (2020, p. 1517) conclui que a memética deve se expandir contra uma “visão reducionista e biologizante da cultura”, ou seja, uma tentativa de explicar a transmissão cultural e os processos evolutivo-meméticos por meio da biologia, mas justamente reconhecer que a primeira é um sistema totalmente separado do substrato biológico, que a cultura evolui de maneira autônoma e que os memes, assim como os genes, buscam a própria replicação e, por meio da transmissão de indivíduos para indivíduos, como que num algoritmo darwiniano cego, evoluem as culturas das mais diversas maneiras. A resposta para todas essas questões, portanto, pode inferir o lugar comum da memética com inter-campos e diferentes ciências, e expandí-la numa autonomia própria que nos permita reconhecer os memes enquanto unidades culturais autônomas, dotadas de capacidade de replicação e de transformação contínua nos ambientes sociais e digitais. Em outras palavras, para criar um acordo comum na memética, precisamos primeiro resolver a questão da dispersão. E isso se principia através da sua interdisciplinaridade com outras ciências e áreas.

> A memética precisa, antes de tudo, de alguém com a capacidade de unir diversas pesquisas empíricas, realizadas pelas mais diversas áreas que estudam a cultura. Só assim ela terá embasamento empírico suficiente para se estabelecer como

> ciência [...] Mas uma “miscelânea de fatos heterogêneos” é exatamente o que temos nas ciências sociais, e é exatamente a união dos estudos sobre a cultura que poderá ser o grande feito da memética (Toledo, 2013, p. 206-207).

Nesse cenário, Chagas (2021) elabora o texto *Da memética aos memes de internet: uma revisão de literatura*, uma leitura obrigatória ao campo no que tange a revisão de olhares que podem guiar uma sistematização formal. Chagas explora a evolução do conceito de meme, de sua origem até a popularização maior na forma dos memes de internet. Seu ponto chave é observação de que os estudos sobre memes parecem se dividir em três gerações: 1ª) os debates ontológicos, propriamente para delimitar e compreender o que são memes; 2ª) os debates epistemológicos, que agregam as perspectivas acadêmicas ao meme e a memética, quando a interdisciplinaridade começa a surgir; e, simultaneamente à anterior, 3ª) as análises aplicadas sobre memes nas nossas sociedades, ou seja, as observações empíricas acerca dos efeitos e do papel social por eles desempenhados na sociedade - sempre à crítica de como estes são frequentemente negligenciados pelas ciências sociais no Brasil. Desse ponto, precisamente, inicia-se a nossa proposta.

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010) nos delimitam que um campo científico é essencialmente formado por três elementos: o objeto, a teoria e o método. Num insight direto, podemos trabalhar a ideia de que as três gerações meméticas propostas por Chagas (2021), por sua vez, nos delimitam exatamente as dimensões pelas quais o campo pode ser sistematizado conforme seus itens constituintes propostos pelo trio sociólogo francês. Então, deixemos de lado a abordagem geracional (em seu sentido temporal) e adotemos uma perspectiva dimensional num sentido de agrupamento desses conhecimentos produzidos no campo - conforme abordagem e tipo de resposta visada à memética - para guiar essa sistematização.

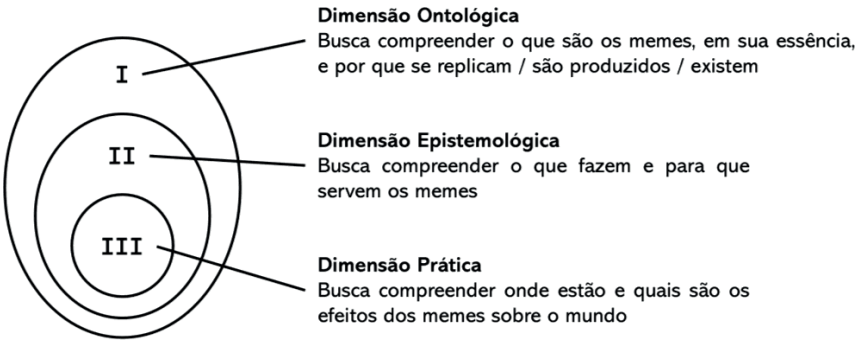
Na **Dimensão Ontológica** encontram-se os autores que, através de suas obras, livros e pensamentos, fundamentam as bases da memética, com olhares sobre os processos e efeitos que os memes desempenham diretamente na natureza humana e cultural. Esses estudos se concentram em identificar a essência do meme, suas características fundamentais e seu papel na cultura e na mente humana, explorando como ideias, símbolos e práticas são inicialmente concebidos, disseminados e reconhecidos dentro de diferentes contextos sociais e históricos. Seu estudo, portanto, é inerente ao estudo das próprias condições humanas que os sustenta, tais como definições sobre mente, consciência, cultura, linguagem, comunicação e outros atributos qualitativo que definem a nossa natureza. A partir disso, a memética pioneira se abre como campo de estudos sobre como essas unidades de informação podem influenciar comportamentos, transmitir valores e organizar a cultura, fornecendo o alicerce teórico que sustenta todas as suas investigações posteriores.

Já na **Dimensão Epistemológica**, encontram-se aqueles que, sob perspectiva acadêmica construída através de teses, dissertações e monografias, dedicam-se a compreender os mecanismos de transmissão, replicação e evolução dos memes, investigando como ideias, símbolos e práticas culturais se propagam, se transformam e influenciam o comportamento humano. Essa abordagem vai além da preocupação em fundamentar ou conceituar os memes, e transcende ao seu estudo como agentes ativos na construção do conhecimento, à saber, na circulação de significados e na modelagem de práticas sociais, considerando aspectos cognitivos, comunicacionais e sociais que possibilitam a memeficação da cultura e das coisas - na internet ou fora dela. Essa dimensão explora a dinâmica de interação entre os memes com diferentes contextos culturais como por exemplo a política, a comunicação, o marketing, a educação, e os processos que permitem sua evolução, persistência ou transformação ao longo do tempo, nessas esferas, aprofundando a compreensão do impacto real que os memes exercem sobre comportamentos e formas de comunicação.

Então, no que poderíamos chamar de **Dimensão Prática**, estão os recortes científico-teórico-práticos de estudos empíricos sobre memes. Já sem qualquer preocupação em formalizar um conceito definitivo, os olhares agora se empenham em compreender os efeitos e o papel social desempenhado pelos memes, investigando como eles influenciam comportamentos, moldam relações sociais, reforçam ou contestam normas culturais, e circulam em diferentes contextos digitais e presenciais. *Analisar a circulação memética* - esta pode ser uma compreensão chave. Essa dimensão busca identificar padrões de recepção, adaptação, persistência ou mesmo caracterização dos memes[4], analisando o impacto concreto de sua propagação sobre comunidades, interações e formas de comunicação, fornecendo uma base para compreender seu alcance e relevância na sociedade contemporânea.

No esquema visual da Figura 1, portanto, projetamos a organização destas três dimensões conforme guiarão o desenvolvimento do estudo e, por efeito, a sistematização proposta e suas discussões:

Figura 1 - As dimensões da memética.



Fonte: elaborado pelo autor, com base em Chagas (2021) e Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010).

4 Caracterização, não conceituação.

Por fim, para o percurso metodológico de coleta e análise, propõe-se que a **Dimensão Ontológica** seja delineada a partir da revisão condensada publicada por Chagas (2021), a qual servirá como eixo inicial para identificar os principais autores que fundamentaram as primeiras perspectivas sobre os memes, bem como outros pensadores correlatos, localizados por meio do método de amostragem "bola de neve", em suas obras e referências. A **Dimensão Epistemológica** concentrar-se-á na análise de teses e dissertações disponíveis na plataforma *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*, cuja seleção será submetida a uma categorização por análise de conteúdo, buscando sistematizar as principais inferências teóricas acerca de uma epistemologia memética. Já a **Dimensão Prática** terá como corpus os artigos publicados em periódicos indexados na *SciELO* e no *Google Acadêmico*, que abordem o uso e a circulação de memes sob distintas perspectivas analíticas, permitindo compreender os métodos aplicados e os efeitos empíricos observados, de modo a consolidar uma visão integrada da memética enquanto campo científico em desenvolvimento.

ONTOLOGIA MEMÉTICA - REVISÃO PRELIMINAR

Além da inspiração darwinista em Dawkins (2007), Chagas (2021) nos traz nomes como Daniel Dennett, Susan Blackmore, Henry Jenkins, Limor Shifman, dentre outros, que expandem esse campo e suas conexões interdisciplinares, com suas próprias perspectivas sociais, culturais, digitais, modelos de difusão e outros olhares, cuja análise particular é fundamental para embasarmos a memética. Neste tópico, condensamos o pensamento dos principais autores da etapa incial da coleta que, por sua vez, sintetizam as concepções ontológicas acerca do que são o meme e a memética, em sua essência.

De pronto, começamos com Richard Dawkins (2007), quem inaugura a base da Memética ao propor o meme como unidade mínima de transmissão cultural, análoga ao gene na biologia, capaz de garantir a sobrevivência e transformação das estruturas simbólicas humanas. A partir de uma visão evolucionista, o autor compreende a cultura como um *pool* de replicadores, onde ideias, melodias, modas e ritos se difundem, competem e se perpetuam segundo princípios semelhantes à seleção natural. Assim, os memes configuram-se como entidades autônomas que replicam informação, mantendo a continuidade cultural pela tríade de propriedades fundamentais: longevidade, fecundidade e fidelidade. A primeira assegura a duração das ideias no tempo; a segunda, sua capacidade de multiplicar-se e adaptar-se; e a terceira, a manutenção de sua identidade em meio às variações. Com isso, Dawkins estabelece o alicerce ontológico da Memética como teoria dos replicadores culturais, em que a cultura é entendida como um ecossistema vivo e dinâmico de informações em constante mutação, cuja permanência e relevância dependem da força de suas unidades simbólicas.

Daniel C. Dennett (1991; 1995; 1997) amplia a ontologia memética ao integrá- la ao campo da filosofia da mente e da evolução cultural, propondo que a consciência e os memes devem ser compreendidos dentro de um mesmo processo funcional e natural. Rejeitando o dualismo cartesiano, o autor defende que a mente não é uma substância separada, mas o resultado de funções cognitivas emergentes moldadas pela seleção natural - uma relação análoga entre *software* e *hardware*, em que o corpo é a base física e a mente o conjunto de operações que emergem dela. A linguagem, nesse contexto, representa um salto evolutivo que permite à consciência elaborar narrativas, organizar memórias e compartilhar significados coletivos, tornando-se o meio essencial para a constituição do "eu" como entidade narrativa. A partir da "Ideia Perigosa de Darwin" (1995), Dennett concebe o *Algoritmo Darwiniano* como princípio universal que explica tanto a evolução biológica quanto a cultural: onde houver replicadores, variação e seleção, haverá evolução. Assim, os memes são entendidos como replicadores culturais que competem por espaço nas mentes humanas - ecossistemas limitados de ideias -, num processo de seleção e replicação orientado pela agência cognitiva e pela interpretação humana.

Susan Blackmore (1997; 1999; 2007) radicaliza a ontologia memética ao deslocar o foco da agência humana para a Perspectiva do Meme, compreendendo-o como uma entidade autônoma e intencional que utiliza o cérebro apenas como veículo de replicação. Diferente de Dawkins, que vê os memes como unidades culturais transmitidas pela imitação, e de Dennett, que os relaciona à constituição da mente e da linguagem, Blackmore propõe que os memes são instruções cerebrais que moldam nossos pensamentos, comportamentos e comunicações, orientando-nos a agir de modo a garantir sua própria sobrevivência. Essa lógica conduz à ideia dos memeplexos, ou complexos de memes co-adaptados, sistemas coesos de ideias que se reforçam mutuamente e desenvolvem mecanismos de autopreservação - como anzóis, iscas e imunidades -, perpetuando-se mesmo contra os interesses biológicos de seus hospedeiros. Assim, a mente humana é concebida como uma memesfera, um ecossistema em que os memes coexistem, competem e coevoluem em paralelo ao sistema genético, configurando a cultura como um segundo processo evolutivo independente. Ao tratar os memes como replicadores egoístas e a consciência como uma ilusão emergente desses complexos, Blackmore redefine a ontologia da memética, descrevendo o "eu" e as estruturas sociais como formações resultantes da interação e competição memética. Sua contribuição consolida a Memética como campo interdisciplinar, conectando biologia, psicologia, filosofia e comunicação, ao afirmar que a circulação memética depende necessariamente de um substrato midiático, que funciona como o ambiente vital de propagação das ideias.

Mônica Rebecca Ferrari Nunes (2001; 2013; 2016; 2024) inaugura no Brasil uma ontologia memética de base midiática e afetiva, ao propor que os memes são unidades

simbólicas de informação que não apenas replicam conteúdos culturais, mas o fazem por meio da emoção, constituindo-se como memes de afeto. Inspirada em Dawkins, Dennett e Blackmore, Nunes compreende a cultura como um sistema evolutivo independente da biologia, no qual a mídia funciona como um pool memético - um ecossistema comunicativo onde ideias, signos e emoções se propagam, competem e se transformam. Nessa dinâmica, a memória midiática emerge como interface entre corpo e tecnologia, articulando recordações individuais e coletivas que se entrelaçam nos fluxos simbólicos da cultura. A autora propõe, ainda, que os memes sobrevivem e se perpetuam quando despertam emoção, integrando-se às identidades e aos vínculos sociais, e que essa afetividade é a própria estratégia de seleção e adaptação no ambiente cultural. Ao nomear e descrever o meme de afeto, Nunes cria uma taxonomia memética pioneira, distinguindo-o por sua função de mediar vínculos emocionais e organizar a memória no tecido midiático.

Por fim, a professora Raquel Recuero (2009) analisa os memes nas redes sociais a partir de uma perspectiva sociotécnica, entendendo que a Internet cria novas formas de difusão de informações, configurando a web como uma grande praça digital em que diferentes discursos circulam e se transformam, emergindo fluxos culturais globais. Para ela, redes sociais são formadas por atores e conexões, nos quais indivíduos se expressam por meio de perfis e ferramentas digitais, produzindo interações que geram materialidade simbólica e permitem acompanhar a trajetória dos memes. Inspirada em Dawkins, Recuero propõe uma taxonomia memética baseada em longevidade, fecundidade, fidelidade e alcance, analisando como diferentes tipos de memes se replicam, se transformam e atingem públicos variados. Além disso, ela defende que a propagação dos memes é orientada pelo capital social, que confere autoridade, reputação, popularidade e visibilidade aos agentes, e que se manifesta tanto individual quanto coletivamente nas redes. Assim, sua obra desloca a memética brasileira de uma perspectiva semioticista ou biológica para um enfoque sociotécnico, formalizando o “fator internet” e consolidando a web como espaço constitutivo da vida memética contemporânea, evidenciando uma centralidade nas redes sociais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo - que, ao contrário, na verdade tratam-se de resultados preliminares - apontam que a memética, enquanto campo científico emergente, revela-se um território plural e interdisciplinar, cuja consolidação depende da articulação entre abordagens ontológicas, epistemológicas e práticas. A sistematização inicial da ontologia memética nos permite compreender os memes como unidades culturais autônomas, capazes de se replicar, transformar e influenciar comportamentos e estruturas sociais.

Sua interdisciplinaridade, portanto, emerge como princípio estruturante, integrando biologia, filosofia, psicologia, comunicação e estudos digitais, permitindo que a memética caminhe e se expanda em rumo ao posicione como ciência autônoma, relevante para desafios contemporâneos - como proposto na obra de Toledo.

Nossa intenção final deste recorte também se concentra em mostrar que a dispersão conceitual não constitui um obstáculo absoluto, mas um indicativo da riqueza do campo, que, ao dialogar com diferentes perspectivas, amplia seu potencial explicativo - respondendo diretamente as problemáticas dos autores base. A memética não apenas descreve o fluxo cultural, mas propõe compreender os mecanismos que sustentam a replicação simbólica, o surgimento de complexos de memes e sua influência sobre a sociedade e a subjetividade. Por fim, este ensaio reforça a necessidade de sistematização e formalização do campo, não como fechamento, mas como construção contínua de conhecimento, capaz de orientar futuras pesquisas, práticas educativas e análises sociais, consolidando a memética como uma ciência viva, crítica e essencialmente voltada para entender a cultura e a comunicação humanas em suas múltiplas dimensões.

REFERÊNCIAS

BRAGA, J. L. W. Parti**cipação no IV Seminário Avançado em Epistemologia da Comunicação, PPGCOM/UFG, 1º Encontro, 2025**. Seminário ministrado no Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal de Goiás, 2025. Comunicação pessoal.

SIGNATES, L. **Participação no IV Seminário Avançado em Epistemologia da Comunicação, PPGCOM/UFG, 1º Encontro, 2025**. Seminário ministrado no Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal de Goiás, 2025. Comunicação pessoal.

BLACKMORE, S. **Imitation makes us human**. In: PASTERNAK, Charles (Ed.). What makes us human? Oxford: Oneworld, 2007. p. 1-17.

BLACKMORE, S. **The Meme Machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

BLACKMORE, S. The power of the meme. **Skeptic**, v. 5, n. 2, p. 43-49, jun. 1997.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). Bourdieu: sociologia. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. DENNETT, D. C. **Consciousness explained**. Boston: Little, Brown and Co., 1991.

DENNETT, D. C. **Darwin's dangerous idea**: evolution and the meanings of life. New York: Simon & Schuster, 1995.

DENNETT, D. C. **Kinds of minds**: toward an understanding of consciousness. New York: Basic Books, 1997.

LEAL-TOLEDO, G. Até onde vai o Meme: o problema da unidade e o problema da ontologia. **Principia**, v. 20, n. 2, p. 239-54, 2016.

NUNES, M. R. F. MEMÓRIA, CONSUMO E MEMES DE AFETO NAS CENAS COSPLAY E FURRY. **Contracampo: Brazilian Journal of Communication**, v. 35, n. 1, 2016.

NUNES, M. R. F. A cena cosplay: vinculações e produção de subjetividade. **Revista Famecos**, v. 20, n. 2, p. 430-445, 2013.

NUNES, M. R. F. **Memoria Na Mídia: a Evolução dos Memes de Afeto**. Annablume, 2001.

NUNES, M. R. F. Memórias do futuro na teatralidade steampunk: entre vozes e visualidades heterotópicas retrofuturistas. **História Oral**, v. 27, n. 01, p. 115-135, 2024.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

TOLEDO, G. L. Big meme: **podem ser os big data a base empírica da Memética**? In: SOUZA, E. A. de; BROENS, M. C.; GONZALEZ, M. E. Q. (org.). Big data: implicações epistemológicas e éticas. Campinas; São Paulo: CLE-UNICAMP; FiloCzar, 2020. v. 1, p. 53-68. Disponível em: https://www.cle.unicamp.br/ebooks/index.php/publicacoes/catalog/download/8/7/29?i nline=1. Acesso em: 8 jun. 2021.

TOLEDO, G. L. Em busca de uma fundamentação para a Memética. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 1, p. 187-210, 2013. ISSN 0101-3173. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-31732013000100011. Acesso em: 8 jun. 2021.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.25
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

MINHA HISTÓRIA, MINHA VIDA: LETRAMENTO E ESCRITA NO 6º ANO COM PALAVRAS EM INGLÊS

Ágatha Kafski[1]; Kauê Kaupe[2];
Elisane Scapin Cargnin[3]; Fernanda Figueira Marquezan[4]

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro contemporâneo é marcado por constantes transformações e pela necessidade de se repensar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural, a multiplicidade de linguagens e a inserção crítica das tecnologias no cotidiano escolar. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta-se como uma iniciativa essencial para aproximar a universidade da escola pública, promovendo experiências formativas entre licenciandos e professores em exercício cujo objetivo é enriquecer a experiência de formação na educação básica e melhorar a qualidade da formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura. Com relação ao contexto da EMEF Júlio do Canto, é importante trazer do Projeto Político Pedagógico, dados que contribuem com as atividades que serão desenvolvidas durante a realização do programa PIBID. Dados significativos contribuem para a escolha das nossas atividades, pois, “[...] com relação a cor de sua pele, 44,4% da comunidade escolar seautodeclara como pardo e 41,7% se autodeclara como branco, 12% como negro.” (PPP. EMEF Júlio do Canto, p. 7). No que diz respeito às ocupações dos responsáveis variam, destacando-se profissões como faxineira, pedreiro, caminhoneiro, cozinheira, [...]. No que tange à escolaridade, observou-se predominância do ensino médio completo ou incompleto, com registros também de ensino fundamental incompleto.”

No que diz respeito ao contexto, os alunos da escola vivem em condições precárias, porque a maioria, por exemplo, não possui renda fixa mensal e, por isso, eles passam por instabilidade financeira e, em alguns momentos, também instabilidade alimentar. Dessa forma, considerando esse contexto, a escola torna-se essencial, pois se entende a escola

1 Acadêmica de Letras - Universidade Franciscana. E-mail: agatha.kafski@ufn.edu.br
2 Acadêmico de História - Universidade Franciscana. E-mail: kaue.kaupe@ufn.edu.br
3 Profa. Dra. em Letras-Linguística- UFSM- EMEF JÚLIO DO CANTO. E-mail: lisaprofaredacao@gmail.com
4 Profa. Dra. em Educação. Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades

melhor lugar para eles. Diante disso, destaca-se Paulo Freire quando ele escreve que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p.38).

Considerando essa breve introdução, o projeto “Minha história, minha vida” surge a partir dessa proposta de integração entre teoria e prática, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto, instituição localizada em Santa Maria (RS), sob a orientação pedagógica da professora Dra. Elisane Scapin Cargnin, Professora Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades, PIBID da Universidade Franciscana (UFN). A atividade teve como foco o letramento interdisciplinar, envolvendo as áreas de História e Letras, por meio da produção textual autoral com a utilização de palavras da língua inglesa.

A proposta foi inspirada no curta-metragem *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (2011)*, cuja mensagem principal convida o espectador a refletir sobre a metáfora da vida como um livro, repleto de capítulos, alegrias, tristezas e aprendizados. Para a produção da proposta, tem-se como referência a Gramática-Sistêmico-Funcional (GSF) que considera o contexto em que o aluno está inserido. Para isso, considera-se “o texto” como parte essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois se reforça “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (BRASIL, 2017, p.25). Para a escrita da narrativa, cujo propósito é envolver, isto é, engajar ou entreter os leitores e ouvintes, integra a família das Estórias (MARTIN; ROSE, 2008). Os estudantes, apesar de contarem partes de suas histórias, considerarão elementos ficcionais, inclusive, o nome das crianças será fictício. O objetivo é que se sintam livres para explorarem aspectos do mundo criativo.

A partir dessa introdução, o Projeto busca despertar nos alunos do 6° ano o desejo de “escrever a própria história”, valorizando suas experiências e percepções de mundo, de modo que cada estudante possa se reconhecer como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Além disso, a proposta busca integrar discussões sobre linguagens, diversidade e tecnologias, incluindo o uso pedagógico de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), como o ChatGPT, Gemini, Copilot e Canva, analisando como elas podem ser incorporadas de forma ética e educativa ao processo de aprendizagem. Na sequência, apresenta-se o embasamento teórico para a construção deste artigo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O ensino contemporâneo exige que a escola ultrapasse o papel tradicional de transmissão de conteúdos e se consolide como espaço de formação integral, crítica e humanizadora.

Nessa perspectiva, o conhecimento precisa estar vinculado à realidade social, à cultura e às experiências do aluno. Freire (1989, p.47) defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Assim, o processo educativo deve permitir que o estudante se reconheça como sujeito ativo na construção de saberes e significados.

As discussões sobre linguagem e aprendizagem apontam para a necessidade de compreender o texto não apenas como um produto linguístico, mas como um espaço de diálogo e de expressão cultural. Bakhtin (1992) afirma que toda linguagem é uma forma de interação, e que o sentido nasce do encontro entre as vozes que dialogam. Dessa forma, o trabalho com leitura e a escrita deve ir além da norma, envolvendo as dimensões sociais, históricas e afetivas da linguagem.

No campo da educação, as práticas de letramento ocupam papel central nas transformações da escola e do ensino. Soares (2004) e Kleiman (2012) ampliam o conceito, compreendendo o letramento como prática social e cultural, e não apenas como habilidade técnica. Rojo (2009) acrescenta a noção de multiletramentos, que envolve o uso de múltiplas linguagens - verbais, visuais, digitais - e reconhece que o aluno contemporâneo aprende em diferentes contextos e meios.

Essas transformações estão diretamente relacionadas às mudanças tecnológicas e comunicacionais do século XXI. O avanço da Inteligência Artificial (IA) e das ferramentas digitais trouxe novos desafios e possibilidades à educação. Levy (1999) considera que as tecnologias digitais expandem o pensamento humano e criam novas formas de expressão e conhecimento. Nesse sentido, é imprescindível que o ensino promova uma integração crítica entre o humano e o tecnológico, utilizando as IAs - como o ChatGPT, Gemini, Copilot e Canva - não como substitutas da criatividade, mas como instrumentos para potencializá-la.

Além disso, a diversidade cultural e linguística que compõem o ambiente escolar exige práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como parte essencial do processo educativo. Hall (2006) observa que as identidades são múltiplas e estão em constante transformação; logo, a escola precisa ser um espaço de escuta, diálogo e acolhimento das várias formas de ser e de se expressar.

No que diz respeito à escolha do gênero, busca-se se apoio na GSF (2014), pois a perspectiva sistêmico-funcional possibilita que se considere o processo de leitura e de escrita e, para isso, tem-se o olhar o texto como um todo, uma vez que, se descontextualizado, o texto pode não atingir os propósitos sociocomunicativos a que se propôs. Sendo assim, consideram-se gêneros são processos sociais, constituídos de etapas e fases, com propósitos específicos, conforme o contexto em que são empregados (MARTIN; ROSE, 2008).

Dessa maneira, a fundamentação teórica deste trabalho baseia-se em autores que compreendam o ensino como prática social e libertadora, a linguagem como meio de construção da identidade e interdisciplinaridade como caminho para o conhecimento integral. A proposta do projeto “Minha história, minha vida” alinha-se a essas concepções ao valorizar a escrita como instrumento de autoria e de leitura do mundo, articulando as dimensões da linguagem, da história e das tecnologias digitais no contexto da sala de aula. No próximo capítulo, será apresentada a perspectiva de letramento e interdisciplinaridade que se considera neste artigo.

LETRAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE

O termo *letramento,* é amplamente discutido por autores como Magda Soares (2004), Angela Kleiman (2012) e Roxane Rojo (2009), como já dito anteriormente, destacam a sua dimensão social e crítica. Para Kleiman (2012, p 18), o letramento “não é um conjunto de habilidades individuais, mas um conjunto de práticas sociais que usam a escrita e a leitura como mediadoras da interação humana”. No contexto escolar, isso implica superar o ensino mecânico da escrita e adotar uma abordagem que envolva sentido, contexto e participação ativa do aluno.

A interdisciplinaridade, por sua vez, constitui-se como estratégia para superar a fragmentação do saber e promover aprendizagens integradas. Segundo Fazenda (2011), “interdisciplinaridade é a arte de tecer saberes, de reconhecer no outro conhecimento uma possibilidade de ampliação da própria compreensão. A união entre Letras e História permite explorar a linguagem como meio de expressão cultural e histórica, possibilitando que o estudante compreenda o texto como reflexo e produto de seu tempo. De acordo com o Referencial Curricular Gaúcho “no contexto escolar, a interdisciplinaridade é a capacidade de utilizar diferentes conhecimentos para resolver um fenômeno apresentado (social, político, cultural, ambiental, entre outros) (BRASIL, p.31).” Buscando reforçar a importância do conceito de interdisciplinaridade, apresenta-se o Documento Orientador Curricular (DOC) quando destaca que “a interdisciplinaridade leva em consideração a participação ativa dos estudantes, com objetivos bem específicos a partir de aproximações e articulações entre duas ou mais áreas do conhecimento.”(SANTA MARIA, 2019, p.26). Sendo assim, nesta proposta, busca-se a integração entre os componentes curriculares: português, inglês e história. Como todo processo terá como “fim” a escrita dos estudantes, na próxima seção, discutir-se-á sobre a escrita e o protagonismo dos estudantes.

A ESCRITA DE SI E O PROTAGONISMO DISCENTE

A proposta de escrita de si - em que o aluno narra aspectos de sua trajetória, memórias ou sonhos - constitui uma estratégia de valorização da subjetividade e da autoria. Para Lejeune (2008), o “pacto autobiográfico” representa

o compromisso do autor com sua própria história, e na escola, esse gesto é profundamente formativo, pois convida o aluno a dar sentido à própria experiência.

Essa abordagem vai ao encontro do que Charlot (2000) define como “relação com o saber”: o conhecimento só tem valor quando o sujeito se reconhece nele. Ao escrever sobre si, o estudante transforma a linguagem em espelho de sua vivência, criando laços afetivos com a aprendizagem.

O protagonismo discente, por sua vez, é condição fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas significativas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) destaca a necessidade de promover o protagonismo dos estudantes na construção de conhecimentos, valores e práticas e consequente construção de seu projeto de vida. Assim, a escrita pessoal e reflexiva é uma forma concreta de exercer essa autonomia e de conectar o currículo à vida real. Dentre as 10 Competências Gerais definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), salienta-se que “comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria” (p.18) são capacidades necessárias para o progresso dos alunos em sala de aula. Sendo assim, feita a escolha da perspectiva de gênero, reconhecendo conceitos, como o de interdisciplinaridade, de letramento, de protagonismo, buscar-se-á o desenvolvimento desta proposta na EMEF Júlio do Canto. Para isso, apresentam-se os passos metodológicos.

METODOLOGIA

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, com base na observação participante e na análise interpretativa das produções textuais dos alunos. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa permite compreender o significado das ações e relações humanas em seu contexto. Assim, buscou-se compreender como a escrita pessoal e criativa poderia favorecer o letramento e o protagonismo discente.

Com o objetivo de apresentar a organização do trabalho, elucidam-se, inicialmente, os passos para a organização do projeto na escola. Inicialmente, ocorreu a observação em sala de aula, o registro das interações e coleta dos textos produzidos pelos alunos,

que serviram como base para análise das aprendizagens. No que diz respeito à organização deste texto, em primeiro lugar, foi elaborada a proposta de texto, que será mostrada na apresentação do banner, posteriormente, escolheu-se o vídeo que será utilizado para apresentar a proposta para os alunos e, posteriormente, organizou-se a escrita entre todos os autores deste texto. Destaca-se que este é um texto que traz informações iniciais, pois o projeto iniciou em agosto na escola. Com o intuito de esclarecer a organização de como se estruturam todas as ações, apresenta-se com mais detalhes o contexto da escola.

CONTEXTO EDUCACIONAL E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O projeto é desenvolvido na EMEF Júlio do Canto, escola pública de Santa Maria (RS), que, segundo seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2024), tem como missão "formar cidadãos conscientes, críticos e atuantes na sociedade, capazes de exercer sua cidadania com responsabilidade e ética".

O PPP também destaca o compromisso da escola com "a valorização da diversidade cultural e com a construção de saberes por meio do diálogo, da criatividade e do trabalho criativo". Essa filosofia institucional orientou as ações do projeto, pautadas na escuta ativa e na participação discente.

A turma participante foi o 6° ano do Ensino Fundamental, composta por alunos entre 11 e 13 anos, com diferentes níveis de domínio da leitura e da escrita. O grupo apresenta curiosidade por linguagens digitais e forte ligação com temas do cotidiano juvenil, o que motivou o uso de palavras do inglês e o diálogo sobre as tecnologias digitais como instrumentos pedagógicos.

O PIBID E O SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é uma iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior) que visa aproximar o licenciando do cotidiano das escolas públicas, promovendo experiências formativas e reflexões sobre a prática docente.

Na Universidade Franciscana (UFN), o programa integra o projeto Humanidades, que visa fomentar práticas interdisciplinares voltadas à construção de saberes humanizados. Essa integração possibilitou que os bolsistas atuassem como mediadores do conhecimento, acompanhando as atividades e participando ativamente do planejamento com a professora supervisora.

JUSTIFICATIVA PEDAGÓGICA

A escola pela produção textual autoral como eixo central da atividade justifica-se pela necessidade de fortalecer o letramento dos alunos, estimulando a criatividade, a expressão pessoal e a autoestima. Freire (1989) defende que a escrita é uma forma de libertação e leitura crítica do mundo. Escrever sobre a própria vida, portanto, é um ato de reconhecimento de si e do outro.

A inserção de palavras da língua inglesa surge como um convite à reflexão sobre as linguagens híbridas que circulam no cotidiano dos estudantes, e não como um ensino formal da língua. Essa escolha possibilita trabalhar com o repertório linguístico já presente nas experiências dos alunos e mostrar que a escola pode dialogar com a realidade cultural em que vivem.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

As etapas metodológicas estão organizadas da seguinte forma (destaca-se que são ações futuras):

1) **Sensibilização e introdução ao tema**: apresentação do vídeo *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* e diálogo sobre a metáfora da vida como um livro;
2) **Planejamento e roteiro de escrita:** elaboração, em caderno, de perguntas orientadoras: *Quem sou eu?, O que me faz feliz?, Quais são os meus sonhos?, Como posso escrever a minha história?*
3) **Produção textual:** escrita de textos de até 30 linhas com tema “Minha história, minha vida”, incluindo de duas a cinco palavras do inglês, escolhidas livremente, conforme o uso dos estudantes no contexto escolar;
4) **Revisão e socialização:** leitura e discussão coletiva das produções;
5) **Publicação digital:** organização das produções em um livro digital coletivo, com apoio de ferramentas como Canva, Copilot e ChatGPT;

A análise dos textos é conduzida de forma interpretativa, buscando identificar evidências de autoria, coerência e expressividade. Também devem ser observadas manifestações de criatividade e uso significativo das palavras em inglês. Além disso, deve-se observar as etapas dos gêneros e a reescrita dos textos de forma necessária.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Espera-se que os resultados iniciais tenham impacto positivo na turma e que os alunos participem ativamente, mostrando entusiasmo ao perceberem que suas vivências poderiam ser transformadas em narrativas. A escrita deixa de ser uma obrigação e passa a representar um espaço de expressão. A produção textual pode revelar que a turma é capaz de se reconhecer nas histórias que escreve, articulando memórias, sentimentos e expectativas. Caso o processo ocorra conforme o planejado, provavelmente, haverá a melhora na coesão textual, na ortografia e no uso do vocabulário, dentre outros aspectos do processo de produção escrita. Buscar-se-á promover, conforme a BNCC, o protagonismo discente e o olhar crítico sobre as tecnologias com o intuito de que haja o crescimento de todos envolvidos. O papel da professora supervisora e dos pibidianos poderá ser determinante para criar um ambiente de apoio, respeito e diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Minha história, minha vida” reafirma a importância de práticas pedagógicas que integrem linguagem, identidade e tecnologia. Não há resultados parciais, mas, as vivências entre pibidianos, estudantes e professora indicam avanços significativos no engajamento e na escrita dos alunos, mostrando que a interdisciplinaridade entre História e Letras potencializa o processo de letramento.

O trabalho seguirá em 2026, com a consolidação digital e o aprofundamento das discussões sobre o uso ético das tecnologias e da Inteligência Artificial na educação. Conclui-se que a escrita de si, aliada ao olhar interdisciplinar, é um caminho potente para formar sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel no mundo contemporâneo. Ademais, agradecemos à Universidade Franciscana (UFN), ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e à Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto, especialmente à professora Elisane Scapin Cargnin, pela orientação, acolhida e parceria na realização deste projeto.

APOIO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades, Universidade Franciscana (UFN).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso (1952-1953).** In: **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC. Acesso em: 14 out. 2025.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber.** Porto Alegre: Artmed, 2000. FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 19. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006. HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. ***An introduction to functional grammar.*** 4. ed. London: Hodder Education, 2014.

KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012. LEJEUNE, P. **O pacto auto-biográfico.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. ***Genre relations.*** London: Equinox, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTA MARIA (RS). **Secretaria Municipal de Educação. Documento Orientador Curricular de Santa Maria.** Santa Maria, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (RS). **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências Humanas.** Porto Alegre: SEE, 2018.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação*,* n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdbedu. Acesso em: 7 out. 2025.

THE FANTASTIC FLYING BOOKS OF MR. MORRIS LESSMORE*.* Direção: William Joyce; Brandon Oldenburg. Estados Unidos: Moonbot Studios, 2011. 1 vídeo (15 min), color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ad3CMri3hOs.Acesso em: 21 out. 2025.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.26
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

EDUCAÇÃO BÁSICA COM APOIO DA CULTURA MAKER: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Ladi da Silva Mayer[1]; Fernanda Figueira Marquezan[2]; Graziela Frainer Knoll[3]

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea precisa superar a simples transmissão de conteúdos teóricos e proporcionar a construção ativa do saber. Uma maneira de fazer isso é através da aprendizagem na prática e do envolvimento direto dos alunos em projetos criativos, sustentáveis e tecnológicos, ou seja, em atividades de ensino que proporcionem a interação dialógica e a criação de soluções, visando a autonomia e o trabalho colaborativo.

Nessa perspectiva, dentre as possibilidades metodológicas, está a cultura *maker,* a qual, segundo Duque *et al.* (2023), promove a criatividade, a inovação e a experimentação por meio da fabricação e construção de objetos com as próprias mãos e compartilhamento dos processos e produtos com outras pessoas. Na educação, ela promove a aprendizagem ativa e colaborativa, estimula a criatividade, a inovação e desenvolve habilidades essenciais para o século 21.

Raabe *et al.* (2018 *apud* Medeiros, 2022, p. 29), afirmam que:

> O movimento maker é uma evolução do Faça Você Mesmo ou *Do-It-Yourself*, em inglês), que se apropriou de ferramentas tecnológicas como a placa Arduíno, impressoras 3D, cortadoras a laser, kits de robótica máquinas de costura, para incentivar um aprendizado a partir a criação e descoberta. A internet, ao conectar "fazedores" e facilitar a divulgação de vídeos e manuais de experiências, também foi responsável pela popularização da cultura.

O termo *maker* se refere a fazer, sendo que na educação a cultura *maker* abrange atividades em que os alunos são orientados a despertar a sua criatividade coletivamente das mais diversas formas, corresponde a maneira de aprender fazendo no ambiente escolar, onde o professor deve ser um mediador, o sujeito que entrega as ferramentas necessárias e observa, acompanha e aprende junto com os alunos no decorrer do processo de criação, desde o planejamento da ação ao resultado.

1 Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana. Email: ladi.mayer@ufn.edu.br
2 Doutora, Professora na Universidade Franciscana. Email: fernandamarquezan@ufn.edu.br
3 Doutora, Professora na Universidade Franciscana. Email: grazi.fknoll@gmail.com

Assim, essa pesquisa se justifica por levar o professor a refletir sobre sua prática e perceber a importância de integrar no currículo escolar a cultura *maker*, possibilitando aos alunos, através da resolução de problemas, trabalhar de forma prática. Como objetivo, este artigo visa abordar a importância da introdução da cultura *maker* na educação básica, apresentar os benefícios que estão sendo obtidos e discutir sobre os impactos e desafios dessa integração no currículo da educação básica.

Sacristán (2013) reforça que o currículo não é um elemento neutro ou isolado; ele reflete as escolhas que uma sociedade faz sobre quais conhecimentos, valores e competências são importantes para formar cidadãos. Sendo uma construção social, o currículo expressa relações de poder, ideologias e tensões entre diferentes grupos, representando não apenas o plano de ensino, mas também um fenômeno social, cultural e político. No contexto da educação básica, essas escolhas curriculares têm um impacto de grande importância, pois definem quais conhecimentos são legitimados como necessários para formar cidadãos críticos e participativos, e quais são excluídos, reforçando ou desafiando desigualdades sociais.

Além disso, o currículo da educação básica deve ser mais do que uma organização sistemática de conteúdos; ele precisa oferecer aos alunos oportunidades de participar ativamente do seu processo de aprendizagem. É nesse ponto que as ideias de Sacristán (2013) e Pimentel (2019) convergem. Se o currículo é uma construção social que expressa escolhas e valores, como afirma Sacristán, ele também deve refletir práticas pedagógicas que coloquem o aluno como protagonista do aprendizado, como sugere Pimentel. Segundo este último, o protagonismo do estudante no processo educacional amplia o significado do ato de aprender. Ao assumir um papel ativo, o aluno não apenas constrói conhecimento, mas também desenvolve habilidades como pensamento crítico, criatividade e colaboração. Por isso, a cultura *maker* aparece como uma abordagem alinhada às demandas da educação contemporânea. Essa prática integra tecnologia, arte e colaboração, criando ambientes dinâmicos e abertos à experimentação. Assim, a cultura *maker* reforça a importância do processo de criação e da troca de saberes entre diferentes áreas do conhecimento.

A CULTURA *MAKER* NA ESCOLA

Segundo Paula, Martins e Oliveira (2021) os estudos sobre a abordagem *maker* no contexto educacional se alinham aos contextos de sustentabilidade e mudanças tecnológicas, demonstrando que os estudos estão propensos a refletir sobre novos desafios e tecnologias presentes na sociedade que visam atender às demandas atuais também dentro da educação. O professor precisa se apropriar dessas teorias para acompanhar a mudança de

paradigma que surge junto com elas, pois tudo o que afeta a sociedade na área da comunicação, necessidades globais e relações sociais reflete na educação.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) estabelece dez competências gerais para a educação básica, e várias delas se alinham com os princípios da cultura *maker,* que valoriza a aprendizagem prática, colaborativa e criativa. Dentre elas, estão: o conhecimento, pois a cultura maker incentiva o aprendizado participativo; o pensamento científico, crítico e criativo, conforme estimula a experimentação; a comunicação, pois envolve as interações na sala de aula; a cultura digital, conforme aplique dispositivos tecnológicos, programação e criação digital; o trabalho e o projeto de vida, pois valoriza a autonomia, a cooperação e o protagonismo dos estudantes; a responsabilidade e a cidadania, à medida que envolva uma consciência socioambiental do estudante nas práticas pedagógicas.

Essas competências, quando desenvolvidas em um ambiente de cultura *maker***,** estimulam a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas, alinhando-se com os objetivos da BNCC de formar cidadãos preparados para os desafios do século XXI.

METODOLOGIA

Após essa primeira seleção foi realizado um estudo mais aprofundado das ideias dos autores. Dos resumos dos artigos, foram elaborados os resumos sucintos (Quadro 1).

Quadro 1 - Títulos e resumos.

	Autores	**Título**	**Resumo Sucinto**
1	Sebastião da Silva Vieira	Aprendizagem criativa com experimentação mão na massa através do *software scratch* em sala de aula visando o desenvolvimento computacional (2020)	Aborda o uso do *software scratch*, no 5º ano do ensino fundamental, em escola rural, como proposta de inserção da cultura *maker* em sala de aula. Os alunos criaram jogos digitais, estórias e animações.
2	Jarles Tarsso Gomes Santos Adja Ferreira de Andrade	Impressão 3D como Recurso para o Desenvolvimento de Material Didático: Associando a Cultura Maker à Resolução de Problemas (2020)	Proposta de aplicação para a impressora 3D, em uma escola pública, associando-a à resolução de problema da falta de material didático para uso em atividades práticas. Realizada no ensino médio, na disciplina de ciências, em que os alunos produziram objetos para constituir um minilaboratório de ciências.

3	Márcio Eugen Klingenschmid Lopes dos Santos Jefferson Oliveira Cristóvão da Luz Priscila Bernardo Martins	A utilização de metodologias ativas no processo de ensino/aprendizagem de matemática alinhadas a Base Nacional Comum Curricular (2020)	Uso das metodologias ativas no processo de ensino/aprendizagem de matemática. As metodologias ativas e a cultura *maker* podem ser trabalhadas com poucos recursos, com o objetivo de assimilar o conteúdo proposto, através da resolução de situações-problemas. Pesquisa qualitativa, do tipo documental, com objetivos exploratórios e com procedimentos bibliográficos.
4	Sebastião da Silva Vieira Marcelo Sabbatini	Pensamento computacional através do Scratch numa perspectiva Maker (2021)	O presente trabalho aborda a criação de uma cultura *maker* no espaço escolar através do uso do *software scratch* como uma ferramenta educacional no Ensino Fundamental visando o desenvolvimento do pensamento computacional. Foi realizado com alunos do 5º ano do ensino fundamental, através da criação de Espaço *Maker,* como uma proposta de inserção da cultura *Maker* em sala de aula. Os alunos criaram jogos digitais e histórias interativas, com os personagens dos jogos criados.
5	Kellen Cardoso Barchinski Márcia Rodrigues Notare	Matemática-em-uso na construção de objetos em movimento (2021)	Uso de impressora 3D no contexto educacional, em uma escola pública, associando-a à resolução de problemas, na verificação do processo de produção de energia, como a matéria prima utilizada e o processo de construção. A experiência relatada ocorreu com alunos do 8º e 9º do ensino fundamental nas disciplinas de ciências e biologia.
6	Marieli Paula Folharim Theisen Ana Paula Teixeira Porto	Cultura *maker*, BNCC práticas da era digital no campo da leitura e produção de texto (2023)	É uma pesquisa bibliográfica sobre o uso da cultura no Novo Ensino Médio para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à leitura e à produção de texto. Com objetivo de inserir esse movimento no contexto escolar.
7	Kátia Valéria Pereira Gonzaga	Construindo uma proposta curricular inovadora na educação básica a partir da cultura *maker* (2022)	Este artigo pretende relatar e refletir sobre uma Proposta Curricular para Educação Básica, que utiliza práticas baseadas em um currículo interdisciplinar, metodologia *maker,* pedagogia de projetos, sustentabilidade, metodologias ativas, *web* currículo, inovação, tecnologia, servindo de referência para outras experiências.

Fonte: elaboração própria.

Os sete artigos apresentados têm em comum o foco na cultura *maker* aplicada à educação**,** mostrando diferentes formas de integrar tecnologia, criatividade e metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Na etapa de análise dos trabalhos, foram obtidos os benefícios, impactos e desafios da cultura *maker* na educação, conforme a abordagem presente em cada artigo.

OS BENEFÍCIOS E DESAFIOS DA CULTURA *MAKER* PARA O CURRÍCULO

Conforme o artigo de Vieira (2020), destacam-se benefícios no desenvolvimento da criatividade e do pensamento computacional através do Scratch, além do engajamento, interdisciplinaridade, autonomia e protagonismo dos estudantes, servindo como preparação para o futuro.

Já o trabalho de Vieira e Sabbatini (2021) enfatiza as vantagens da cultura maker, como a autonomia do estudante e o raciocínio lógico por meio de jogos e histórias. Essa abordagem estimula a resolução de problemas, fortalece o protagonismo estudantil, integra prática e teoria, desenvolve competências do século XXI, apresenta baixo custo e acessibilidade, está alinhada à BNCC e ainda promove maior engajamento dos alunos.

Barchinski e Notare (2021) evidenciam os benefícios da impressão 3D para a compreensão de conteúdos de ciências e biologia. Entre os destaques estão a conexão entre teoria e prática, o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico, o estímulo à criatividade e à inovação, o engajamento e motivação dos alunos, além da integração interdisciplinar, do aprendizado ativo e colaborativo e do fortalecimento de competências essenciais para o século XXI, em consonância com a BNCC.

Por sua vez, Theisen e Porto (2023) destacam vantagens relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no Novo Ensino Médio. Os autores ressaltam o aprimoramento das competências comunicativas, o engajamento estudantil, a interdisciplinaridade, a autoria, o protagonismo, o uso de tecnologias digitais e a conexão entre teoria, prática e as competências previstas na BNCC.

Quanto aos desafios da cultura *maker* e sua integração no currículo da educação básica, Santos e Andrade (2020) evidenciam o desafio da falta de material didático nas escolas públicas, propondo a impressão 3D como solução. Além disso, destacam o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas, o estímulo à criatividade e à inovação, a integração interdisciplinar, a preparação para o mundo do trabalho e novas tecnologias, bem como a promoção da autonomia e do protagonismo estudantil, acompanhados de engajamento e motivação. No artigo 2, Santos e Andrade (2020) evidenciam o desafio da falta de material didático nas escolas públicas, propondo a impressão 3D como solução. Além disso, destacam o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas, o estímulo à criatividade e à inovação, a integração interdisciplinar, a preparação para o mundo do trabalho e novas tecnologias, bem como a promoção da autonomia e do protagonismo estudantil, acompanhados de engajamento e motivação.

Santos e colaboradores (2020) ressaltam a dificuldade de aplicar metodologias ativas em contextos com poucos recursos, o que exige adaptação criativa dos professores. O estudo enfatiza ainda o desenvolvimento de habilidades práticas e cognitivas, a conexão entre teoria e prática, o engajamento e a motivação, o fortalecimento do pensamento lógico e crítico, a inclusão das competências gerais da BNCC e a importância do aprendizado interdisciplinar.

Já Gonzaga (2022) aborda os desafios de implementar uma proposta curricular inovadora, baseada na integração de diferentes metodologias e recursos. O autor realça a

promoção do protagonismo estudantil, o desenvolvimento de competências práticas, o estímulo à criatividade e inovação, o engajamento dos estudantes, a integração interdisciplinar, além de reforçar a importância das competências do século XXI, do alinhamento com a BNCC e da preparação para o mundo do trabalho.

De acordo com os artigos pesquisados, a integração da cultura *maker* na educação básica enfrenta desafios principalmente relacionados à formação docente, infraestrutura escolar, recursos financeiros, adaptação ao currículo tradicional e gestão do tempo escolar. Uma das principais barreiras é a falta de capacitação dos professores**.** Muitos docentes não têm experiência com metodologias ativas, programação ou pensamento computacional, dificultando a realização de atividades práticas e interdisciplinares. É necessário que eles desenvolvam competências relacionadas ao pensamento criativo, ao uso de tecnologias e à mediação de projetos interdisciplinares. Investir na capacitação docente é fundamental para que as práticas maker sejam incorporadas de maneira efetiva e sustentável nas instituições de ensino. A formação continuada e o acesso a recursos adequados são essenciais para que os educadores possam implementar a cultura *maker* de maneira eficaz, exigindo investimentos e planejamento por parte das instituições educativas.

A infraestrutura inadequada também é um obstáculo significativo. Muitas escolas não possuem salas de informática*,* equipamentos básicos como computadores ou acesso à internet de qualidade, ou espaços *maker* (salas específicas para atividades práticas em grupo). Esses recursos são fundamentais para o desenvolvimento de projetos *maker*, e sua ausência limita o alcance das atividades, mesmo quando se busca alternativas como materiais reaproveitáveis, apesar de não impedir que a prática seja possível na sala de aula tradicional, necessita somente de organização.

É necessário, conforme os trabalhos citados, transpor a rigidez do currículo tradicional**,** que prioriza conteúdos teóricos e avaliações padronizadas. A inclusão de práticas *maker* demanda flexibilidade curricular, reorganização da carga horária e redefinição de prioridades para acomodar atividades práticas e criativas. Além disso, a avaliação de projetos *maker*, que valoriza o processo de aprendizagem e não apenas o produto final, entra em conflito com os métodos tradicionais de avaliação escolar.

Embora a tecnologia esteja se tornando mais acessível, o custo inicial para a criação de espaços *maker*, a aquisição de materiais e a manutenção de equipamentos ainda representa um desafio, especialmente para escolas públicas. No entanto, alternativas como o uso de materiais recicláveis e softwares gratuitos podem ajudar a reduzir os custos e viabilizar projetos criativos.

Ademais, a gestão do tempo escolar é um fator limitante e que também faz parte do currículo nas escolas. Projetos *maker* exigem planejamento, execução e avaliação durante

o processo, o que pode ser difícil de acompanhar e registrar em um cronograma escolar já estruturado e cheio. A reorganização do currículo e a valorização do tempo dedicado às práticas criativas são essenciais para a integração bem-sucedida da cultura *maker.*

ARTIGOS QUE APRESENTAM OS IMPACTOS DA CULTURA *MAKER* PARA O CURRÍCULO

Nos artigos de Vieira (2020) e Vieira e Sabbatini (2021), evidencia-se o impacto positivo no engajamento dos alunos e no estímulo ao pensamento computacional. Já no artigo 2 de Santos e Andrade (2020), observa-se que os materiais didáticos acessíveis criados pelos alunos causaram um impacto direto na melhoria da infraestrutura escolar e incentivaram a aprendizagem.

Barchinski e Notare (2021) ressaltam que a construção de objetos em movimento demonstrou impacto positivo na aprendizagem prática de conceitos de energia e movimento. Esses impactos podem ser observados em outras práticas pedagógicas que envolvem a construção de objetos, inclusive de maneira interdisciplinar, ou seja, com o envolvimento de mais de um componente curricular.

Conforme o levantamento de trabalhos , a incorporação da cultura *maker* no currículo da educação básica promove o desenvolvimento de competências gerais previstas na BNCC, como resolução de problemas, pensamento crítico e científico, colaboração e uso ético e criativo de tecnologias digitais. Essa abordagem proporciona uma aprendizagem interdisciplinar ao integrar áreas como matemática, ciências, linguagens e tecnologia, conectando os conteúdos escolares a aplicações práticas e reais. Além disso, estimula o protagonismo do aluno, tornando o espaço educacional dinâmico e voltado para a construção do conhecimento.

Ao transformar o processo de ensino-aprendizagem, a cultura *maker* prepara os estudantes para desafios acadêmicos, sociais e profissionais, oferecendo uma educação significativa e integrada. Ela conecta o conhecimento à prática, rompe com a fragmentação curricular tradicional e proporciona o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, estimulando o aprendizado ativo e permitindo que os alunos aprendam com os erros e adquiram competências essenciais para um mundo em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura *maker* facilita a utilização de metodologias ativas por meio de práticas criativas, favorecendo o engajamento dos estudantes em atividades como a construção de

objetos com materiais reaproveitáveis ou a criação de jogos digitais com base nos conteúdos das diferentes disciplinas. Assim, ao integrar habilidades teóricas e práticas, os professores ensinam a importância do trabalho em equipe e do respeito às ideias alheias para alcançar resultados satisfatórios, atitudes essenciais tanto para a vida acadêmica quanto para a profissional, sendo uma preparação para os desafios futuros.

Essa abordagem também desempenha um papel relevante na leitura e produção de textos, especialmente no novo ensino médio, que prioriza a personalização da aprendizagem. Entre suas contribuições destacam-se o domínio da linguagem, o uso de tecnologias digitais e o desenvolvimento de habilidades como escrita criativa, pensamento crítico e produção multimodal (blogs, documentários e podcasts). A cultura *maker* conecta a leitura e a escrita a outros campos do conhecimento, promovendo projetos autorais e inovadores. Além disso, estimula a expressão individual e o compartilhamento de ideias entre pares, fortalecendo a comunicação e a colaboração. Essa dimensão social da aprendizagem torna o processo educativo mais significativo e contextualizado.

Além disso, a cultura *maker* está diretamente alinhada às competências gerais da BNCC, como raciocínio lógico, uso de tecnologias e protagonismo do aluno. Sua inclusão no currículo fortalece uma educação interdisciplinar, dinâmica e voltada para a formação integral dos estudantes. Como potencialidades, a integração da cultura *maker* no currículo da educação básica promove uma educação mais conectada às demandas da era digital e comprometida com a sustentabilidade. Os trabalhos analisados demonstram que, tanto na matemática, quanto na produção textual ou em projetos interdisciplinares, essa abordagem transforma a sala de aula em um espaço de aprendizado ativo e criativo, preparando os alunos para os desafios da sociedade contemporânea e do mercado de trabalho.

A aproximação entre cultura *maker* e currículo na educação básica mostra que é possível repensar a escola como um lugar em que aprender está diretamente ligado a criar, experimentar e transformar. Isso não significa abandonar os conteúdos, mas sim dar a eles uma nova vida, pois ao adotar essa abordagem, as escolas fortalecem sua capacidade de formar cidadãos autônomos, criativos e aptos a enfrentar os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Adja Ferreira de; SANTOS Jarles Tarsso Gomes. **Impressão 3D como Recurso para o Desenvolvimento de Material Didático:** Associando a Cultura Maker à Resolução de Problemas. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2020. DOI: 10.22456/1679-1916.106014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/106014. Acesso em: 23 nov. 2024.

BARCHINSKI, Kellen Cardoso; NOTARE, Márcia Rodrigues. **Matemática-em-uso na construção de objetos em movimento**. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 234-243, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.121212. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/121212. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC, de 14 de dezembro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum- curricular-bncc. Acesso em 19 out. 2024.

DUQUE, Rita de Cássia Soares; PAULO FILHO, Henrique; SOUZA, PACHECO, Lívia Barbosa; LIMA, Alexssander Gonçalves de; CABRAL, Marcos Vinicius Afonso; ROZENDO, Jefferson Florencio; SILVA, Iran Alves da (Orgs). **A Cultura Maker:** e suas implicações no contexto educacional. 1.ed. / Vitória: Editora Educação Transversal, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.55470/editora.978-65-87634-24-1 Acesso em: 3 jul. 2024

GONZAGA, Kátia Valéria Pereira. **Construindo uma proposta curricular inovadora na educação básica a partir da cultura maker. Revista e-Curriculum. v. 20, n. 3, 2022.** https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i3p1084-1109. Acesso em: 21 nov. 2024.

LUZ, Jefferon O. C. da; MARTINS, Priscila B.; SANTOS, Márcio Eugen K. L. dos. A utilização de metodologias ativas no processo de ensino/aprendizagem de Base Nacional Comum Curricular. Research, Society and Development, *[S. l.]*, v. 9, n. 5, p. e103952989, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i5.2989. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2989. Acesso em: 23 nov. 2024.

MEDEIROS, Maria Aparecida Silva de. **Jogos, brincadeiras, gamificação e cultura maker no processo de ensino e aprendizagem** - *Brazilian Journal of Science*, Rio Verde, GO, 2022, 1(1), 23-32. Disponível em: https://periodicos.cerradopub.com.br/bjs/article/download/6/3/22 Acesso em: 7 jul. 2024.

PAULA, Bruna Braga de; MARTINS, Camila Bertini; OLIVEIRA, Tiago de. **Análise da crescente influência da Cultura Maker na Educação:** Revisão Sistemática da Literatura no Brasil. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, 2021. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1349. Acesso em: 22 jun. 2024.

PIMENTEL, Charles Soares; CEOTTO, Paulo; D'CÉSARES, Isaac e LARANJA, Felipe. **Aprendizagem Ativa:** Os Impactos da Implementação da Educação Maker no Ensino Médio do Sesc no Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1145/3311890.3311899. Acesso em: 22 jun. 2024.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo. In: S sobre o ACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

THEISEN, M. P. F., & PORTO, A. P. T. **Cultura Maker, BNCC e Novo Ensino Médio:** práticas da era digital no campo da leitura e produção de texto. Revista De Ciências Humanas, 23(2), 38-50, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.31512/19819250.2022.23.02.38-50. Acesso em: 21 nov. 2024.

VIEIRA, S. da S. **Aprendizagem criativa com experimentação mão na massa através do Scratch em sala de aula visando o desenvolvimento computacional**. EaD & Tecnologias Digitais Na Educação, 8(10), 39-54, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.30612/eadtde.v8i10.11837. Acesso em: 21 nov. 2024.

VIEIRA, S. da S.; SABBATINI, M. **Pensamento computacional através do Scratch numa perspectiva Maker.** Revista Intersaberes, *[S. l.]*, v. 16, n. 37, p. 43-63, 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i37.1933. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1933. Acesso em: 21 nov. 2024.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.27
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

EDUCAR PARA A ATENÇÃO NA SOCIEDADE DO CANSAÇO

Miguel Augusto Accadrolli[1]; Mateus Dalpizzol[2]; Márcio Paulo Cenci[3]

INTRODUÇÃO

Na obra *Sociedade do cansaço* (2017), o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han caracteriza uma nova organização da sociedade contemporânea tendo como pano de fundo a crescente demanda pela maximização da produção e pela valorização do desempenho de um indivíduo em relação ao grupo. Diferente de um modelo disciplinar, analisado por Foucault no século passado, a sociedade atual se fundamenta como uma sociedade de desempenho. “Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornaram arcaicos” (Han, 2017, p. 23).

A sociedade disciplinar age no sujeito a partir das proibições. “O verbo modal negativo que a domina é o não-ter-o-direito” (Han, 2017, p.24). A sociedade de desempenho, alicerçada sobre o poder ilimitado do indivíduo, desvincula-se progressivamente dessa negatividade. Esse processo, longe de demonstrar uma superação ou interrupção do modelo disciplinar, representa a continuidade em certo nível e a manutenção de um desejo que “já habita, naturalmente, o inconsciente social” (Han, 2017, p. 25), a saber, de maximização da produção. Contudo, o paradigma disciplinar acaba por não ser tão eficiente na maximização do desempenho. “O esforço exagerado por maximizar o desempenho afasta a negatividade, porque esta atrasa o processo de aceleração” (Habowski; Conte, 2018, p. 317). Sendo assim, a positividade é mais eficiente, por não apresentar barreiras, somente o impulso à possibilidade de ser: *Yes, we can*! Com efeito, o discurso dominante que operará no sistema terá como base os dispositivos de poder “que convertem o modelo do empresário individualista, cujo sucesso se mede pela sua capacidade de multiplicar o capital, num modelo que perpassa todas as atividades e todas as classes sociais” (Domecq, 2020, pg. 351)

Para Han, é nessa conjuntura que o esquema de poder positivo dominará sobre o sujeito, sendo que por positividade o filósofo entende “o diagnóstico de um processo planejado de inibição das diferenças, [...] como uma tentativa de eliminar a alteridade e evitar os

1 Acadêmico do curso de Filosofia - Universidade Franciscana (UFN). E-mail: miguel.augusto@ufn.edu.br
2 Acadêmico do curso de Filosofia - Universidade Franciscana (UFN). E-mail: mateus.dalpizzol@ufn.edu.br
3 Professor Doutor em Filosofia - Universidade Franciscana (UFN). E-mail: mpcenci@prof.ufn.edu.br

processos dialéticos" (Costa; Noyama, 2017, p. 311). Neste contexto, a negatividade inerente da sociedade disciplinar cede lugar à positividade da sociedade de desempenho. Há uma troca de registro dos modelos proibitórios pelos modelos que idealizam um poder ilimitado que emana do sujeito, chamado a ser um "senhor e soberano de *si mesmo*" (Han, 2017, p. 29). Tal situação mostra-se mais eficiente por ser acompanhada de um sentimento de liberdade. "Segundo Han, a autoexploração, ao contrário da exploração tradicional, é internalizada pelo trabalhador e frequentemente vista como uma expressão de liberdade ou escolha pessoal" (Dos Santos et al, 2024, p. 11). No entanto, nessa estrutura, encontra-se a liberdade e a coerção habitando juntas no sistema. "O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos" (Han, 2017, p 30).

A positividade, ao qual está mergulhada a sociedade, manifesta-se também em excesso de estímulos e informações. Assim, a estrutura e economia da atenção são modificadas de modo a se adaptarem ao atual ritmo dado pelo bombardeio constante de informações que afetam o espectador. "O tsunami de informações garante que nossos órgãos de percepção estejam permanentemente estimulados" (Han, 2023, p. 26). Com efeito, tem-se uma fragmentação da atenção. Tal situação abre a necessidade da elaboração de um novo modo de gerir as ações e a atenção humana. A multitarefa é sinalizada pelo filósofo como uma resposta do ser humano na contemporaneidade. Porém, ao contrário de um benefício, "a técnica temporal e de atenção *multitasking* (multitarefa) não representa nenhum progresso civilizatório" (Han, 2017, p. 31).

A principal crítica elaborada por Han neste campo centra-se no desenvolvimento de um modelo de atenção rasa e com pouco potencial reflexivo chamado pelo filósofo de hiperatenção (*hyperattention*). De modo a desenvolver uma pesquisa nesta área, esta investigação visa analisa as principais consequências da perda da atenção profunda na atualidade, que o filósofo liga intimamente ao elemento contemplativo do ser humano. Através do pensamento de Byung-Chul Han, pretende-se inferir a necessidade de educar o intelecto humano para a atenção profunda.

METODOLOGIA

A investigação possui a natureza de uma pesquisa explicativa, que visa a compreensão da atenção profunda e os principais cenários que surgem como horizonte de resgate dessa capacidade, levando em consideração que na sociedade do cansaço a atenção é deslocada para modelos diferentes do citado. Atingir este objetivo faz-se por uma pesquisa de caráter qualitativo, focando a análise dos conceitos trabalhados por Byung-Chul Han.

Como resposta a tais demandas, realiza-se uma revisão bibliográfica que abarca as obras *Sociedade do cansaço* (2017) e *Não-coisas* (2022), no intuito de realizar uma análise sobre a atual conjuntura. Já no campo das possíveis respostas, resgata-se a primeira obra citada, além de outras produções do autor, como *Favor fechar os olhos* (2021), *A crise da narração* (2023) e *Vita contemplativa* (2023b). Artigos pesquisados no campo da sociedade do cansaço e atenção também são utilizados na investigação. Além de um retorno a trechos da obra *Humano, demasiado humano* (2000) de Nietzsche, como uma rica fonte de recursos teóricos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na atualidade, “cada vez mais nos assemelhamos àquelas pessoas ativas que ‘rolam tal como pedra conforme a estupidez da mecânica’” (Han, 2023b, 9). Essa analogia à citação de Nietzsche em *Humano, demasiado humano* (2000) inicia a obra que Han escreve dedicada à inatividade, *Vita contemplativa* (2023b). No pensamento de Nietzsche, “Todos os homens se dividem, em todos os tempos e também hoje, em escravos e livres; pois aquele que não tem dois terços do dia para si é escravo” (Nietzsche, 2000, §283). Por mais que pareça até certo ponto dramática a colocação do filósofo alemão, sua preocupação centra-se na incapacidade dos sujeitos modernos de mergulhar nas atividades superiores da alma. A existência humana, reduzida à lógica do trabalho e desempenho, degenera- se “em ação e reação cegas” (Han, 2023b, p. 11).

No advento da sociedade de desempenho, as atividades humanas reduzem-se a um mero fazer laboral. Aliado a esse modelo, na atualidade a extrema carga positiva acarreta um demasiado nível de estímulos e impulsos que recaem sobre o sujeito. Entre eles, destaca-se o bombardeio de informações que chegam através das mídias sociais. Com o excesso de informações que chegam até o ser humano, percebe-se uma alteração nos esquemas de atenção que guiam os sujeitos entre os diversos objetos postos diante dele. Frente a esse esquema, a atenção humana é conduzida ao modelo da multitarefa, uma vez que, para vencer as demandas que os estímulos que as informações lhe impõem, o ser humano demanda uma capacidade de transitar por diversos focos e atividades diferentes, num espaço de tempo curto.

Segundo Han (2017), o neoliberalismo instaura uma era de retrocessos no campo da atenção, uma vez que “a multitarefa não é uma capacidade para qual só seria capaz o homem na sociedade trabalhista e de informação pós-moderna” (Han, 2017, p. 31b). A multitarefa, enquanto recurso necessário num mundo repleto de estímulos, é algo amplamente presente entre os animais em estado selvagem.

> Um animal ocupado no exercício da mastigação de sua comida tem de ocupar-se ao mesmo tempo também com outras atividades. Deve cuidar para que, ao comer, ele próprio não acabe comido. Ao mesmo tempo tem de vigiar sua prole e manter o olho em seu (sua) parceiro (a). Na vida selvagem, o animal está obrigado a dividir a atenção em diversas atividades. Por isso, não é capaz de aprofundamento contemplativo - nem no comer nem no copular. O animal não pode mergulhar contemplativamente no que tem diante de si, pois tem de elaborar ao mesmo tempo o que tem atrás de si. (Han, 2017, p. 32).

Com isso, tem-se que a vida humana cada vez mais se aproxima da vida selvagem. O verbo sobreviver toma destaque na discussão, uma vez que "onde impera apenas o esquema de estímulo e reação, [...] a vida se reduz à sobrevivência, à vida animalesca nua" (Han, 2023b, 11b). Aspectos como o bem viver e uma boa convivência cedem lugar ao sobreviver, igualando o ser humano a uma entidade funcional, tal como uma máquina. "Por falta de tranquilidade, nossa civilização se transforma numa nova barbárie. Em nenhum outro tempo os ativos, isto é, os intranquilos, valeram tanto" (Nietzsche, 2000, §285).

De acordo com Vieira (2022) na sociedade de desempenho, os sujeitos estão condicionados a uma contínua superação de novas metas, cada objetivo alcançado é sucedido de um novo empreendimento. "O que se traduz em um sentimento constante de insuficiência, de insaciedade, que opera de modo a reproduzir, de forma quase compulsória e obsessiva, o ciclo incessante da ação" (Vieira, 2022, p. 2). Portanto, é nesse ciclo que se aponta o surgimento de um modelo de captação de atenção propenso aos modos de funcionamento e reação do indivíduo frente a esses estímulos.

A hiperatenção, segundo Han, "se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos" (Han, 2017, p. 33). No meio digital essa mudança aparece de modo mais latente. Segundo Medeiros (2018), diante da mídia social a vida torna-se instantânea. Transposta a barreira de tempo e espaço, as relações do ser com o outro ser são alteradas. A infinidade de possibilidades nas conexões que o mundo virtual dispõe, favorece um ambiente onde o deslocamento da atenção e o desligamento do interesse por temáticas que desafiam um ato reflexivo imperam. "Esse ambiente digital, materialmente instantâneo, é propício a um deslocamento da forma da atenção, passando de 'atenção profunda' para 'hiper-atenção'" (Medeiros, 2018, p. 141).

No deslocar dos modelos de atenção, perdeu-se justamente a possibilidade de construção de ambientes capazes de nutrir a cultura. "Os desempenhos culturais da humanidade, dos quais faz parte também a filosofia, devem-se a uma atenção profunda, contemplativa" (Han, 2017, p. 33b). Apesar da ação humana ser fundamental na construção da história dos povos, ela "[...] não é uma força formadora da cultura" (Han, 2023b, p. 12). Isso porque a cultura escapa a toda forma de utilidade ou funcionalidade, diferente das ações humanas

que visam um fim que, geralmente, opera segundo essas características. Pela cultura instaura-se um modo onde a vida ultrapassa a esfera da sobrevivência. “Não o caminho direto para a finalidade, mas digressões, excessos e desvios formam a cultura” (Han, 2023b, 12b). Devido ao modo instantâneo e sucessivo que o tempo na atualidade transcorre, essa capacidade de divagar perde-se em meio ao ideal consumidor desenfreado da sociedade.

> Hoje impõe-se em todo lugar a forma de vida consumista, na qual toda necessidade deve ser satisfeita *imediatamente*. Não temos mais a *paciência para a espera*, na qual algo pode lentamente *amadurecer*. O que conta é apenas o efeito de curto prazo, o êxito rápido. Ações se encurtam em reações. Experiências se diluem em vivências. Sentimentos se empobrecem em emoções e afetos. Não temos acesso à realidade, que só se revela a uma atenção contemplativa. (Han, 2023b, p. 26).

Nietzsche (2000) afirma que o indivíduo hoje se acostuma “a ver e julgar parcial ou erradamente, e cada qual semelha o viajante que conhece terras e povos pela janela do trem” (Nietzsche, 2000, §282). Falta tempo para pensar e, de igual modo, tranquilidade para pensar. Justamente por isso, uma das correções necessárias para a atualidade, enquanto humanidade, seria o resgate do elemento contemplativo. No seu pensamento, “o indivíduo que é tranquilo e constante de cabeça e de coração tem o direito de acreditar que possui não apenas um bom temperamento, mas uma virtude de utilidade geral” (Nietzsche, 2000, §285b).

Para o filósofo sul-coreano, a *vita contemplativa* necessita de uma pedagogia própria que ensine a *ver*. Aprender a ver, aqui, significa habituar os olhos ao descanso, a divagar, a uma paciência própria, “isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento” (Han, 2017, p. 51). Surge como uma não-reação aos estímulos que se impõem de imediato, estabelecendo um controle capaz de resistir a tais estímulos. Sem essa resistência,

> [...] o agir se deteriora numa reação e ab-reação inquieta e hiperativa. A atividade pura nada mais faz do que prolongar o que já existe. Uma virada real para o outro pressupõe a negatividade da interrupção. Só por meio da negatividade do parar interiormente, o sujeito de ação pode dimensionar todo o espaço da contingência que escapa a uma mera atividade. [...] Hoje, vivemos num mundo muito pobre de interrupções, pobre de entremeios e tempos intermediários. (Han, 2017, p 53)

A falta de interrupções presente na atualidade, conforme citado pelo filósofo, acarreta numa mecanização do agir humano. Assim, as atividades humanas se deterioram em pura mecânica. Semelhantes a máquinas são aqueles que agem apenas conforme essa lógica. “Apesar de todo o desempenho computacional, o computador é burro, na medida em que lhe falta a capacidade para hesitar” (Han, 2017, p. 54). O computador pode ser caracterizado como uma máquina positiva, na visão de Han. Sua operabilidade funda-se no cálculo, “[...] e sem repulsa acolhe uma imensidão de dados, porque está livre de toda e qualquer *alteridade*” (Han, 2017, 56).

Sofrendo pela falta de rupturas, isto é, de intervalos temporais, o pensamento humano deriva num mero cálculo. Conforme o avanço da positivação do mundo, tanto o sujeito quanto a sociedade em geral tendem a transformar-se nessas máquinas de desempenho. O desejo pelo desempenho, que conflui numa maximização da produção, segundo Han "afasta a negatividade, porque essa atrasa o processo de aceleração" (Han, 2017, p. 56b). Sendo que, é a negatividade da ruptura que confere um status ao homem que transcende a simples sobrevivência. "Segundo Hegel, é precisamente a negatividade que mantém viva a existência" (Han, 2017, p. 57). Isso ocorre devido ao fato de existirem, no campo do agir humano, duas formas de potência, que o filósofo sul-coreano aborda pelos seguintes aspectos:

> Há duas formas de potência. A potência positiva é a potência de fazer alguma coisa. A potência negativa, ao contrário, é a potência de não fazer, para falar com Nietzsche; para dizer não. Mas a potência negativa distingue-se da mera impotência, a incapacidade de fazer alguma coisa. A impotência é simplesmente o contrário da potência ativa. Ela é, ela própria, positiva na medida em que está ligada com algo. Ela não é capaz de alguma coisa. A potência negativa supera a positividade, que está presa em alguma coisa. É uma potência de não fazer. (Han, 2017, p. 57b).

No campo da percepção, se o ser humano utilizasse apenas a potência positiva, estaria então exposto a todos os estímulos e impulsos intrusivos. "Se possuíssemos apenas a potência de fazer algo e não tivéssemos a potência de não fazer, incorreríamos numa hiperatividade fatal" (Han, 2017, p. 58). Pela falta de interrupções, o pensamento humano estaria disposto numa configuração que se adequa a uma infinidade de objetos.

Nesse aspecto, Han utiliza dois verbos em alemão para identificar o modo como o ser humano pensa, seja na positividade de apenas fazer, ou na negatividade de criar interrupções dentro da temporalidade atual: *fortdenken* e *nachdenken*. Segundo os verbetes encontrados no *The Oxford-Duden German Dictionary* (1999), os prefixos *fort* e *nach* estão ligados à temporalidade. Enquanto o primeiro dá ideia de continuidade, um permanecer constante e incessante; o segundo apresenta o momento posterior, algo que sucede de um evento, que ocorre depois de um acontecimento. Sendo assim, num ambiente que sofre com a falta de interrupções o pensamento humano definha-se em um pensar contínuo (*fortdenken*), sua estrutura semelha-se a uma máquina que processa dados, não há pausas e o intelecto se preocupa com o que há por vir.

Já num ambiente rico em negatividades, onde o olhar tem a oportunidade de parar, é estabelecido o pensar enquanto ato reflexivo (*nachdenken*), um pensamento posterior que foca naquilo que já ocorreu e consegue estabelecer relações, traças comparações e aprofundar-se sobre um objeto específico. "Acelerar sem fim, em contrapartida, é o que um processador faz" (Han, 2021, p. 8). Máquinas agem pela adição, a aceleração constante,

propiciada pelo fazer mecanizado, retira todo o horizonte de sentido e tempo pertencente ao momento presente.

> Na *Ciência da Lógica*, Hegel escreve: "Todo o racional é uma conclusão [como silogismo] [Schluss]". Para Hegel, a conclusão [como silogismo] não é uma categoria formal- lógica. Tem-se uma conclusão quando o início e o fim do processo formam um conjunto [Zusammenhang] dotado de sentido, uma unidade dotada de sentido, quando eles se prendem um no outro. Assim, a narrativa é uma conclusão. Por causa de sua conclusão, ela produz um sentido. Também rituais e cerimônias são formas de conclusão. Eles têm, desse modo, o seu tempo próprio, o seu próprio ritmo e compasso. Eles representam processos narrativos que se furtam à aceleração. Seria um sacrilégio acelerar um ato de sacrifício. (Han, 2021, p. 8b).

Se, no ambiente em que os sujeitos estão alocados houvesse uma constante aceleração, "então não seria possível haver qualquer 'ação do espírito'". (Han, 2017, p. 57c). A atenção humana precisa ser direcionada ao parar, "só o demorar-se contemplativo tem acesso ao longo fôlego, ao lento. [...] No estado contemplativo, de certo modo, saímos de nós mesmos, mergulhando nas coisas" (Han, 2017, p.36). Ao ser humano resta empenhar-se pelo resgate desse aspecto. É necessário estar atento ao que está à volta. As diferentes situações trazem consigo suas singularidades que se abrem ao humano pelo exercício atento da observação e reflexão. Enxergar o entorno, sem deixar que o olhar perambule inquieto. "Assim participamos atentamente da vida e da natureza de muitos, não tratando a nós mesmos como um indivíduo fixo, constante, único" (Nietzsche, 2000, §618), mas como sujeitos que refletem o que está à volta.

Han caracteriza esse momento como uma abertura à escuta. "A escuta se concentra principalmente não no conteúdo que está sendo partilhado, mas na *pessoa*, no *quem do outro*" (Han, 2023, p. 117). Tem-se o reconhecimento do outro com sua alteridade, de modo que o sujeito ouvinte desenvolve uma atenção particular ao outro que se encontra diante dele. "Uma atenção especial é inerente à escuta cuidadosa. Quem escuta atentamente, esquece de si mesmo e se afunda naquilo que escuta" (Han, 2023, p. 25). Com efeito, com a redescoberta da atenção profunda e contemplativa, tem-se o surgimento de uma comunidade de ouvintes, comunidade esta que se abre ao outro, ao diferente. A superação dos esquemas positivos individualizantes passa por essa experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mecânica da sociedade de desempenho transporta o sujeito a uma compulsão por uma espécie de *ser* enquanto *fazer*. A lógica daquela pedra, citada em Nietzsche, demonstra com assertividade o modelo de sociedade desenvolvida pelo ser humano contemporâneo.

O desejo em maximizar a produção, tirou do sujeito as principais características que o ajudam a fundar uma comunidade hoje: perde-se a abertura ao outro e, de igual modo, a capacidade de olhar à volta.

O cenário que conflui para uma perda da atenção profunda, evidencia um projeto de humanidade que está desenvolvendo-se desde o século passado, pelos modelos disciplinares. A diferença latente da atualidade é seu imperativo positivo que emana do isolamento de seus membros. Com efeito, não se percebe o outro e, ao mesmo tempo, não há como haver abertura ao diferente. O modelo individualizado do sujeito de desempenho é o espelho de uma sociedade que perdeu toda a alteridade, centrando-se no aperfeiçoamento das capacidades de cada indivíduo, separado dos demais.

A hiperatenção, conforme o artigo aborda, mostra-se como reflexo de tais modelos postulados. Um indivíduo que se fecha em si, ao mesmo tempo que se desloca de modo maquinizado entre diversas áreas que lhe agradam, semelhante a um navegador aberto em centenas de abas diferentes. Filtra-se aquilo que agrada, rejeita-se aquilo que desafia. A própria temporalidade atual corrobora nesse processo, a hiperatenção terá êxito na medida em que o indivíduo não se propuser a debruçar-se num tema ou objeto específico, depositando sua atenção nele.

Pelas correções necessárias a este tempo, tem-se a pedagogia do ver como recurso fundamental nesse resgate. Reensinar o olho a parar, voltar-se para algo, tendo presente diante de si toda a realidade que o engloba, faz com que o ser humano resgate uma capacidade reflexiva que está escapando aos modelos acelerados da atualidade. É através deste *nachdenken*, dessa capacidade de pensar após, de refletir, que o ser humano retoma algo fundamental de sua estrutura não apenas cognitiva, mas social e ademais humana. É a escuta que se abre ao outro, que enxerga naquilo que é diferente de sua realidade uma existência plena, e não mero objeto de utilidade ou funcionalidade. Abre-se o espaço para pensar a pedagogia do ver como uma pedagogia da escuta atenta, dando sequência às demandas desta pesquisa e mostrando que as perspectivas acerca desta temática não devem se esgotar no que foi tratado até aqui.

Em última instância, a crítica de Han aponta para um imperativo: a liberdade não reside na maximização do "*Yes, we can*" de um sistema que nos exige até o esgotamento, mas sim na coragem da interrupção. Somente ao forçar o freio da contemplação, o sujeito se liberta do destino da 'pedra rolante' e recupera o direito de ser sujeito do seu próprio tempo.

APOIO

Este trabalho conta com o financiamento e apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(PIBIC - CNPq) (Edital n.º 12/2024), constando como uma produção realizada na vigência do projeto “A economia da atenção na sociedade do cansaço em Byung-Chul Han”.

Destaca-se, também, que a produção foi realizada durante a vigência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do co-autor. Fica registrado nosso especial agradecimento à Universidade Franciscana, pelo apoio constante na produção científica e promoção de eventos que buscam a socialização de saberes produzidos dentro e fora dos ambientes da instituição.

REFERÊNCIAS

COSTA, Pâmela Bueno; NOYAMA, Samon. A sociedade do cansaço: Byung-Chul Han e o diagnóstico da condição do homem no século XXI. **Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 4, 2017.

DOMECQ, Martin. Sobre a noção de transparência em Byung-Chul Han e a defesa de nossa desacreditada opacidade. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 20, n. 3, p. 342- 361, 2020.

DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa *et al.* 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-e6979, 2024.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Sociedade do cansaço. **Revista Crítica Cultural**, v. 13, n. 2, p. 315-321, 2018.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**; tradução de Daniel Guilhermino. Petrópolis: Vozes, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Favor fechar os olhos:** em busca de um outro tempo. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2021. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**; tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Vita contemplativa:** ou sobre a inatividade; tradução de Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2023b.

MEDEIROS, Jackson da Silva. Hiper-fluxo informacional: esgotamentos da sociedade da informação. 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, Demasiado Humano**: Um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

THE OXFORD-DUDEN GERMAN DICTIONARY: German-English/English- German. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

VIEIRA, Carlos Eduardo Carrusca. Sociedade do cansaço: reflexo da sociedade capitalista de razão neoliberal. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 25, 2022.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.28
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

O IMPACTO DA METODOLOGIA ATIVA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI

Daisy Evellyn da Costa[1]; Estéfani Oliveira de Campos[2]; Vivien Kelling Cardonetti[3]; Sheila Fagundes Goulart[4]

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea demanda práticas pedagógicas que superem o ensino tradicional e estejam alinhadas às transformações tecnológicas, sociais e culturais do século XXI. Nesse cenário, as metodologias ativas se destacam como estratégias inovadoras que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando o protagonismo, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade.

A incorporação dessas metodologias representa uma mudança significativa na forma de ensinar e aprender. O professor assume o papel de mediador, orientando o estudante na construção de conhecimentos por meio de experiências práticas, reflexivas e colaborativas. Assim, o processo educativo torna-se mais dinâmico, contextualizado e significativo, favorecendo a aprendizagem crítica e o engajamento dos estudantes.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar como as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento das competências do século XXI, promovendo a integração entre teoria e prática, a valorização da experiência e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, busca discutir como essas práticas podem transformar o ambiente escolar, fortalecendo o papel do professor e do estudante como agentes de inovação e da escola como espaço de formação integral, criativa e participativa.

1 Autora. Acadêmica do Curso de Matemática, da Universidade Franciscana. E-mail: daisy.evellyn@ufn.edu.br
2 Coautora. Acadêmica do Curso de Matemática, da Universidade Franciscana. E-mail: estefani.campos@ufn.edu.br
3 Coautora. Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Franciscana. E-mail: vicardonetti@gmail.com
4 Orientadora. Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Franciscana. E-mail: sheila.goulart@ufn.edu.br

METODOLOGIA

Este trabalho se constitui a partir de uma revisão de literatura sobre a importância das Metodologias Ativas no processo educativo, especialmente no que tange o desenvolvimento das Competências necessárias para o Século XXI. Por meio desta revisão se pode compreender o estado atual do conhecimento sobre o tema investigado, identificar lacunas e fundamentar teoricamente os achados da pesquisa bibliográfica realizada no âmbito da Disciplina “Didática e seus Fundamentos”, do Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Franciscana.

Logo, no contexto metodológico, a revisão de literatura tem como intenção sistematizar e analisar o conhecimento existente sobre determinado objeto de estudo, fornecendo subsídios para a formulação de hipóteses ou para o delineamento da pesquisa. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “a revisão de literatura consiste em examinar o que já foi escrito sobre o assunto, com a finalidade de obter informações e identificar aspectos ainda não explorados”. Assim, esse tipo de abordagem exige uma leitura ampla e criteriosa, capaz de selecionar fontes confiáveis, recentes e relevantes, garantindo rigor científico e coerência teórica à pesquisa.

Dessa forma, a revisão de literatura não se limita à mera descrição de autores, mas envolve uma leitura crítica e comparativa que busca compreender como diferentes estudos dialogam entre si e de que forma contribuem para o avanço da área. A coleta de dados dessa revisão de literatura ocorreu por meio do levantamento, seleção e análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos/canais oficiais. Esse processo exigiu a escolha de critérios claros, assegurando que as fontes escolhidas fossem pertinentes ao tema e apresentassem qualidade científica.

Por fim, a revisão de literatura não se restringe a um exercício teórico, mas também possibilita aplicações práticas no campo educacional e em outras áreas do conhecimento. A partir da análise dos estudos existentes, o pesquisador pode propor novas estratégias, metodologias ou intervenções baseadas em evidências, fortalecendo a integração entre teoria e prática. Como destaca Minayo (2014, p. 23), “a revisão de literatura, quando articulada à prática investigativa, é um movimento de construção e reconstrução do saber, em que o pesquisador interpreta criticamente o conhecimento acumulado e o transforma em novas possibilidades de ação”.

Assim, essa abordagem metodológica contribui não apenas para a consolidação teórica do trabalho, mas também para o desenvolvimento de soluções concretas e contextualizadas, especialmente quando acompanhada de exemplos práticos e reflexões aplicadas à realidade estudada

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O QUE SÃO METODOLOGIAS ATIVAS?

As metodologias ativas têm ganhado destaque no cenário educacional como alternativas aos modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdo. Fundamentam-se na ideia de que o estudante deve assumir o papel de protagonista na construção do conhecimento, enquanto o professor atuará como mediador/problematizador dos processos de ensino aprendizagem.

De acordo com Berbel (2011, p. 28), “as metodologias ativas são estratégias de ensino que buscam estimular a autonomia do aluno, colocando-o em situações reais ou simuladas que exijam reflexão, tomada de decisão e resolução de problemas”. Essa perspectiva rompe com a lógica passiva da recepção de informações e desloca o foco da transmissão de conteúdo ensino para a elaboração de conhecimento.

Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas promovem a aprendizagem significativa por meio de atividades que envolvem o estudante de maneira reflexiva. Isso posto, podemos compreendê-las como práticas pedagógicas que buscam transformar o aluno de um receptor passivo de informações em um protagonista do próprio aprendizado.

As metodologias ativas ajudam a “integrar os diferentes modos de aprender, aproximando o aluno da realidade, tornando o conhecimento significativo e conectado à vida” (Moran, 2015, p. 16). Assim, o aprendizado acontece de modo contextualizado, aproximando a escola das experiências cotidianas dos estudantes.

A incorporação dessas práticas favorece a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e interativos, nos quais o erro é entendido como parte do processo de construção do conhecimento. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 15), “a aprendizagem ativa pressupõe um estudante engajado em investigar, experimentar, discutir e produzir, mobilizando saberes de diferentes áreas e desenvolvendo autonomia intelectual”. Na Educação Básica, esse enfoque contribui para formar sujeitos críticos e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Entre as principais metodologias ativas aplicáveis à Educação Básica estão a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Aprendizagem por Problemas (PBL), a Sala de Aula Invertida e o Ensino Híbrido, que combinam momentos presenciais e digitais. Essas práticas valorizam o protagonismo do estudante e o uso de tecnologias digitais, ampliando as possibilidades de interação e acesso à informação. Além dessas, destaca-se também a gamificação, que consiste na utilização de elementos e dinâmicas de jogos em

contextos educativos, com o objetivo de engajar, motivar e tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa para os estudantes.

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma estratégia metodológica em que os estudantes constroem o conhecimento por meio da pesquisa e da elaboração e implementação de projetos que partem de problemas reais e significativos. Essa estratégia estimula a curiosidade, o trabalho em equipe e a autonomia, ao mesmo tempo em que integra diferentes áreas do conhecimento. Na Educação Básica, especialmente nos Anos Iniciais, um exemplo é o desenvolvimento de um "projeto sobre sustentabilidade", em que os estudantes investigam formas de reaproveitamento de materiais e criam soluções criativas para os materiais que antes eram considerados lixos - brinquedos feitos de recicláveis, por exemplo. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 57), a ABP "promove aprendizagens autênticas, conectadas ao mundo real, nas quais o aluno atua como protagonista de sua própria formação". Essa estratégia metodológica possibilita, portanto, que os estudantes aprendam de forma investigativa e colaborativa, ao desenvolverem projetos que integram diferentes áreas do conhecimento e se relacionam com situações concretas do cotidiano escolar e social.

Por sua vez, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), propõe situações-problema que desafiam os estudantes a refletirem, pesquisarem e construírem soluções colaborativas, desenvolvendo o raciocínio crítico e a capacidade de resolver desafios complexos. O papel do professor é o de mediador, que orienta e provoca questionamentos. Ainda dentro da temática "sustentabilidade", a título de exemplo, os estudantes dos Anos Finais podem ser convidados a resolver um problema relacionado ao desperdício de água na escola, buscando alternativas sustentáveis e apresentando propostas à comunidade escolar. Segundo Berbel (2011, p. 29), o PBL "coloca o aluno em uma posição ativa diante do conhecimento, exigindo dele reflexão, argumentação e autonomia intelectual". A Aprendizagem Baseada em Problemas estimula o estudante a investigar, propor soluções e construir sentido ao seu processo de aprendizagem, desenvolvendo competências essenciais para a aprendizagem significativa e para a atuação crítica na sociedade.

A Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) se configura como a estratégia metodológica que inverte a lógica tradicional de ensino - os conteúdos teóricos são estudados previamente pelo estudante, por meio de vídeos, textos ou outros recursos digitais, e o tempo em sala é dedicado à discussão, reflexão, aplicação e aprofundamento do conhecimento, permitindo ao professor identificar dúvidas e promover aprendizagens mais personalizadas. Na Educação Infantil, por exemplo, o professor pode enviar às famílias pequenos vídeos sobre o "tema da semana", para que as crianças cheguem à escola com repertório prévio, explorando-o posteriormente por meio de atividades práticas, como jogos ou dramatizações. Como explica Moran (2015, p. 19), "a sala de aula invertida favorece a autonomia,

a responsabilidade e a interação significativa entre professores e alunos". Em suma, a Salas de Aula Invertida, propõe uma reorganização do tempo e do espaço da aprendizagem.

O Ensino Híbrido (Blended Learning) é uma das estratégias que mais se destaca dentro das metodologias ativas, combinando momentos presenciais e atividades online, integrando diferentes espaços, tempos e tecnologias de aprendizagem. Essa estratégia valoriza o ritmo de aprendizagem de cada estudante e amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento. Nas escolas de Educação Básica, pode-se aplicar o modelo de rotação por estações, no qual os estudantes se revezam entre atividades práticas, leitura de textos e desafios digitais em tablets ou computadores. Logo, o ensino híbrido "representa uma das formas mais inovadoras de reorganizar tempos e espaços escolares, promovendo aprendizagens mais flexíveis, participativas e conectadas com o cotidiano dos estudantes" (Bacich; Moran, 2018, p. 73).

Ainda, conforme Valente (2017), o ensino híbrido também possibilita a personalização da aprendizagem, ao integrar tecnologias que permitem adaptar conteúdos e estratégias às necessidades individuais dos estudantes, fortalecendo o protagonismo e a autonomia no processo educativo.

A gamificação constitui uma abordagem que busca integrar mecânicas, dinâmicas e estéticas de jogos ao processo educativo, promovendo a participação ativa e o envolvimento emocional dos estudantes nas atividades. De acordo com Bacich e Moran (2018), a aplicação de recursos lúdicos e tecnológicos favorece o engajamento e o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a persistência, a cooperação e a autonomia. Assim, ao incorporar desafios, recompensas e feedbacks instantâneos, o professor transforma a sala de aula em um ambiente mais interativo, estimulando a curiosidade e a resolução de problemas de forma criativa. Essa metodologia contribui para que os estudantes se tornem protagonistas do próprio aprendizado, ao mesmo tempo em que se estabelece uma conexão entre o conteúdo escolar e as experiências digitais e culturais vivenciadas no cotidiano.

Assim sendo, "as metodologias ativas desafiam o estudante a sair da passividade, a assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprender e a desenvolver competências que ultrapassam a mera memorização" (Berbel, 2011, p. 29). As metodologias ativas representam, portanto, um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva e equânime. Isso porque contribuem para a renovação das práticas pedagógicas, promovendo aprendizagens que dialogam com as demandas da sociedade e, sobretudo, do mundo contemporâneo, fortalecendo a formação integral dos estudantes.

Nesse cenário, cabe ao professor compreender, adaptar e aplicar essas estratégias de forma crítica, criativa e coerente com as realidades das escolas e das comunidades educativas. Ainda, a utilização das metodologias ativas dialoga diretamente com as demandas

da Educação Básica, pois estimula o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) - pensamento crítico, criatividade, colaboração e resolução de problemas.

COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI

As chamadas “Competências do Século XXI” englobam um conjunto de habilidades consideradas essenciais para a formação integral dos estudantes em uma sociedade em constante transformação. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), tais competências são organizadas em dimensões gerais e específicas, abrangendo o conhecimento, o desenvolvimento pessoal, a convivência social e o preparo para o mundo do trabalho. Essa concepção dialoga com os pressupostos teóricos de Perrenoud (1999), que define competências como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para agir de forma eficaz diante de situações complexas. Assim, mais do que acumular informações, desenvolver competências implica saber utilizar o que se aprende, especialmente na escola, favorecendo a autonomia intelectual dos estudantes. Entre as competências mais valorizadas no contexto educacional contemporâneo, destacam-se:

- **Pensamento crítico e resolução de problemas:** envolve a capacidade de analisar informações, refletir sobre diferentes perspectivas e propor soluções criativas e fundamentadas.
- **Colaboração e trabalho em equipe:** essencial no ambiente escolar e profissional, na qual pressupõe a empatia, o diálogo e a valorização da diversidade como parte do aprendizado coletivo.
- **Comunicação eficaz:** refere-se à habilidade de expressar ideias com clareza e sensibilidade, em diferentes linguagens e contextos sociais.
- **Criatividade e inovação:** diz respeito à capacidade de gerar novas ideias, reinterpretar conceitos e transformar o conhecimento em ações inovadoras e socialmente relevantes.

Nesse sentido, as metodologias ativas se apresentam como estratégias metodológicas importantes para o desenvolvimento das competências propostas pela BNCC (Brasil, 2018), pois deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, promovendo a participação ativa dos estudantes no processo educativo. Por meio de práticas como a resolução de problemas, o trabalho por projetos e o uso de tecnologias digitais - exemplificados acima - essas metodologias estimulam a reflexão, a cooperação e a autonomia, preparando os estudantes para atuarem criticamente na sociedade em que vivem.

O IMPACTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A utilização das metodologias ativas proporciona um impacto significativo na formação das competências do século XXI. Segundo Bacich e Moran (2018), essas metodologias criam ambientes de aprendizagem dinâmicos, nos quais os estudantes se tornam sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Isso é especialmente relevante no desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, que é estimulado por meio de atividades que desafiam os alunos a resolverem problemas complexos de forma colaborativa e criativa. Nesse contexto, Perrenoud (1999) destaca que formar competências significa preparar os estudantes para mobilizar conhecimentos em situações reais, o que exige práticas pedagógicas que vão além da memorização e promovem a autonomia intelectual. Assim, as metodologias ativas se apresentam como estratégias eficazes para concretizar essa visão de ensino, ao incentivar a articulação entre saberes e ação.

A Jornada Pedagógica[5] promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul no 2º semestre de 2024 exemplificou outro como as metodologias ativas estão sendo implementadas nas escolas para promover a formação de competências essenciais. Durante a jornada, professores discutiram como essas metodologias podem ser aplicadas de maneira prática, considerando as condições de infraestrutura das escolas e as necessidades dos estudantes. A proposta de integrar a tecnologia ao ensino de forma inovadora é um passo importante para a construção de competências como a comunicação digital, o trabalho em equipe e a solução criativa de problemas.

Embora os benefícios das metodologias ativas sejam amplamente reconhecidos e aceitos no campo educacional, sua implementação nas escolas ainda enfrenta uma série de desafios significativos. Esses desafios não se limitam apenas às questões relacionadas ao ensino propriamente dito, mas abrangem também aspectos estruturais e organizacionais da escola. Em especial, dois fatores são destacados como sendo de grande importância para que a transição para as metodologias ativas seja bem-sucedida: a formação continuada dos professores e a adaptação da infraestrutura escolar, que muitas vezes não está totalmente preparada para suportar as mudanças necessárias.

Bacich e Moran (2018) afirmam que, para que as metodologias ativas sejam eficazes, é essencial que os professores recebam um treinamento adequado. Esse treinamento deve

5 A Jornada Pedagógica é uma formação continuada promovida, semestralmente, pela A Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc). Com transmissão pelo canal TV Seduc RS, no YouTube, o evento é um momento de reflexão e uma oportunidade de trocas de experiências pedagógicas. No ano de 2024, entre 22 e 26 de julho, professores e as equipes diretivas da Rede Estadual de Ensino se reuniram nas escolas para acompanhar as orientações, participar de atividades e alinhar estratégias de aprendizagens.

ir além dos conteúdos pedagógicos convencionais, englobando também o desenvolvimento de competências voltadas ao uso de ferramentas tecnológicas.

As metodologias ativas demandam que o professor assuma um novo papel em sala de aula, o de facilitador do aprendizado, que vai além da simples transmissão de conteúdo. Para que isso ocorra de forma eficaz, os educadores precisam dominar ferramentas tecnológicas que permitem a personalização do ensino, a criação de ambientes colaborativos e a promoção da autonomia dos estudantes. São exemplos: *Google Classroom e Moodle* - ambientes virtuais de aprendizagem que permitem personalizar o ensino e criar ambientes colaborativos; *Canva for Education, Kahoot e Genially* que engajam os estudantes, promovendo a autonomia por meio de atividades interativas e a criação de conteúdos. Essa mudança de abordagem pedagógica exige que o docente esteja bem preparado não apenas para utilizar as tecnologias disponíveis, mas também para repensar suas práticas de ensino, adotando um modelo mais centrado no estudante.

Entretanto, para muitos professores, especialmente aqueles que atuam em escolas públicas de regiões mais afastadas ou com menor acesso a recursos, essa formação continuada pode ser um grande desafio. Muitas vezes, os cursos e treinamentos oferecidos são insuficientes ou não conseguem abranger as necessidades específicas de cada docente. Além disso, o tempo destinado à formação dos professores, em um cenário de rotina escolar intensa, nem sempre é adequado, o que dificulta a atualização constante e a adaptação às novas metodologias.

Outro aspecto importante na implementação das metodologias ativas nas escolas públicas brasileiras é a infraestrutura escolar. Embora algumas escolas já contem com tecnologias avançadas, como laboratórios de informática, lousas digitais e acesso à internet, muitas ainda enfrentam grandes limitações, como falta de equipamentos adequados, baixa qualidade de conectividade ou mesmo a ausência de materiais pedagógicos que apoiem o uso das metodologias ativas. Essas limitações exigem uma enorme criatividade e flexibilidade por parte dos educadores, que muitas vezes precisam encontrar soluções alternativas, adaptando suas práticas ao contexto da escola.

A infraestrutura deficiente não deve ser vista como um obstáculo intransponível, mas sim como um desafio que pode ser superado com o uso inteligente dos recursos disponíveis e com o apoio da comunidade escolar, envolvendo estudantes, pais e a rede de apoio da educação pública.

Exemplos de práticas inovadoras podem ser observados em iniciativas como é o caso da Jornada Pedagógica, promovida pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (2024), referenciada anteriormente, que busca proporcionar espaços de formação, troca de experiências e capacitação continuada aos professores. Essas jornadas pedagógicas

são momentos de reflexão coletiva sobre as práticas educacionais, nos quais educadores de diferentes regiões e realidades podem compartilhar suas experiências e soluções criativas para problemas comuns. A colaboração entre as redes de ensino é essencial para superar as dificuldades e promover mudanças significativas no ambiente escolar, garantindo que as metodologias ativas possam ser implementadas de forma eficaz, mesmo em contextos de limitações de recursos.

Portanto, a implementação das metodologias ativas nas escolas é um processo que exige um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educacional. Isso inclui desde a formação contínua dos professores até a adaptação das condições estruturais da escola, sempre com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, interativo e centrado no estudante. As redes de ensino devem ser capazes de se unir para buscar soluções inovadoras e viáveis, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independente das limitações de infraestrutura ou de recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas têm um impacto significativo e transformador no desenvolvimento das competências do século XXI, pois oferecem aos estudantes a oportunidade de se envolverem de maneira mais profunda e autônoma no processo de aprendizagem. Ao adotar essas práticas pedagógicas, os estudantes não são mais receptores passivos de informações, mas agentes ativos em sua própria formação, desenvolvendo habilidades essenciais para navegar no mundo contemporâneo.

O alinhamento dessas metodologias com as diretrizes da BNCC é fundamental para potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes. A Base, ao definir competências e habilidades essenciais para a formação dos estudantes, serve como um guia para as escolas, oferecendo uma estrutura que orienta a implementação das metodologias ativas de forma eficaz. Isso fortalece o processo de aprendizagem, garantindo que os estudantes não apenas adquiram conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolvam competências socioemocionais, que são cada vez mais valorizadas no contexto atual.

No entanto, a implementação de metodologias ativas no ambiente escolar não é isenta de desafios. Um dos principais obstáculos está relacionado à formação e preparação dos professores, que precisam ser capacitados para utilizar essas novas abordagens pedagógicas de maneira eficiente. Além disso, as escolas também devem se adaptar, o que pode exigir mudanças estruturais, tanto no ambiente físico quanto na organização do currículo.

Apesar dessas dificuldades, as oportunidades oferecidas pelas metodologias ativas são imensas. O impacto positivo no desenvolvimento de competências essenciais, como o

pensamento crítico, a colaboração, a comunicação e a resolução de problemas, são indicativos claros de que a adoção dessas práticas pedagógicas é um caminho promissor para uma educação mais inovadora e relevante para o Século XXI. Ao integrar esses métodos no cotidiano escolar, a educação pode se tornar mais dinâmica, interativa e conectada com as necessidades do mundo moderno, preparando os estudantes para serem cidadãos mais críticos, criativos e preparados para a vida profissional e pessoal. Assim, as metodologias ativas não apenas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação de indivíduos mais preparados para transformar e impactar positivamente a sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização:** fundamentos e aplicações. Londrina: Eduel, 2011.

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

Estado do Rio Grande do Sul. **Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul**. Jornada pedagógica debate o uso das metodologias ativas em sala de aula. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/jornada-pedagogica-debate-o-uso-das- metodologias-ativas-em--sala-de-aula.(Acesso em: 19 nov. 2024).

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, J. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VALENTE, J. A. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2017.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.29
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

PROGRAMA DE NIVELAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

Juli Figueiredo da Costa[1]; Denize da Silveira Foletto[2]

INTRODUÇÃO

O Programa de Nivelamento é uma iniciativa da Universidade Franciscana (UFN), ofertada na modalidade a distância por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle). Seu objetivo central é contribuir para a superação das dificuldades de formação básica dos estudantes, promover o desenvolvimento de técnicas de estudo, reduzir os índices de evasão, especialmente entre os ingressantes, e fortalecer a autoestima discente (Universidade Franciscana, 2024). Além disso, busca integrar os cursos de graduação e pós-graduação, favorecendo a continuidade e o sucesso acadêmico. Para atingir tais propósitos, o Programa disponibiliza materiais de apoio diversificados no Moodle, com acompanhamento de monitores, favorecendo a revisão e a ampliação de conhecimentos e o fortalecimento de habilidades.

Criado em 2014 sob a denominação Programa Institucional de Tutoria (Proint), era ofertado anualmente, no primeiro semestre, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2021, passou a ser denominado Programa de Nivelamento e, em 2022, ampliou-se para o curso de Química, tornando-se semestral. Em 2023, passou também a contemplar os cursos de Física e Biologia (Universidade Franciscana, 2025).

Este artigo dedica-se ao Programa de Nivelamento em Língua Portuguesa, vinculado à atuação da professora responsável e da monitora envolvidas na condução do curso. A pesquisa integra o Grupo de Pesquisa “Ensino e Aprendizagem em Letras”, da Universidade Franciscana, que desenvolve estudos sobre práticas pedagógicas inovadoras, formação docente e processos de ensino e aprendizagem em línguas e literaturas.

1 Acadêmica do Curso de Letras Português e Inglês, bolsista PROBIC e monitora do Programa de Nivelamento em Língua Portuguesa, da Universidade Franciscana (UFN), E-mail: juli.figueiredo@ufn.edu.br
2 Doutora em Educação. Docente do Curso Letras Português e Inglês e professora responsável pelo Programa de Nivelamento em Língua Portuguesa, da Universidade Franciscana (UFN), E-mail: denize.silveira@ufn.edu.br

A investigação contempla o período de 2014 a 2024 e fundamenta-se em abordagem qualitativa (Minayo, 2002; Triviños, 1994), de caráter bibliográfico (Andrade, 2010; Macedo, 1994; Lakatos; Marconi, 2003), baseada na análise dos relatórios institucionais do Programa.

O Curso Básico de Língua Portuguesa, com carga horária de 40 horas, está estruturado em três unidades: leitura de textos, produção textual e gramática básica, voltadas ao desenvolvimento de competências interpretativas, discursivas e gramaticais aplicadas à escrita. O curso é composto por 14 tópicos, que reúnem conteúdos e atividades relacionadas à leitura, produção textual e gramática.

Em sua página no Moodle, o estudante encontra a apresentação do Programa e o Plano de Ensino e Aprendizagem. Todas as atividades são realizadas integralmente a distância e devem ser concluídas em cerca de quatro meses, dentro do semestre letivo da matrícula. As dúvidas podem ser encaminhadas à professora ou à monitora por meio do Moodle, e-mail institucional ou Fórum de Dúvidas. São considerados aptos a receber o certificado os estudantes que alcançarem, no mínimo, 60% de aproveitamento.

A motivação para a elaboração deste artigo surgiu da inquietação da professora e da monitora em compreender os fatores que contribuem para os elevados índices de evasão no curso. Considerando a necessidade de aprovação prévia pelo Comitê de Ética em Pesquisa, não foi possível, neste primeiro momento, investigar diretamente os estudantes. Optou-se, assim, por um estudo qualitativo com base nos relatórios emitidos à Pró-Reitoria Acadêmica (PROAC) ao final de cada edição do Programa, os quais registram o número de acadêmicos inscritos, aptos, inaptos e evadidos. Esses dados constituem o ponto de partida para interpretações sobre permanência e engajamento estudantil. A investigação das razões que levam à desistência, entretanto, constitui etapa futura da pesquisa.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa (Minayo, 2002; Triviños, 1994), de caráter bibliográfico (Andrade, 2010; Macedo, 1994; Lakatos; Marconi, 2003), voltada à interpretação e discussão dos dados referentes ao número de acadêmicos inscritos, aptos, inaptos e evadidos no Programa de Nivelamento em Língua Portuguesa da Universidade Franciscana (UFN), no período de 2014 a 2024.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade de compreender o fenômeno de forma contextualizada, a partir da análise dos dados registrados nos relatórios institucionais encaminhados à Pró-reitoria Acadêmica (PROAC) ao término de cada edição do Programa. Assim, o estudo assume caráter interpretativo e documental, sem realizar

coleta direta de dados junto aos participantes, restringindo-se à análise dos registros numéricos fornecidos pela própria instituição.

Segundo Minayo (2002, p. 21),

> a pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Ainda que o foco deste estudo não envolva a análise das experiências individuais dos estudantes, a perspectiva qualitativa oferece subsídios para contextualizar os números, interpretando-os à luz de transformações institucionais, como a redução do número de acadêmicos após a pandemia, e de outros fatores que, embora não identificáveis nos relatórios, podem ter influenciado a adesão ao Programa. Nessa linha, Triviños (1994, p. 131) destaca que a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão da realidade social em sua complexidade, permitindo que os dados, mesmo quantitativos, sejam interpretados de forma crítica e significativa dentro do contexto em que foram gerados.

O caráter bibliográfico sustenta a base teórica deste estudo e confere respaldo às interpretações realizadas a partir dos relatórios institucionais. A pesquisa bibliográfica, segundo Andrade (2010, p. 25), é “habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas”. Trata-se, portanto, de uma etapa essencial em qualquer investigação científica, pois possibilita reunir, analisar e confrontar o conhecimento já produzido sobre determinado tema. Andrade (2010, p. 25) acrescenta ainda que esse tipo de pesquisa é “obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões”.

Nessa mesma perspectiva, Macedo (1994, p. 13) reforça que a pesquisa bibliográfica constitui “o primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Assim, antes de avançar para análises empíricas, faz-se necessário compreender o que já foi produzido e documentado sobre o objeto de estudo, neste caso, os relatórios do Programa de Nivelamento.

Lakatos e Marconi (2003, p. 183) complementam que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Dessa forma, o presente estudo se propõe a discutir os dados institucionais com base em referenciais teóricos, oferecendo uma leitura crítica e contextualizada, ainda que preliminar, sobre a trajetória do Programa de Nivelamento entre 2014 e 2024.

As informações analisadas foram obtidas exclusivamente nos relatórios anuais e semestrais do Programa, disponibilizados pela Pró-reitoria Acadêmica (PROAC). Esses documentos reúnem o número total de estudantes matriculados, concluintes aptos, inaptos e evadidos. A partir deles, foram elaborados quadros comparativos e interpretações descritivas, sem qualquer inferência sobre motivações individuais ou aspectos pedagógicos.

Cabe destacar que não foram realizadas análises empíricas, entrevistas ou coletas de dados junto aos estudantes, visto que essa etapa demandaria aprovação prévia pelo Comitê de Ética em Pesquisa, prevista para estudos futuros. Nesta fase, o objetivo limita-se a interpretar os dados quantitativos disponíveis, discutindo variações e tendências que possam indicar desafios na adesão e permanência no Programa.

Em síntese, a metodologia adotada, qualitativa e bibliográfica, mostrou-se adequada aos propósitos deste estudo inicial, permitindo compreender, sob uma ótica descritiva e interpretativa, os resultados quantitativos do Programa de Nivelamento em Língua Portuguesa. Essa análise preliminar fornece uma base sólida para futuras pesquisas de natureza empírica e interventiva, voltadas à investigação das causas da evasão, da efetividade pedagógica e das percepções dos estudantes sobre o curso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados referentes ao Programa de Nivelamento em Língua Portuguesa, no período de 2014 a 2024, permite compreender a evolução das ações institucionais voltadas à formação e ao apoio acadêmico na Universidade Franciscana (UFN). O estudo fundamenta-se nos relatórios oficiais encaminhados à Pró-Reitoria Acadêmica (PROAC), os quais registram o número de acadêmicos inscritos, aptos, inaptos e evadidos em cada edição do Programa.

Conforme apresentado no quadro a seguir, observa-se a variação quantitativa desses indicadores ao longo de uma década, o que possibilita identificar tendências e padrões de participação discente. Esse tipo de análise documental, segundo Minayo (2002) e Triviños (1994), permite uma leitura contextual e interpretativa dos fenômenos educacionais a partir de registros institucionais, sem a necessidade de coleta empírica direta.

Quadro 1 - Acadêmicos inscritos, aptos, inaptos e evadidos no Programa de Nivelamento em Língua Portuguesa (2014-2024)

Ano/Semestre	Acadêmicos inscritos	Aptos	Inaptos	Evadidos
2014	798	598	-	200
2015	69	43	9	16
2016	66	52	8	6
2017	43	34	5	4
2018	29	15	6	8
2019	12	10	1	1
2020[3]	-	-	-	-
2021	41	13	17	11
2022/1	46	18	23	5
2022/2	63	19	13	31
2023/1	109	17	83	9
2023/2	57	14	31	12
2024/1	101	30	50	20
2024/2	69	21	18	30

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados do Programa de Nivelamento da UFN.

Os dados apresentados revelam três categorias de participantes: aptos, que concluíram todas as atividades e atingiram a média mínima de 60%; inaptos, que participaram parcialmente, mas não alcançaram o desempenho esperado; e evadidos, que se inscreveram, porém não acessaram o curso ou não realizaram nenhuma atividade. A distinção entre essas categorias permite observar padrões de engajamento e permanência ao longo da série histórica, elementos fundamentais para compreender o envolvimento estudantil no contexto do Programa.

O engajamento estudantil, conforme definido por Vitória *et al.* (2018, p. 263, *apud* Rossi; Bittencourt; Marquezan, 2021, p. 2), é “um processo que envolve múltiplos aspectos (afetivos, cognitivos e comportamentais), que, quando mobilizados, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e com as atividades acadêmicas”. Nessa perspectiva, compreender os índices de aptidão, inaptidão e evasão implica reconhecer não apenas dados quantitativos, mas também o nível de envolvimento afetivo e cognitivo dos estudantes com as propostas do Programa.

Em 2014, ano inaugural do Programa, registrou-se o maior número de inscritos (798), com 598 concluintes aptos e 200 evadidos. O elevado número de participantes pode ser explicado pelo contexto institucional da época, caracterizado pela ampla divulgação e pela equivalência do curso como Atividade Curricular Complementar (ACC). Naquele período, a instituição contava com aproximadamente 5.287 estudantes matriculados na graduação, número que favorecia a adesão. Ainda assim, o índice de evasão, em torno de 25%, já evidenciava desafios quanto à permanência dos acadêmicos.

3 Nota: em 2020 não houve edição do Programa devido à pandemia.

Nos anos seguintes, entre 2015 e 2019, observou-se uma redução gradual no número de inscritos, passando de 69 para 12 acadêmicos. Essa diminuição pode estar relacionada com a consequente queda geral nas matrículas de graduação, que passaram de 5.287 em 2014 para 4.378 em 2019 (INEP, Painel Estatístico do Censo da Educação Superior, 2024). Essa retração também pode estar associada a mudanças nas condições de oferta do curso, como a cobrança simbólica de taxa de inscrição e o formato das atividades, predominantemente teóricas e assíncronas, desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle). Embora essa estrutura favoreça certa flexibilidade, pode também limitar o envolvimento dos estudantes, sobretudo quando o conteúdo é apresentado de modo expositivo e pouco interativo.

Sobre isso, Rossi, Bittencourt e Marquezan (2021, p. 7) observam que "faz-se necessária uma reflexão sobre as aulas demasiado expositivas e teóricas. Embora se entenda a necessidade de, vez ou outra, haver uma aula assim, quando se torna algo rotineiro, os estudantes já vão à universidade possivelmente desanimados". As autoras acrescentam que é preciso "buscar metodologias e estratégias que consigam manter a atenção dos estudantes, motivando-os à participação e reflexão em seu próprio processo de construção do conhecimento acadêmico" (Rossi; Bittencourt; Marquezan, 2021, p. 7-8). Nesse sentido, o formato adotado pelo Programa pode ter influenciado o engajamento discente. Ainda que as inscrições tenham diminuído, os índices de conclusão permaneceram estáveis, com predominância de estudantes aptos e baixo número de inaptos, o que demonstra certa constância entre os que efetivamente participaram.

O ano de 2020 marcou uma interrupção total das atividades, em razão da pandemia de COVID-19, que impactou profundamente o ensino superior brasileiro. Segundo Muniz *et al.* (2023), a crise sanitária trouxe consequências pedagógicas significativas, exigindo adaptações rápidas ao ensino remoto emergencial e afetando a permanência discente. Com o retorno das atividades em 2021, o Programa passou a integrar oficialmente o conjunto de ações de nivelamento, substituindo a antiga denominação Proint e ampliando o número de áreas atendidas. A inscrição tornou-se gratuita, e o curso manteve-se na modalidade a distância, mediado pelo Moodle.

A partir desse momento, os dados passaram a apresentar flutuações expressivas na participação e no desempenho. Em 2023/1, por exemplo, dos 109 acadêmicos inscritos, apenas 17 concluíram o curso com êxito; situação semelhante ocorreu em 2024, com índices elevados de evasão e inaptidão. Essas oscilações podem ser compreendidas com base nas mudanças institucionais e demográficas registradas no mesmo período, como a redução do número total de estudantes matriculados na UFN, que passou de 4.999 em 2018 para 3.080 em 2021, voltando a crescer gradualmente até 3.475 em 2024 (INEP, Painel Estatístico do Censo da Educação Superior, 2024). Além disso, a decisão de permitir que

cada curso de graduação optasse pela equivalência ou não do Programa como ACC pode ter impactado diretamente a adesão e continuidade.

Essa redução também se associa a transformações mais amplas no perfil discente, especialmente após a pandemia, quando o ensino remoto consolidou novas práticas e expectativas. Os dados sugerem que, entre 2021 e 2024, a participação dos estudantes tornou-se mais irregular, revelando um distanciamento crescente entre o número de inscritos e o de concluintes. Embora esta pesquisa não realize análises empíricas, os resultados apontam para a necessidade de futuras investigações sobre engajamento estudantil, motivação, perfil discente e adequação metodológica.

Esse comportamento de oscilação e descontinuidade pode ser interpretado com base nas mudanças geracionais que caracterizam o público universitário contemporâneo. A geração Z, nascida em meio à cultura digital e à ubiquidade das tecnologias móveis, apresenta modos de aprendizagem marcados pela velocidade da informação, pela preferência por estímulos visuais e multimídia e pela busca por interatividade e autonomia. Conforme destaca Huss (2023), esses estudantes, primeiros nativos digitais, tendem a se envolver mais em ambientes on-line dinâmicos, que combinem colaboração, humor, flexibilidade e recursos audiovisuais, favorecendo experiências educativas significativas e conectadas às linguagens do seu tempo. Assim, cursos estruturados de forma predominantemente teórica e assíncrona, como o Programa de Nivelamento em Língua Portuguesa, podem não atender plenamente às expectativas de participação e engajamento dos estudantes.

De acordo com Rossi, Bittencourt e Marquezan (2021, p. 11), o engajamento acadêmico está diretamente associado a cinco eixos de qualidade: “propostas pedagógicas inovadoras, qualidade nas relações sociais, oportunidades extraclasse, condições de permanência e ambiente e estrutura”. Essas dimensões ajudam a compreender por que o formato atual do Programa, com poucas oportunidades interativas e ausência de mediação síncrona, pode não favorecer o envolvimento contínuo dos estudantes. Diante disso, como destaca Zuin (2018), a mediação pedagógica em ambientes virtuais requer estratégias que estimulem a participação ativa, a criatividade e o pensamento crítico, sob pena de transformar o espaço digital em mero repositório de tarefas.

Dessa forma, repensar o formato do Programa de Nivelamento implica revisar também o modo como os conteúdos de Língua Portuguesa são abordados, integrando multimodalidade, ludicidade e colaboração às práticas de leitura, escrita e reflexão linguística. A multimodalidade, segundo Kress e Van Leeuwen (2001), é um campo de estudos que investiga as formas contemporâneas de significação, considerando todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação. Assim, a integração de diferentes modos de comunicação, como linguagem verbal, imagens, sons, gestos, elementos

visuais e recursos digitais, amplia as possibilidades de expressão, compreensão e interação em diversos contextos sociais e culturais.

A incorporação de recursos digitais interativos, como jogos, podcasts e atividades de escrita colaborativa, contribui para aproximar os conteúdos formais das experiências comunicativas cotidianas da geração Z, fortalecendo tanto a aprendizagem quanto a permanência estudantil. Como observa Huss (2023, p. 108), "*It is clear that Gen Z students want their professor to be a regular presence in their online experience. They desire that professors be interactive and engaging as opposed to managerial and mechanical."*[4] Essa reflexão reforça que a mediação docente, quando próxima e participativa, é essencial para o engajamento dessa geração em ambientes virtuais.

Conforme destacam Rossi, Bittencourt e Marquezan (2021, p. 13-14), os estudantes demonstram maior envolvimento nas disciplinas em que há promoção de discussões, trabalhos interativos e oportunidades de participação. As autoras acrescentam que professores que compreendem as condições e vivências pessoais dos discentes promovem experiências mais significativas e, consequentemente, o *engagement* estudantil. Nesse sentido, repensar o formato do Programa requer integrar recursos multimodais, práticas colaborativas e espaços de diálogo que favoreçam o engajamento integral dos estudantes.

Em consonância com Macedo (1994, p. 13), compreende-se que a pesquisa bibliográfica constitui "o primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação". Assim, esta análise configura-se como uma etapa inicial de diagnóstico, voltada a mapear quantitativamente a trajetória do Programa e identificar tendências que subsidiem futuras investigações. De forma complementar, Lakatos e Marconi (2003, p. 183) destacam que "a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras". Essa perspectiva reforça a importância de examinar os dados históricos sob nova ótica, reconhecendo que a interpretação dos resultados numéricos já constitui contribuição relevante para o aprimoramento institucional.

Em síntese, a leitura dos dados demonstra que o Programa de Nivelamento em Língua Portuguesa passou por diferentes fases de ampliação, reformulação e retração, refletindo tanto ajustes administrativos quanto transformações no perfil discente e nas formas de engajamento em cursos virtuais. Embora os números revelem desafios crescentes de participação, o Programa mantém relevância institucional como política de acolhimento e nivelamento, sendo essencial que as próximas pesquisas avancem em análises empíricas

4 É evidente que os estudantes da Geração Z desejam que seus professores sejam uma presença constante em sua experiência on-line. Eles querem que os professores sejam interativos e envolventes, e não meramente gerenciais ou mecânicos (tradução nossa).

sobre evasão, perfil dos estudantes e metodologias inovadoras capazes de fortalecer a permanência e o sucesso acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que fatores institucionais, como a redução do número de acadêmicos após a pandemia e a flexibilização da equivalência do curso como Atividade Curricular Complementar (ACC), influenciaram diretamente a adesão e a continuidade dos participantes. Contudo, os resultados também sugerem que as causas da evasão ultrapassam aspectos administrativos, abrangendo dimensões pedagógicas e culturais relacionadas ao perfil dos estudantes da geração Z, que demandam práticas mais interativas, colaborativas e multimodais.

Repensar o formato do Programa de Nivelamento implica, portanto, ir além da revisão de conteúdos, incorporando metodologias alinhadas às novas formas de aprender mediadas pela tecnologia. A integração de recursos como gamificação, podcasts, fóruns e feedbacks interativos pode tornar o Moodle um espaço de aprendizagem mais dinâmico, criativo e significativo, fortalecendo o vínculo entre monitores e estudantes.

Além da inovação pedagógica, é essencial ampliar o acompanhamento institucional e a escuta ativa dos participantes, promovendo pesquisas empíricas que investiguem as causas subjetivas da evasão e as estratégias que favorecem a permanência. Tais ações contribuem para alinhar o Programa à missão da UFN de promover a formação humana e técnico-científica, a construção e a socialização do conhecimento em vista da integralidade da vida.

Em síntese, o fortalecimento do Programa de Nivelamento em Língua Portuguesa exige uma abordagem pedagógica inovadora e humanizadora, capaz de reconhecer a diversidade das trajetórias estudantis e transformar o aprender em uma experiência significativa de pertencimento e permanência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução** à **metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

HUSS, J. A. **Gen Z Students Are Filling Our Online Classrooms:** Do Our Teaching Methods Need a Reboot? InSight: A Journal of Scholarly Teaching, v. 18, p. 102-109, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Painel Estatístico do Censo da Educação Superior: Universidade Franciscana (UFN). Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 21 out. 2025.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse:** The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACEDO, N. D. **Iniciação** à **pesquisa bibliográfica:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola,1994.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESNALES, S.F., NETO, O.C.; GOMES. R. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MUNIZ, R. de F.; ANDRIOLA, W. B.; MUNIZ, S. M. **Impactos da pandemia da covid-19 no ensino superior: análise longitudinal empregando-se o data envelopment analysis.** (2023). Em *SciELO Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7324

ROSSI, E.; BITTENCOURT, Z. A.; MARQUEZAN, F. F. **As contribuições do professor universitário para o *engagement* acadêmico**. Educ. Form., Fortaleza, v. 6, n. 3, e4609, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4609

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução** à **Pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

UNIVERSIDADE FRANCISCANA (UFN). **Edital nº 17/2024.** Programa de Nivelamento. Santa Maria: UFN, 2024.

UNIVERSIDADE FRANCISCANA (UFN). **Relatório da Pró-reitoria Acadêmica (PROAC)**. Santa Maria: UFN, 2025.

ZUIN, A. A. S. **Educação a distância ou educação distante?** O Programa Universidade Aberta do Brasil e a formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2018.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.30
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

LITERATURA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA COM *HAMLET*: SHAKESPEARE NA DINÂMICA PEDAGÓGICA ESCOLAR

Alexsandro Stangherlin[1]; Adriana Claudia Martins[2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho está relacionado aos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL/UFN) e é vinculado ao Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Letras, da Universidade Franciscana (UFN). A proposta neste texto é trazer um estudo bibliográfico e referencial no contexto da literatura para ser usado como suporte teórico na elaboração de um projeto de mestrado que promova a formação de leitores críticos e reflexivos, por meio da leitura e interpretação da obra *Hamlet,* de William Shakespeare (2011). Nesta perspectiva, considera-se que com o estudo da obra shakespeariana será possível estimular os estudantes da Educação Básica quanto à compreensão do que é um herói trágico e de como temas universais como dúvida, vingança, poder, moralidade e condição humana estão relacionados ao contexto contemporâneo.

No contexto da arte literária, ao longo dos séculos, a literatura universal tem exercido um papel essencial na formação humana e na interpretação de distintas realidades, influenciando outras expressões artísticas. Conforme explica Moisés (2012, p. 9), a literatura "refere-se ao caráter particular ou acidental de um objeto que resulta de impressões mais ou menos subjetivas", evidenciando, assim, sua aptidão para transformar o comum em algo extraordinário por meio da força das palavras. Assim, por possibilitar a criação de universos imaginários, aproximando-se ou não da realidade concreta, a literatura consiste de uma arte que pode revelar novas perspectivas de ver o mundo e ultrapassar os limites da experiência humana.

Por meio do conceito aristotélico de mímesis, que considera a literatura como uma representação da realidade, as obras literárias têm o poder de conjecturar e distorcer a vida cotidiana, suscitando reflexões profundas sobre a condição humana. E, entre os gêneros

1 Titulação - Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Franciscana (PPGEHL - UFN); Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Letras - UFN. E-mail: alexsandro.s@ufn.edu.br

2 Docente do Curso de Letras Português e Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Letras (UFN). E-mail: adriana.martins@ufn.edu.br

literários, a tragédia ocupa um lugar de destaque por sua capacidade de representar os conflitos internos e externos que definem a experiência humana.

A tragédia não apenas dramatiza as lutas e os fracassos dos heróis, mas também ilumina as forças inevitáveis que levam ao seu destino trágico. O herói trágico, uma figura central nas tragédias clássicas, é frequentemente retratado como alguém de grande nobreza que, devido a uma falha de caráter ou um erro de julgamento, é levado à sua queda. A peça Hamlet (2011) é um exemplo emblemático desse gênero, apresentando um herói cuja jornada é marcada por dilemas morais, reviravoltas do destino e uma profunda introspecção.

Com base no objetivo de elaborar o projeto com foco na formação de leitores críticos e reflexivos na escola, neste texto busca-se estudar como a construção do herói trágico acontece na narrativa de Hamlet (2011). Neste ínterim, são realizados estudos de Aristóteles (2000), Moisés (2012), Bradley (2009) e Frye (2014) para identificar na como os elementos como hamartia, peripécia e hybris moldam a trajetória do protagonista, levando-o de um estado de dúvida e incerteza a um destino inevitável e catastrófico. Em relação à prática pedagógica a partir da obra shakespeariana, a base teórica está atrelada aos estudos de Amaral (2020).

A relevância deste estudo reside na importância da narrativa de *Hamlet* (2011) na literatura universal e pelo potencial da obra para propor espaços formativos de leitores críticos e reflexivos. O texto está organizado a partir desta introdução, seguido de referencial teórico e estudo bibliográfico, metodologia, discussão dos resultados, considerações finais e, por fim, as referências são listadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

LITERATURA E A CRIAÇÃO DE REALIDADES

A literatura, desde seus primórdios, tem desempenhado o papel de criar e recriar realidades, oferecendo ao leitor a possibilidade de explorar mundos que podem tanto espelhar a vida cotidiana quanto transcendê-la. Esse conceito é profundamente enraizado na ideia de mímesis, conforme estabelecido por Aristóteles (2000), que define a literatura como uma imitação da realidade. Nesta perspectiva, o autor explica que “o poeta deve ser mais criador do que metrificador, uma vez que é poeta porque imita” (Aristóteles, 2000, p. 48).

Então, a mímesis não se limita a uma mera cópia da vida real, mas envolve a recriação de ações e eventos que, embora possam não ter ocorrido, têm a capacidade de revelar verdades universais sobre a condição humana “verossímeis e possíveis” (Aristóteles, 2000, p. 70). Essa capacidade de imitar os acontecimentos foi considerada pelo autor como mais

elevada que a história, pois alguns fatos reais, podem, por natureza, serem “verossímeis e possíveis e, por esse motivo, seja o poeta o seu criador” (Aristóteles, 2000, p.48). Massaud Moisés (2012) complementa essa visão ao sugerir que a literatura está intimamente ligada ao caráter acidental e até particular de um objeto, o que significa que ela é capaz de captar e explorar as nuances subjetivas da experiência humana. O autor afirma que a composição literária “[...] abstrai da realidade viva uma estrutura orgânica, ao fazê-lo procura imitar o mundo e a natureza para extrair do orgânico dinâmico daquela realidade” (Moisés, 2012, p. 488-489). Por meio das personagens, há um caráter universal, pois essas são representações humanas.

Assim, pode-se compreender que esse poder mágico das palavras permite que a literatura vá além da simples representação, tornando-se uma ferramenta para a criação de novos mundos e realidades alternativas. Com efeito, a literatura não só imita a vida, mas também a reinterpreta, oferecendo ao leitor novas formas de perceber e compreender o mundo.

CONCEITOS DE TRAGÉDIA E HERÓI TRÁGICO

A tragédia, um dos gêneros literários mais antigos e prestigiados, é caracterizada pela representação de eventos catastróficos que envolvem personagens de alta estatura moral ou social, frequentemente conduzindo à sua queda inevitável. Aristóteles, em sua Poética (2000), definiu a tragédia como a imitação de uma ação séria e completa, destinada a evocar emoções de piedade e temor, culminando na purificação dessas emoções, processo conhecido como catarse.

No contexto desse gênero, o herói trágico ocupa um papel central, sendo definido não apenas por sua nobreza, mas também por suas falhas fatais, ou hamartia, que acabam precipitando sua ruína. Frye (2014) e Bradley (2009) aprofundam essa definição ao introduzirem conceitos como peripécia, que representa a “reversão das ações em direção oposta” (Brandão, 2005, p. 30), e hybris, que se refere ao orgulho excessivo ou arrogância que leva o herói a desafiar as normas morais ou divinas (Frye, 2014).

Em Hamlet, esses elementos se entrelaçam de forma evidente, à medida que o protagonista enfrenta dilemas éticos e emocionais que o conduzem a um destino inevitavelmente trágico. A análise desses conceitos em Hamlet (2011) revela a profundidade com que Shakespeare utiliza a tragédia para explorar temas complexos, como o destino, a moralidade e a condição humana.

O TEATRO ELISABETANO E A OBRA DE SHAKESPEARE

O período elisabetano, uma era marcada pelo florescimento das artes na Inglaterra, foi um momento de grande inovação e experimentação no teatro. William Shakespeare, um dos maiores dramaturgos dessa época, foi uma figura central nesse movimento, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do teatro inglês. Sua obra, particularmente Hamlet, é um exemplo claro de como ele conseguiu capturar e amplificar as tensões e questões sociais de seu tempo, ao mesmo tempo em que explorava temas universais.

Hamlet foi recebido com grande interesse crítico ao longo dos séculos, com estudiosos como Frye (2014) e Bradley (2009) analisando profundamente sua estrutura trágica e a construção de seus personagens. A peça, com sua complexidade emocional e psicológica, oferece uma rica tapeçaria para o estudo do herói trágico e da tragédia em si. A recepção crítica de Hamlet ao longo dos anos demonstra como a peça transcendeu seu contexto original, continuando a ressoar com audiências modernas e a inspirar novas interpretações e adaptações. O teatro elisabetano, portanto, não só moldou a carreira de Shakespeare, mas também estabeleceu as bases para a compreensão e apreciação contínua de sua obra no panorama literário global.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo é qualitativa, bibliográfica e interpretativa de referenciais (Fonseca, 2002) no contexto da literatura e da obra *Hamlet* (2011), de William Shakespeare. A análise textual detalhada da obra de William Shakespeare, focando nos elementos centrais da tragédia clássica, como hamartia e hybris. A proposta foca no estudo da obra de Shakespeare e nos conceitos a fim de que se possa ter como desdobramento deste estudo, um projeto de mestrado que promova a formação de leitores críticos e reflexivos, por meio da leitura e interpretação da obra *Hamlet,* de William Shakespeare (2011).

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

Para a realização do estudo, é realizada a leitura da obra Hamlet (2011), de Shakespeare. Além disso, a coleta de dados é realizada a partir de autores que colaboram na definição dos elementos hamartia, peripécia e hybris (Northrop Frye, 2014; Bradley, 2009), pois esses conceitos são importantes e moldam a trajetória da personagem Hamlet.

Para a realização do estudo, a discussão que se propõe é a partir de hamartia, que se refere à falha trágica ou erro de julgamento, é evidente em Hamlet através de sua

hesitação e incerteza, que o levam a tomar decisões equivocadas. Por exemplo, a morte acidental de Polônio e o subsequente impacto que isso tem sobre as relações com os outros personagens ilustram claramente essa falha. A hybris, ou orgulho excessivo, também é visível em Hamlet, especialmente em sua obstinação e determinação em buscar vingança, mesmo quando isso coloca em risco sua própria vida e a segurança dos outros.

Utilizando as fases descritas por Northrop Frye (2014) e A. C. Bradley (2009), foi possível situar os acontecimentos da peça dentro de uma estrutura trágica. Frye (2014) divide a tragédia em seis fases, começando com a dignidade do herói, passando pela juventude e inocência, até o sucesso e autoconfiança, e finalmente a queda, a ação trágica e a revelação de algo inesperado. Em Hamlet, essas fases são refletidas no desenvolvimento do protagonista ao longo da peça. A inocência de Hamlet, por exemplo, é destacada no início, quando ele ainda lida com a dor da perda de seu pai de maneira contemplativa. À medida que a peça avança, Hamlet passa por uma transformação, movendo-se para fases de crescente autoconfiança e, eventualmente, uma ação trágica que culmina em sua queda.

Bradley (2009), por outro lado, divide a tragédia em três grandes partes: exposição, desenvolvimento do conflito e catástrofe. Hamlet segue essa estrutura com a exposição ocorrendo no primeiro ato, onde o fantasma do pai de Hamlet revela o assassinato. O conflito se desenvolve nos atos subsequentes, onde Hamlet planeja sua vingança e luta com sua própria moralidade. Finalmente, a catástrofe ocorre no último ato, onde a série de eventos desencadeados pelas ações de Hamlet resulta em múltiplas mortes, incluindo a sua própria.

A loucura de Hamlet é um elemento central da tragédia, atuando como um catalisador para muitas das ações e reações dos outros personagens. Hamlet utiliza a loucura como uma máscara para esconder suas verdadeiras intenções, confundindo aqueles ao seu redor. Essa representação é complexa, pois a linha entre a loucura fingida e a verdadeira perturbação mental se torna tênue ao longo da peça. A loucura afeta as relações de Hamlet com personagens como Ofélia e Gertrudes, e é frequentemente usada para explorar temas de identidade e sanidade. A análise desse aspecto da peça revela como a tragédia utiliza a loucura não apenas como um dispositivo narrativo, mas também como uma ferramenta para aprofundar o drama psicológico e emocional.

A análise dos atos e cenas cruciais que levam ao clímax e à catástrofe final em Hamlet é realizada com base nas teorias literárias discutidas anteriormente. A transformação do conflito em catástrofe é evidenciada na progressão dos atos, especialmente no quarto e quinto atos, onde as tensões entre os personagens se intensificam e culminam em um confronto fatal. O duelo final entre Hamlet e Laertes, por exemplo, é o ponto culminante onde todas as forças trágicas da peça convergem, resultando em múltiplas mortes e na resolução do conflito central da peça.

Esta metodologia, ao empregar uma análise estruturada com base nas teorias de tragédia e herói trágico, permite uma compreensão profunda de como Hamlet opera dentro das convenções do gênero, enquanto ao mesmo tempo explora as complexidades psicológicas e morais de seus personagens. Por fim, no caminho da elaboração do estudo, este texto sinaliza o estudo de Amaral (2020) para que uma proposta de dissertação seja elaborada com o objetivo de trabalhar a literatura clássica na formação de estudantes que sejam leitores críticos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A TRAGÉDIA E O HERÓI TRÁGICO: COMPARAÇÕES NA INTERPRETAÇÃO DE FRYE E BRADLEY

As abordagens de Frye (2014) e Bradley (2009) oferecem perspectivas distintas, mas complementares, sobre a tragédia e o herói trágico em *Hamlet*. Frye (2014) foca em uma estrutura mais ampla e simbólica da tragédia, dividindo-a em seis fases que capturam a ascensão e a queda do herói trágico dentro de um arco narrativo cíclico. Ele destaca como o herói trágico é progressivamente moldado pela trama e pelos eventos que ocorrem ao seu redor, passando da dignidade e inocência para a inevitável catástrofe. Na análise de Hamlet, Frye (2014) vê o protagonista se movendo por essas fases, com momentos de crescimento e declínio claramente definidos.

Por outro lado, Bradley (2009) oferece uma visão mais linear e psicológica da tragédia, centrando-se na interação entre os eventos e as reações emocionais do herói trágico. Ele divide a tragédia em três partes principais: exposição, desenvolvimento do conflito e catástrofe, o que proporciona uma narrativa clara do percurso trágico de Hamlet. Bradley foca nas características internas do personagem, como sua loucura e a presença do sobrenatural, explorando como esses elementos impulsionam o desenvolvimento da tragédia.

Enquanto Frye (2014) enfatiza a estrutura arquetípica e os símbolos universais presentes na tragédia, Bradley (2009) se concentra na individualidade do herói trágico e na profundidade psicológica das suas experiências. Frye (2014) vê Hamlet como parte de um ciclo inevitável de ascensão e queda, enquanto Bradley (2009) explora detalhadamente as escolhas e dilemas morais que levam à catástrofe final. Essa comparação revela que ambas as abordagens são valiosas para entender a complexidade de Hamlet, fornecendo uma compreensão clara sobre a estrutura narrativa e a profundidade emocional da tragédia.

IMPLICAÇÕES NA LITERATURA E NA EDUCAÇÃO

O estudo de Hamlet através das lentes de Frye (2014) e Bradley (2009) têm profundas implicações na literatura e na educação. Primeiro, ele permite que os estudantes explorem temas universais como moralidade, destino e a condição humana de forma interdisciplinar. O conceito de hamartia pode ser usado para discutir como pequenas falhas e decisões podem ter consequências devastadoras, oferecendo uma oportunidade para reflexões sobre ética e responsabilidade pessoal.

Além disso, a hybris de Hamlet, sua autoconfiança e orgulho excessivo, pode ser explorada para discutir a natureza do poder e da ambição, e como esses fatores influenciam as decisões e o destino dos indivíduos. Ao estudar a tragédia de Hamlet, os estudantes podem ser incentivados a pensar criticamente sobre como esses temas se aplicam às suas próprias vidas e à sociedade contemporânea. A tragédia de Hamlet também pode ser utilizada como uma ferramenta educacional para discutir a interação entre o destino e o livre-arbítrio. A maneira como Hamlet lida com as revelações do fantasma de seu pai, e como ele navega pelas complexas questões de vingança e justiça, proporciona uma plataforma rica para debates sobre o controle que temos (ou não temos) sobre nossos destinos.

Além disso, utilizar Hamlet no ensino de literatura contribui para o desenvolvimento de habilidades de análise crítica, uma vez que os estudantes são estimulados a interpretar textos complexos, identificar temas e simbolismos e estabelecer conexões entre a obra literária e contextos históricos e filosóficos. Estudar Hamlet à luz das teorias de Frye (2014) e Bradley (2009) também permite que os alunos adquiram uma compreensão mais aprofundada da tradição literária ocidental e do impacto duradouro que as obras de Shakespeare exercem sobre a cultura mundial.

Em resumo, a análise de Hamlet com base nas abordagens de Frye (2014) e Bradley (2009) não apenas enriquece a compreensão da tragédia e do herói trágico, mas também oferece um meio poderoso de explorar questões morais e filosóficas que continuam a ser relevantes no contexto educacional. De acordo com Heliodora (2008), existem razões para lermos as obras de Shakespeare na atualidade. A autora explica que:

> Se for necessário apresentar motivos pelos quais se deva ler Shakespeare hoje em dia, todos eles poderão ser encontrados em sua capacidade de investigar e compreender a fundo os processos do ser humano, tanto em sua condição de indivíduo como de integrante de um grupo social. Nessas palavras estão incluídos não só o grupo social imediato, em que o sujeito vive o seu dia-a-dia, mas também o quadro mais amplo no qual esse grupo imediato se insere, pois o bem da comunidade é o primeiro referencial de todas as obras teatrais shakespearianas, sejam elas comédias, peças históricas ou tragédias (Heliodora, 2008, p. 8).

Neste viés, a leitura, não somente da obra *Hamlet* (2011), mas das demais obras de Shakespeare se faz interessante e, consequentemente, é um recurso pedagógico relevante e formativo para ser utilizado e compartilhado na escola. Nesta perspectiva de trabalhar com a literatura na Educação Básica, segundo Amaral (2020, p. 100), um dos "deveres da escola, portanto, é proporcionar, aos jovens, um ambiente participativo e democrático que eles possam ocupar para atuarem livremente em manifestações culturais próprias das juventudes ou propostas pelos profissionais da educação"

Portanto, é importante que sejam levados para a sala de aula estudos que possam compreender a função estética que a literatura exerce, fazendo com que o aluno possa ir ao encontro de clássicos literários com o intuito de desenvolver o senso crítico e formador de opiniões. Amaral (2020), em seu estudo, propõe um ambiente educacional renovador, onde os estudantes possam ser o protagonista de sua própria história, contrapondo com a realidade, suprindo lacunas em relação à leitura. Dessa maneira, é possível compreender que propostas pedagógicas podem proporcionar experiências com a literatura clássica, produzindo uma significativa e crítica formação e em diálogo com as temáticas da contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da proposta deste texto que era de fazer um estudo bibliográfico e referencial no contexto da literatura para ser usado como suporte teórico na elaboração de um projeto pesquisa de mestrado que buscasse promover o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos, por meio da análise da obra *Hamlet, de William Shakespeare,* identifica-se que o estudo da obra shakespeariana promove espaço e tempo formativos. A partir dos estudos de Frye (2014) e Bradley (2009) sobre *Hamlet* (2011), observou-se que é possível estudar e compreender a tragédia e o herói trágico.

Nesta perspectiva conclusiva, importa sublinhar que Frye (2014) nos proporciona uma visão arquetípica e cíclica, onde a personagem Hamlet passa por fases de ascensão e queda dentro de uma estrutura simbólica. Já Bradley (2009) foca na profundidade psicológica e nos dilemas morais enfrentados pelo protagonista, destacando a progressão linear da tragédia através da exposição, conflito e catástrofe. Essa combinação de visões permite uma análise mais abrangente e multifacetada da obra de Shakespeare.

Assim, quando a obra *Hamlet* (2011) for proposta em contexto educacional, oportunidades de debate e reflexões são possíveis, especialmente no que tange à moralidade, destino e a condição humana. A hamartia e a hybris de Hamlet servem como pontos de partida para explorar temas éticos e as complexidades do poder e da ambição. Além disso,

a tragédia fornece uma plataforma rica para debates sobre a interação entre o destino e o livre-arbítrio, ajudando os estudantes a conectar a literatura com questões contemporâneas e pessoais.

Por fim, estudar a personagem Hamlet na obra de Shakespeare, sob as lentes de Frye (2014) e Bradley (2009), é uma possibilidade de fortalecer a proposta para o projeto de pesquisa de mestrado. Neste entorno, o estudo realizado fortalece a perspectiva de que os estudantes poderão analisar criticamente textos literários complexos, desenvolvendo uma compreensão mais profunda das tradições literárias ocidentais. A obra de Shakespeare, vista por essas duas perspectivas, não apenas preserva seu valor literário atemporal, mas também se torna uma ferramenta educacional poderosa, capaz de enriquecer o desenvolvimento intelectual e ético dos estudantes. Assim, no projeto de pesquisa para o mestrado é possível relacionar o estudo realizado a partir de questões que versem sobre: a) a condição humana e os dilemas existenciais; b) as verdades e as mentiras; c) o medo, o poder, a ética, a corrupção; d) a linguagem, a persuasão e a comunicação.

Portanto, a análise não apenas ilumina a complexidade da personagem Hamlet, mas também revela como Shakespeare utiliza a tragédia para explorar temas universais que serão trabalhados no desdobramento futuro deste estudo, na Educação Básica. Como uma das tragédias mais estudadas e encenadas de todos os tempos, Hamlet oferece ricas oportunidades para a análise crítica e a reflexão sobre a natureza humana. A tragédia não deve ser vista apenas como um produto de seu tempo, mas como uma obra que continua a ressoar com os desafios e as contradições do mundo contemporâneo.

APOIO

Agradecemos à Universidade Franciscana (UFN) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL), pelo apoio acadêmico e incentivo à pesquisa. Reconhecemos, ainda, o apoio da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo financiamento tornou possível o desenvolvimento deste estudo comprometido com o estudo de literatura e, especialmente, Shakespeare, no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, João Pedro Wizniewsky. “**Frases Sem Pensamentos Permanecem No Chão”: Um Experimento Com Shakespeare na Escola Pública.** 2020. 193f. Tese (doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Baby Abrão. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

BRADLEY. A. Cecil. **A Tragédia Shakespeariana -** Hamlet, Otelo, Rei Lear e Macbeth. 1ª ed. São Paulo: Wmf martinsfontes, 2009.

BRANDÃO. O. Roberto. **A poética clássica**/ Aristóteles, Horácio, Longino. São Paulo: Cultrix, 2005.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRYE, Northrop. **Anatomia da Crítica**: Quatro Ensaios. São Paulo: Realizações, 2014.

MARTINS, Adriana Claudia. **Quando a literatura atualiza**: sobre opressão, exclusão educacional, letramentos e pedagogias engajadas. 1 ed. Jundiaí. São Paulo: Paco, 2022.

MOISÉS, Massaud. **A Criação Literária -** Poesia e Prosa. 1° ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Tradução Millôr Fernandes. Porto Alegre: L & PM, 2011

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.31
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

DESAFIOS DAS CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Cláudia Espíndola[1]; Eliane Aparecida Galvão dos Santos[2]

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado “Educação do Campo: um estudo sobre as Salas Multisseriadas no município de São Borja”, que investiga a constituição das classes multisseriadas. No contexto da educação do campo, marcada por desafios estruturais e culturais, as escolas multisseriadas surgem como uma estratégia para garantir o acesso à educação em áreas rurais com baixa densidade populacional.

Considerando a normativa local que regulamenta a multisseriação, o estudo busca compreender como essas aulas se organizam e como o trabalho docente se manifesta nesse cenário, refletindo sobre a mediação pedagógica e as práticas de planejamento dos professores. O presente artigo contribui para ampliar a compreensão sobre a dinâmica da educação rural, valorizando as especificidades e demandas desse contexto educacional.

Com os avanços no desenvolvimento do campo, principalmente na área tecnológica, impulsionou-se a escolarização dos sujeitos, e com isso, a implementação do ensino. Faz-se cada vez mais necessária a aquisição de conhecimentos por essa população, que até pouco tempo, era considerada apartada das inovações. Caldart (2003, p. 66) exemplifica melhor através do conceito:

> Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

A educação do campo, não pode estar desvinculada de um Projeto Político Pedagógico pensado e desenvolvido do e no campo[3] visto que, a escola deve ter um ensino que

1 Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana (UFN). E-mail: espindolaclaudia75@gmail.com
2 Professora Dra. nos cursos de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana (UFN). E-mail: elianeagalvao1@gmail.com
3 “Do campo” indica origem, pertencimento a um local ou área específica, enquanto “no campo” refere- se a estar em um local ou área específica.

ocorra de forma contínua, ainda que relacionadas às atividades cotidianas dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, uma vez que esse tipo de educação se dá também através da observação e das vivências, considerando que tudo está diretamente ligado à produção agrícola.

Não há como ensinar da mesma maneira em escolas urbanas e rurais, porque cada contexto possui características, necessidades e desafios únicos que requerem abordagens específicas. Para que o trabalho docente seja realizado com êxito implica que o professor conheça as políticas de educação no campo, da multisseriação, de currículo em classes multisseriadas. Desse modo, é preciso oportunizar aos professores a fundamentação teórica, o conhecimento dos marcos regulatórios acerca da modalidade de educação do campo, a fim de que as práticas pedagógicas desenvolvidas estejam qualificadas e relacionadas à realidade dos estudantes.

METODOLOGIA

Apresenta-se igualmente a metodologia bibliográfica como recurso de pesquisa, a qual refere-se ao conjunto de procedimentos e técnicas utilizadas para realizar uma pesquisa que se baseia principalmente na análise de fontes bibliográficas, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros documentos acadêmicos. Quanto à pertinência Gil (1994 apud Lima e Mioto, 2007) nos esclarece que:

> A pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionais. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas. Portanto a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (Gil, 1994 apud Lima e Mioto, 2007, p.40)

Este tipo de pesquisa é fundamental em diversas áreas do conhecimento, especialmente em disciplinas onde a revisão crítica da literatura é essencial para o desenvolvimento teórico e a fundamentação de argumentos, podendo ser utilizada como método em diversas áreas do conhecimento, desempenhando um papel essencial na construção do saber e na formulação de hipóteses. Ela permite que o pesquisador explore caminhos pouco percorridos, frequentemente utilizando trabalhos de grande significado e importância histórica, além de revisitar teorias e experiências já documentadas por outros autores. Essa combinação metodológica ajuda a compreender os desafios e especificidades do

trabalho docente em salas multisseriadas, contribuindo para a articulação entre teoria e prática no campo da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

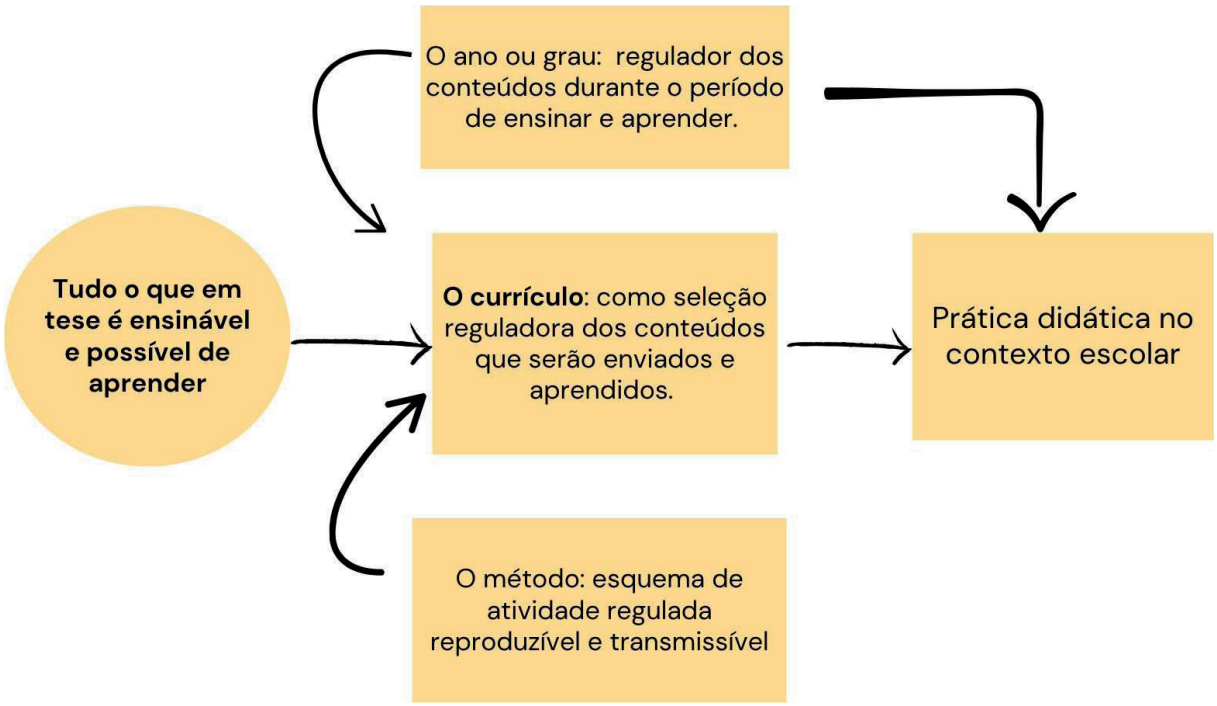
Este tópico tem como objetivo apresentar os resultados de um estudo focado na discussão sobre o currículo escolar no contexto das classes multisseriadas na Educação do Campo tendo como referência o município de São Borja no Rio Grande do Sul. Ao longo do texto, serão detalhadas discussões emergentes dessa investigação, que busca analisar as políticas curriculares, em especial a política local que orienta o currículo no contexto rural específico do município na inter-relação com uma discussão teórica sobre currículo escolar.

O CURRÍCULO ESCOLAR E AS CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA

O termo “currículo” tem origem na palavra latina *“curriculum”* , que se traduz como “corrida” ou “curso de uma corrida”, ou seja, o currículo é um caminho a ser percorrido, no caso da educação, uma jornada de aprendizagem. É um elemento fundamental, pois define o que e como se ensina na escola. Segundo Libâneo *et al.* (2019), a discussão sobre o currículo escolar não pode ser dissociada de seus objetivos, já que as decisões sobre o que e como ensinar antecipam e orientam todas as demais escolhas educacionais.

Sacristán (2009, p. 61), define: “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria e a prática possível, dadas determinadas condições”. A compreensão de currículo influencia a formação dos estudantes, as políticas e a gestão das escolas, as diretrizes para a formação de professores e os processos de avaliação, impactando significativamente a prática educativa de educadores e alunos. Sacristán (2017, p.18) define muito bem o poder regulador do currículo através da figura a seguir:

Figura 1 - O pode regulador do currículo.



Fonte: coleta da autora (Sacristan, 2017, p. 18).

Além do contexto das diferenças entre ensino rural e urbano, é necessário considerar as turmas multisseriadas, realidade presente na maioria das escolas do campo. Quanto à realidade da multisseriação, a organização curricular representa um grande desafio , pois os currículos nacionais são estruturados a partir da lógica seriada, dificultando sua adaptação ao contexto multisseriado. Os professores frequentemente recorrem a estratégias de fragmentação do tempo e do espaço da sala de aula, dividindo a turma em subgrupos correspondentes às séries/anos, o que compromete a qualidade da mediação pedagógica e não aproveita o potencial da heterogeneidade como recurso para a aprendizagem.

A construção do currículo, segundo Freire e Shor (1986), deve ser um instrumento de transformação social e emancipação humana. No entanto, os autores denunciam a predominância de currículos que se apresentam como neutros e isentos de ideologia, mas que, na verdade, reproduzem os interesses do sistema e potencializa a ideia de padronização e de homogeneidade . Essa perspectiva de currículo forma indivíduos para serem meros executores de ordens e observadores passivos da realidade, não estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A educação do campo e as políticas públicas estabelecem uma relação intrínseca e complexa. Atualmente, o princípio da equidade, que reconhece as diferenças e a necessidade de condições específicas para cada contexto, tem impulsionado a busca por uma educação de qualidade para todos, incluindo a população rural. A maneira como as políticas públicas

são concebidas e implementadas molda significativamente a realidade da educação rural, ao mesmo tempo em que a educação do campo pode, por sua vez, contribuir para a formulação de políticas mais justas e adequadas às necessidades das comunidades rurais.

A Resolução Nº. 342 (Rio Grande do Sul, 2018) consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas escolas do campo e estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino. Assim, as peculiaridades regionais deverão ser observadas para elaborar seu Projeto Político-Pedagógico contextualizado, considerando a realidade da população do campo e do seu território, com ampla participação da comunidade e atualizado constantemente. No Art. 2º desta Resolução temos a definição de população do campo como:

> [...] agricultores familiares, pecuaristas familiares, assentados e acampados da reforma agrária e atingidos por barragens, quilombolas, indígenas, agricultores e pescadores, silvicultores, extrativistas, trabalhadores assalariados rurais e outros que obtenham suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Resolução Nº. 342, 2018c, p. 440).

No município de São Borja as escolas orientam-se pelo Documento Orientador Municipal (DOM) que é um documento que trata sobre o currículo de abrangência municipal, construído coletivamente e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) que tem entre suas competências "estabelecer em conjunto com o Executivo, diretrizes gerais da Política Educacional do Município de São Borja, com base na legislação vigente, estipulando e acompanhando o desenvolvimento da Educação no Município" (Prefeitura Municipal de São Borja, 2019, p. 9).

O DOM tem como objetivo definir o conjunto de aprendizagens essenciais para os estudantes das escolas de todas as redes, presentes no território municipal de São Borja, RS e pautar a organização de seus currículos, projetos político pedagógicos, planos de estudos e demais documentos das escolas.

O referido documento contempla a Educação Básica em seus níveis, modalidades e especificidades. Na primeira parte estão apresentados dados sobre a educação e o contexto escolar no município e sobre princípios e dinâmica de construção e elaboração do documento. Em seguida, o documento está dividido em Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que esta última etapa contempla o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e a Educação de Jovens e Adultos. Apresenta- se a disciplina Técnicas Agrícolas como componente Curricular, no entanto está apartado dos anos escolares, supõem-se que seja somente para as as escolas do campo, no entanto não há referências claras sobre isso.

No Documento Orientador de São Borja, cada habilidade é identificada por um código alfanumérico como as demais disciplinas e dá-se do sexto (6º) ao nono (9º) ano. A LDB, ao valorizar a diversidade e a relação entre escola e trabalho, permite que as

escolas, especialmente as localizadas em áreas rurais , incluam conteúdos sobre técnicas agrícolas em seus currículos, o Documento Orientador não menciona que essa disciplina dar-se-á somente em escolas do campo, no entanto define que:

> No momento em que as comunidades do campo passam por momentos difíceis quanto ao êxodo rural, o que vem refletir diretamente nas escolas, daí a importância de repensar em metodologias ativas que venham despertar no educando formas criativas implantadas pelos técnicos agrícolas, mas sempre levando em conta a valorização da vida, da saúde, formas práticas e saudáveis (Prefeitura Municipal de São Borja, 2019, p.1043).

Sacristán (2013), nos alerta que para conhecer um currículo é necessário ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, é preciso ficar mais próximo da realidade, pois é evidente que pelas propostas de currículo expressa-se muito mais os desejos do que as realidades. Somado a isso é preciso considerar que se tivermos dois professores utilizando-se das mesmas diretrizes curriculares, manejando o mesmo material didático, não ensinam da mesma maneira em classe, podendo priorizar ou enfatizar os conteúdos de diferentes maneiras. Assim, reafirma- se a importância do currículo ser construído o mais próximo possível da realidade escolar.

Após a apresentação das habilidades de Técnicas Agrícolas temos um capítulo para as escolas em turno integral, do primeiro ao quinto ano complementando a grade curricular com: educação ambiental; esporte e lazer; arte e cultura; acompanhamento pedagógico de língua portuguesa; atividades complementares de línguas e acompanhamento pedagógico de matemática. Atualmente o município possui quatro (4) escolas nessa modalidade, sendo implementada mais uma, a primeira na modalidade rural, para o ano de 2025.

> O tempo integral na escola, mais do que uma alternativa, é uma necessidade. Se no cotidiano da escola com tempo integral houver o envolvimento da comunidade no planejamento das atividades, de maneira democrática e participativa, aperfeiçoaremos a qualidade do aprendizado dos alunos. Além disso, a escola poderá se tornar mais atrativa e mais humanizada. [...] Oferecer educação em tempo integral agrega valor para o sistema escolar, pois traz um elemento novo, importantíssimo para o processo educacional - o da ocupação produtiva dos alunos. Essa ampliação de oferta proporciona uma mudança na qualidade do processo ensino-aprendizagem, tão esperada e necessária (Prefeitura Municipal de São Borja, 2019, p. 1057).

No item “Concepções” referente a aprendizagem e Currículo o documento (DOM) deixa claro que é responsabilidade da escola organizar no seu currículo e em seu projeto político-pedagógico (PPP) orientações que visem à democratização da aprendizagem e que contemplem o desenvolvimento das habilidades e competências de todos os alunos. Não há registros referente às escolas do campo, tampouco as suas especificidades, como também

não menciona nada a respeito das classes multisseriadas e de que forma elas se constituem. Considerando o currículo o centro da escola, que permite a construção da identidade de cada uma, sua organização e funcionamento, temos:

> O currículo é construído a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, viabilizando a sua aplicação, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e define as suas finalidades. Sendo assim, sugerido como um guia para saber o que, quando e como ensinar e avaliar. Relacionam princípios, teoria e prática, planejamento e ação. A escola requer uma dinâmica curricular que permite ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos. Essa concepção de adequação curricular traz consigo a viabilização da prática educacional para os alunos com necessidades educacionais especiais, atendendo todos e proporcionando seu progresso conforme suas possibilidades e diferenças individuais. (Prefeitura Municipal de São Borja,2019, p. 19)

Partindo desta perspectiva e das referidas instruções, buscamos como amostragem o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola do campo, localizada a 78 km de distância entre a mantenedora. O documento inicia com a contextualização histórica da escola, fundada em 1927, após mencionar seu público e as condições sócio econômicas dos mesmos, bem como sua equipe formativa, número de discentes e a informação de classes multisseriadas, sem justificar qual instrumento orienta essa modalidade de ensino.

O Plano Político Pedagógico indica uma carga horária de 200 dias letivos, esclarece sua autonomia para alterações necessárias de acordo com a realidade do campo, no entanto reitera o cumprimento do calendário escolar determinado pela legislação vigente de horas e dias. De acordo com Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo (Rio Grande do Sul, 2018), apoiada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo, a elaboração do PPP da Escola do Campo é garantida pelos princípios pedagógicos em que se considera a dinâmica da vida do campo, como: os ciclos produtivos; as épocas de colheita e de chuvas. Ou seja, propõe a organização dos tempos escolares e da metodologia, diferente da organização da escola urbana, diferenciando-o assim, muitas vezes do calendário escolar, no modelo de aula e nas disciplinas- trata-se de um modo particular de pensar e fazer educação.

O PPP da escola em análise, apresenta a Matriz Curricular mencionando anos iniciais (1º ao 5º) como “escolas da sede e do campo”, ou seja, entende-se que a Matriz é a mesma para ambos os segmentos. Já no que se refere ao Ensino Fundamental (6º ao 9º) temos como subtítulo “Escolas do Campo” diferindo-se

somente em relação a disciplina de Técnicas Agrícolas sendo aplicadas um período na semana. É importante ressaltar que a inclusão de técnicas agrícolas no currículo deve ser realizada de forma contextualizada, considerando as características da comunidade

escolar e os recursos disponíveis.Como a base das disciplinas é a mesma em escolas localizadas nas áreas urbanas e rurais, retira-se um período de Língua inglesa nas escolas do campo, para dar lugar às Técnicas Agrícolas, fato não mencionado em nenhum documento orientador.

Ao observarmos a garantia de de um ensino de qualidade ministrado por profissionais habilitados para o exercício de suas funções e atualizados em suas Áreas de conhecimento, questiona-se o exercício da docência em disciplinas distintas de sua formação, mas que são ofertadas para cumprir a carga horário do professor lotado em escolas do campo e que, por tornar-se inviável o deslocamento de outro docente, permite-se esse tipo de ajuste, sem ser mencionado em nenhum documento oficial, como é o caso da pesquisadora que exerce docência em Ciências.

A Organização Curricular apresenta-se pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais, bem como alinhados a Base Nacional Comum Curricular- BNCC distribui a organização em Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, sem mencionar o multisseriamento, sendo esse um ponto a ser discutido e repensado a partir da realidade escolar.

Segundo Veiga (2002), o PPP é “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.” Qual a intencionalidade da escola, sobretudo nas classes multisseriadas? Considerando o Projeto Político Pedagógico em análise, fica claro que o multisseriamento não tem um olhar específico, crítico e pautado em sua importância, visto que, tampouco é mencionado ao longo do texto. Para além de uma concepção de campo é fundamental ter presente “qual concepção de educação que a escola multisseriada vai seguir para dar conta das lacunas que o modelo impõe.

É de extrema importância que o referido documento contemple:qual concepção orientadora de ensino a escola está adotando; como se dá a organização das turmas multisseriadas; no critério de avaliação, quais metodologias a diferenciam da mantenedora, considerando a realidade do campo; como está organizado o calendário escolar, está pensado para o campo, considerando suas especificidades? Que projetos interdisciplinares são desenvolvidos para amenizar as lacunas do multisseriamento. Esses questionamentos podem e devem ser considerados, principalmente pela autonomia que as escolas têm em organizar seu fazer pedagógico, adequado às suas necessidades locais, conforme o Documento Orientador Municipal.

Martins e Marsiglia, em seu artigo referente ao trabalho pedagógico multisseriado nos fazem refletir sobre tempo-aula”, não como um dia de aula, mas sim às diferentes formas de organização no tempo:

> Consideramos que o tempo-aula deva promover três formas de grupalização, a saber: entre todos os alunos da da sala, independentemente das séries a que pertençam (por exemplo, uma visita de estudos), entre alunos de uma mesma série (a exemplo de um trabalho em duplas ou trios) e entre alunos de diferente séries (a exemplo de duplas ou trios formadas para resolver um um dado um "desafio" em relação aos conteúdos ensinados). A proposição da referida grupalização tem como base tanto princípios psicológicos como princípios didático-metodológicos (Martins; Marsiglia, 2014, p. 186).

A proposta das autoras oferece um modelo flexível e possível de ser realizado nas turmas multisseriadas, promovendo um aprendizado significativo, um desenvolvimento social e a construção de um ambiente colaborativo e inclusivo. Essa diversidade permite explorar diferentes potencialidades dos alunos e otimiza o tempo de ensino-aprendizagem. O trabalho em duplas ou trios permite aprofundar os conhecimentos em um nível mais homogêneo, proporcionando que os próprios alunos construam o aprendizado de forma colaborativa, favorecendo também, o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas.

CONCLUSÃO

Este artigo, recorte da dissertação de mestrado "Educação do Campo: um estudo sobre as Salas Multisseriadas no município de São Borja", teve como objetivo evidenciar a complexidade e os desafios inerentes à organização curricular e ao trabalho docente nas classes multisseriadas em escolas rurais. A análise, ancorada em uma revisão bibliográfica e na análise das normativas locais, revelou que, apesar da existência de políticas de Educação do Campo, os documentos orientadores municipais (DOM) ainda carecem de um olhar específico para as particularidades do multisseriamento, muitas vezes reproduzindo uma lógica seriada e urbana.

O estudo alerta para a desconexão que existe entre as diretrizes curriculares e a realidade pedagógica vivenciada pelos professores, que, sem a devida formação e condições de trabalho acabam adotando estratégias de fragmentação que podem comprometer a qualidade do ensino. Depreende-se que a efetivação de um ensino e aprendizagem de qualidade no contexto rural demanda currículos que sejam alinhados à cultura e às especificidades do campo, e que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas não seja um mero formalismo, mas que deve ser construído coletivamente e ser uma proposta capaz de orientar a prática pedagógica das turmas multisseriadas.

Nesse sentido, as escolas enfrentam o desafio de otimizar a organização curricular, especialmente no contexto da multissérie, onde o professor precisa mediar dois ou até mais grupos de alunos em diferentes níveis de aprendizado. Assim, a estruturação dos conteúdos

através de projetos multidisciplinares, torna-se uma estratégia essencial para integrar os saberes, otimizar o tempo do professor e garantir que todos os alunos, apesar das especificidades de cada turma, tenham acesso a uma aprendizagem significativa e contextualizada. Para garantir que isso ocorra efetivamente, é importante que haja investimento público nas escolas, especialmente as localizadas nas áreas rurais, investimentos em formações e em estruturas como materiais adequados, uso de tecnologias com equipamentos e internet de qualidade. Isso implica não apenas exigir que os professores façam sua parte sem o suporte necessário, mas em criar condições para que a escola como um todo, se torne um ambiente propício para a aprendizagem.

Portanto, conclui-se que para uma educação do campo que configure em formação integral dos alunos é imperativo que as políticas públicas e os documentos curriculares locais reconheçam a multisseriação não como um obstáculo, mas como uma condição que exige abordagens pedagógicas e curriculares próprias, investindo na formação contínua dos docentes e na autonomia das escolas para construir PPPs que contemplem integralmente a identidade e as necessidades da comunidade rural.

REFERÊNCIAS

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

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, 2003.

ESCOLA MUNICIPAL OSVALDINA BATISTA DA SILVA. **Projeto Político Pedagógico**. São Borja, RS: Secretaria de Educação, 2023.

FREIRE, P.; SHOR, I. **A Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática**. Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, p. 33-57, 2019.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

MARTIN, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas**. Florianópolis: Ed. Insular, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO BORJA, R S. **Documento Orientador Municipal**. Secretaria de Educação, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 342, de 11 de abril de 2018**. Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível: em:https://files.comunidades.net/profemarli/resolucao_0342.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa currículo**? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 17-26.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possíve**l. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.32
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE

Ângela Karina de Oliveira[1]; Eliane Aparecida Galvão dos Santos[2]

INTRODUÇÃO

No cenário educacional atual, a qualidade do ensino e o êxito da aprendizagem estão cada vez mais vinculadas à capacidade dos professores refletirem criticamente sobre suas ações pedagógicas. O professor democrático compreende que a reflexão crítica constitui o ponto de partida para a prática docente. Os saberes construídos ao longo da experiência profissional são fundamentais e expressam a prática do educador, mas por si só não são suficientes. O ensino e a aprendizagem devem envolver um diálogo constante, sustentado por uma interação contínua entre diferentes pontos de vista. Nesse sentido, a reflexão sobre a própria prática possibilita ao professor ressignificar suas ações, reconhecer desafios e propor novas estratégias pedagógicas. Como defendem autores como Schön e Zeichner, o docente reflexivo é aquele que aprende continuamente a partir de sua prática, transformando o cotidiano escolar em espaço de investigação e de formação permanente. Assim, a reflexão crítica torna-se um instrumento essencial para a construção da autonomia docente e para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Na perspectiva freiriana, esses saberes são considerados ingênuos pois ainda não se superaram nem alcançaram a rigorosidade metódica que caracteriza o ensino crítico.

> A reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Nesta direção, a reflexão surge de curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade é ingênua (Freire, 2001)

Sendo assim, a reflexão na prática docente configura-se como um processo dinâmico entre ação e pensamento, ela surge de uma curiosidade inicial sobre a prática de ensino, e pode evoluir para uma análise mais profunda e crítica, à medida que o professor busca entender e aprimorar sua metodologia. Esse movimento reflexivo também pressupõe

1 Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana (UFN). E-mail: angela.karina@ufn.edu.br
2 Professora Dra. nos cursos de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana (UFN). E-mail: elianea@ufn.edu.br

a valorização da interdisciplinaridade, integrando conhecimentos de diferentes áreas para enriquecer o ensino-aprendizagem, e favorecer o desenvolvendo estratégias inclusivas que atendam às diversas necessidades dos estudantes.

Segundo Sacristán (1999), a prática docente expressa condutas, crenças, formas de compreensão sobre a função docente e valores compartilhados pelo magistério, os quais precisam ser compreendidos em sua totalidade. O autor enfatiza que a prática docente é uma atividade complexa que vai muito além da simples transmissão de conhecimentos, pois envolve planejamento, execução, avaliação e a capacidade de adaptação às diferentes necessidades dos alunos.

Ser um bom professor requer um conjunto diversificado de competências que ultrapassam o ato de ensinar conteúdo. Envolve habilidades pedagógicas que permitam planejar as aulas de forma intencional, definir objetivos de aprendizagem claros, selecionar métodos que melhor se adequam e preparar materiais didáticos que favoreçam a construção do conhecimento. Além disso, é fundamental que o docente compreenda as singularidades dos alunos, reconhecendo suas potencialidades, dificuldades e contextos socioculturais.

Nessa perspectiva, o papel do professor também é o de um mediador reflexivo do processo educativo, capaz de articular teoria e prática, questionar suas próprias ações e buscar constantemente aperfeiçoar sua ação pedagógica. Como defendem Tardif (2002) e Nóvoa (1995), o saber docente é construído na e pela experiência, em um movimento contínuo de aprendizagem e ressignificação. Assim, a docência se constitui como uma profissão que exige compromisso ético, sensibilidade pedagógica e abertura para o diálogo e a formação permanente.

De acordo com Sacristán (1998), a autonomia docente é fundamental para que os professores possam inovar e experimentar novas metodologias de ensino, sendo “essa autonomia é essencial para que os educadores possam responder de maneira criativa e eficaz às demandas educativas”.

As orientações desta pesquisa foram inicialmente desenvolvidas de forma colaborativa em sala de aula, com base nas orientações da professora responsável pela disciplina Prática e Formação Docente, integrante do curso em Pós-graduação do Mestrado em Ensino de Humanidade e Linguagens.

O presente estudo fundamenta-se na necessidade de repensar a formação contínua dos professores, compreendendo a prática docente como um campo de desenvolvimento e aprimoramento profissional. Nesse contexto, tem como objetivo “analisar a importância do processo reflexivo na formação dos professores da educação básica”, destacando sua relevância para a construção de uma prática pedagógica crítica, autônoma e transformadora.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo baseia-se em uma abordagem qualitativa, adequada à natureza exploratória do estudo, de caráter bibliográfico. Esta escolha justifica-se pela intenção de aprofundar a compreensão acerca da relação entre a formação de professores e a prática docente em sala de aula.

A abordagem qualitativa permite interpretar de forma mais ampla os significados atribuídos às ações e interações pedagógicas, possibilitando uma análise contextualizada dos processos de ensino e aprendizagem. O estudo bibliográfico, por sua vez, consiste na seleção, leitura e análise de obras, artigos científicos e produções acadêmicas que abordam a temática da formação e reflexão docente, buscando identificar contribuições teóricas relevantes sobre o tema.

Como procedimentos de pesquisa, foram utilizadas fontes bibliográficas que contribuíram para a investigação e compreensão dos fenômenos complexos que envolvem a prática docente, destacando aspectos relacionados à autonomia, reflexão e inovação pedagógica.

Considerando o contexto de uma sociedade democrática, este estudo tem como propósito evidenciar a importância de professores reflexivos em relação à sua prática. A partir das leituras realizadas durante a pesquisa, buscou-se reunir subsídios teóricos que auxiliem na compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes, bem como das estratégias e inovações implementadas para superar as dificuldades do cotidiano escolar, sempre com um olhar sensível às necessidades dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao pesquisar como os professores ensinam e interagem na escola, podemos entender suas maneiras de ser e agir dentro do contexto escolar. ao se preparar para ser professor e sua atuação na profissão, o docente se insere na cultura da escola, adota e segue as normas e procedimentos estabelecidos que regem o funcionamento da instituição, seu processo de integração neste novo ambiente inicia-se, oportunizando aprendizados que influenciam suas práticas diárias.

Os profissionais docentes constroem sua identidade ao longo dos anos a partir de uma ampla gama de saberes, habilidades e competências, que são continuamente aprimorados através de experiências pedagógicas, formações acadêmicas e interações sociais. Esses educadores possuem um papel fundamental, pois são responsáveis por formar cidadãos críticos e consciente. diferenciado na sociedade, com isso, o professor está em constante processo de formação e transformação adaptando-se às novas demandas

educacionais, tecnologias emergentes e mudanças sociais, o que exige dedicação, resiliência e um compromisso permanente com o aprendizado.

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas, práticas que resistem a inovações porque estão prenhe de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias constrói-se também pelo significado que cada professor enquanto ator e autor confere atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações e seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que. Tem em sua vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Pimenta, 1994, p. 7)

Conforme observamos na citação, poderíamos acrescentar que a identidade profissional dos professores é influenciada pela forma como a sociedade valoriza e percebe a sua profissão docente. Dessa forma, a importância da reflexão crítica na prática docente é um tema central na educação contemporânea, uma vez que a capacidade dos professores de analisar e avaliar suas próprias práticas de ensino tem implicações diretas na qualidade da educação oferecida aos alunos. A reflexão crítica é um processo contínuo de avaliação que permite aos docentes melhorarem suas práticas pedagógicas, adaptar-se a novas demandas e promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo. Essa reflexão não se limita à autoavaliação, ela também beneficia do apoio institucional e da colaboração entre colegas, criando uma cultura de aprendizagem contínua dentro das escolas.

A reflexão crítica permite aos professores identificarem pontos fortes e áreas de melhoria em suas abordagens de ensino. Ao questionar métodos, estratégias e resultados, os docentes podem ajustar suas práticas para melhor atender às necessidades dos alunos. Esse processo de melhoria contínua é fundamental para garantir que as práticas de ensino permaneçam eficazes e relevantes. Segundo Dewey:

> A reflexão não consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas de uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de reflexões lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer (Zeichner, 1993, P.18).

Além disso, a reflexão crítica contribui para a formação de professores mais conscientes e intencionais em suas ações pedagógicas, o que por sua vez, se reflete positivamente

no desempenho e desenvolvimento dos alunos. Através de práticas como a observação de aulas, grupos de estudos, os professores podem desenvolver uma compreensão mais profunda de suas práticas e implementar mudanças que promovam uma educação de qualidade para todos. A falta de reflexão crítica entre os professores pode levar a conformidade e a perda de um ensino significativo e coerente às necessidades dos alunos.

> Professores que não refletem sobre a sua prática e aceitam naturalmente essa realidade cotidiana das suas escolas, eles vão ser sempre profissionais que vão aceitar normalmente o que a classe dominante da escola determina, vão esquecer o seu papel, a importância do seu papel que é refletir em cima da sua prática, porque os alunos são diferentes, os alunos são heterogêneos e a gente trabalha com essas diferenças nas salas de aulas. Alguns alunos têm uma facilidade maior de entendimento, de compreensão, outros alunos precisam. De um apoio maior, de um auxílio mais próximo para conseguir chegar a um resultado positivo na aprendizagem. Então, nós, docentes, precisamos sempre refletir isso, buscar alternativas para que o nosso ensino, ele seja qualitativo e não quantitativo em reprodução de conteúdos, mas sim que o aluno consiga, através do nosso trabalho, através da nossa prática reflexiva, formar-se cidadãos, pessoas reflexivas que vão em busca de trabalhos na sua prática. (Zeichner, 1993, p.18)

A prática docente não é uma série de passos ou procedimentos fixos que os professores podem seguir, é um termo que abrange todas as atividades realizadas pelos professores no contexto educacional, desde o planejamento das aulas até a interação com os alunos e a avaliação do aprendizado. Permite que os professores avaliem suas próprias práticas de ensino de maneira objetiva e sistemática, refletindo sobre o que deu certo e o que precisa ser melhorado, ajustando suas estratégias pedagógicas, contribuindo diretamente para a melhoria e qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Conforme Zeichner (1993), “professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa determinada situação”, ou seja, professores que não praticam a reflexão crítica tendem a aceitar sem questionamentos o que a maioria dominante decide. Essa falta de atitudes, dentro dessa situação, pode levar a repetição de métodos que podem não ser mais eficazes para atender as necessidades dos alunos, deixando de promover um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor, trazendo como consequências resultados negativos em relação à apropriação da aprendizagem.

A reflexão crítica permite aos professores questionar, analisar e avaliar sua prática em sala de aula, contribuindo para aprimorar a capacidade de adaptação às diferentes necessidades dos alunos e aos desafios encontrados no ambiente escolar. Esse processo possibilita que os docentes compreendam melhor seus métodos e identifiquem aspectos que precisam ser aprimorados ou adaptados para atender à diversidade presente nas salas de aula.

Esse processo de reflexão não se limita apenas à identificação de acertos e falhas; ele também exige que o professor examine suas próprias crenças, valores e atitudes diante do ensino. Ao assumir essa postura, o docente se envolve de forma mais consciente com seu papel, reconhecendo a complexidade do ambiente escolar e a diversidade dos alunos, o que torna a prática reflexiva um elemento essencial para o desenvolvimento profissional contínuo.

O ato reflexivo é compreendido como uma abordagem diante dos problemas inerentes à profissão docente. Trata-se de uma prática profunda e pessoal que vai além de métodos padronizados, não podendo ser transmitida por técnicas “pré-determinadas”. Envolve uma postura crítica e introspectiva, na qual os professores analisam suas experiências, decisões e ações de maneira contextualizada, buscando constantemente melhorar suas práticas e compreender o processo de ensino e aprendizagem.

A prática docente, portanto, não se restringe à simples transmissão de conhecimento. Ela exige constante adaptação para atender as necessidades individuais dos alunos, considerando a diversidade presente nas salas de aula seja ela relacionada à cor, à classe social ou a outras particularidades. Reconhecer essas diferenças é fundamental para criar um ambiente inclusivo, no qual todos tenham a oportunidade de participar e adquirir conhecimento de forma significativa.

Para que os professores se tornem reflexivos, é essencial que tenham acesso a programas de formação continuada. Esse tipo de formação oferece oportunidades valiosas para o desenvolvimento habilidades de reflexão e para a promoção da melhoria contínua das práticas docentes. Para Imbernón (2018), defende que: “a formação assume um papel que transcende que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”. Para Garcia (1999, p. 26).

> A Formação de Professores é área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estudam os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação continuada deve estar ligada à realidade da educação, proporcionando auxílio prático e oferecendo ferramentas que realmente agreguem valor às práticas dos professores, além de auxiliar na resolução de conflitos e dificuldades no cotidiano docente.

Essas formações não se limitam a transmissão de teorias e conceitos educacionais atualizados, trata-se de um processo que envolve tanto pesquisas quanto experiências práticas nas quais os professores se engajam individualmente ou em grupo para aprimorar seus conhecimentos, habilidades e atitudes. Segundo Pimenta (1994, p.10),

> [...] pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como praticum, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Nesse contexto, é importante reconhecer que a educação básica no Brasil possui um marco legal que garante a estruturação e a organização dessa formação docente. A Constituição Federal de 1988, criou condições para que a LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - incorporasse esse conceito já no artigo 11, ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica. O conceito de educação básica é definido no artigo 21 como um nível da educação nacional e que articula as três etapas correspondente: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Já no artigo 22 estabelece os fins da educação básica: "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

O artigo 5º da LDB destaca o direito de todos ao ensino fundamental, garantindo o acesso de forma pública e subjetiva a todos os cidadãos, independentemente de qualquer situação. No entanto, a realidade da educação básica no Brasil nem sempre reflete esses direitos, pois muitas escolas enfrentam ambientes inadequados e carecem de profissionais preparados para atender às necessidades educacionais. Segundo o Art.5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

> O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar para exigi-lo (Brasil, 1996, Art. 5º).

É nesse contexto que se torna evidente a necessidade de melhorias na educação, considerando que o desenvolvimento da sociedade depende diretamente da qualidade da educação.

Os professores da educação básica enfrentam diversos desafios, entre os quais se destacam a pouca valorização frente à grande demanda de trabalho, a extensa carga

horária, burocracias excessivas, a falta de recursos didáticos, a precariedade das infraestruturas escolares, desafios socioeconômicos e o acesso limitado à formação de qualidade. Esses fatores podem comprometer a atualização pedagógica e a eficácia das práticas docentes, impactando diretamente o aprendizado dos alunos.

Em resumo, o professor da educação básica desempenha funções múltiplas e cruciais para a formação dos indivíduos e para a construção de uma sociedade justa e educada. Valorizar a educação e os professores é essencial para promover uma educação de qualidade e equitativa, capaz de preparar os alunos para os desafios futuros e reduzir as desigualdades sociais.

Dessa forma, os profissionais da educação podem compreender melhor as necessidades dos alunos e as dinâmicas escolares, além de desenvolver habilidades específicas que os capacitem a enfrentar desafios e a melhorar continuamente suas práticas. Isso resulta no crescimento profissional dos educadores, elevando a qualidade do ensino e beneficiando diretamente o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

Assim, cria-se um ciclo virtuoso: uma educação de qualidade promove o sucesso dos estudantes, que, por sua vez, reforça a motivação e a satisfação dos professores, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. É por isso, entre tantas razões, que não desistimos da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão crítica é uma prática essencial para o desenvolvimento contínuo e eficaz da docência. Ao se engajarem em uma análise constante e aprofundada de suas práticas, os professores podem aprimorar suas metodologias de ensino, adaptando-se às necessidades dos alunos e fortalecendo seu crescimento profissional. Refletir sobre seu próprio fazer pedagógico é, portanto, um exercício diário de autoconhecimento e aprimoramento.

Os professores desempenham um papel fundamental na educação e no desenvolvimento dos alunos, influenciando não apenas o que aprendem, mas também como aprendem e se desenvolvem como indivíduos. Nesse sentido, a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional contínuo são pilares de uma prática docente eficaz e transformadora.

Em síntese, a capacidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica é indispensável aos professores da educação básica, pois contribui para a melhoria constante do ensino, a compreensão das necessidades dos estudantes e a consolidação do compromisso ético e profissional da educação. É uma ferramenta que capacita os educadores a se tornarem agentes de mudança positiva no ambiente escolar e na vida dos estudantes.

Além disso, a reflexão permite que o professor se mantenha sensível às transformações sociais e educacionais, revisitando suas concepções de ensino e aprendizagem à luz de novos desafios. Ao reconhecer que o processo educativo é dinâmico e em constante construção, o docente fortalece sua autonomia, amplia seu repertório pedagógico e contribui para uma educação mais humanizadora e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (mec.gov.br) . Acesso em jul.2024

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, M. **Formação de professores: para mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, J. **Formação Continuada: Reflexões sobre Didática**. Barcelona: Edições Educativas, p. 19, 2018.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática: a formação do professor como profissional reflexivo.** Lisboa: Dom Quixote, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática.** Tradução de Ernani F. Da Fonseca Rosa. 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Trad. A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Educa: Lisboa, 1993.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.33
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

JOGOS, BRINCADEIRAS E AFETIVIDADE NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES TEÓRICAS

Ana Lúcia Da Silva Neujahr[1]; Rita Franchi Da Silva[2]; Graziela Frainer Knoll[3]

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de construção de conhecimentos, de descobertas e também de emoções. O processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais das crianças necessita ocorrer através de aprendizagens significativas, em que elas se sintam motivadas, acolhidas e envolvidas nas propostas pedagógicas. Com esse intuito, os jogos e as brincadeiras surgem como importantes recursos pedagógicos, pois conseguem unir a ludicidade ao aprendizado.

Os jogos e as brincadeiras são práticas essenciais para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da criatividade e da cultura (Kishimoto, 2007). Além disso, os jogos são recursos que promovem a aprendizagem e a socialização, ao mesmo tempo em que instituem o respeito às regras, auxiliando no processo de aprendizagem da criança, enquanto o brincar leva a criança a fazer escolhas e aprender com as próprias experiências. Nesse sentido, "[...] o ambiente lúdico que o jogo proporciona é um excelente espaço para a promoção da aprendizagem, pois nele o sujeito enfrenta desafios, estabelece hipóteses, vivencia situações, resolve problemas e testa limites" (Bragagnollo *et al.*, 2019, p.1269).

A afetividade, por sua vez, está presente nas relações humanas, se tornando um elemento essencial na aprendizagem da criança, pois influencia a maneira como ela aprende e se relaciona com os outros. Sendo assim, "a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação professor e aluno" (Vygotsky, 1998, p.42).

Isso posto, este estudo está vinculado às pesquisas desenvolvidas pelas autoras no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL) da Universidade Franciscana (UFN), na linha de pesquisa "Ensino e práticas docentes", que busca compreender e refletir sobre as diferentes formas de aprender e ensinar. O objetivo

1 Mestranda do PPGEHL - Universidade Franciscana. E-mail: ananeujahr@ufn.edu.br
2 Mestranda do PPGEHL - Universidade Franciscana. E-mail: silva.rita@ufn.edu.br
3 Orientadora; Professora Adjunta no PPGEHL - Universidade Franciscana. E-mail: grazi.fknoll@gmail.com

deste texto é refletir sobre a relação entre jogos, brincadeiras e afetividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de referenciais teóricos da área. Pretende-se, assim, explorar conceitos que estão subjacentes à prática pedagógica, geralmente diluídos nas atividades lúdicas que são implementadas pelo professor.

Considera-se a perspectiva de que a escola é "a principal via de desenvolvimento humano, porque sistematiza os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade e, por intermédio das relações entre os seus integrantes, deve proporcionar atividades que se pressuponham mediadoras das necessidades de aprendizagens de todos aqueles ali envolvidos" (Mello, 2023). A função do ambiente escolar e dos processos de aprendizagem ali estabelecidos é, de certa forma, centralizar e difundir o conhecimento na sociedade, para que os indivíduos se desenvolvam. Assim, os processos de ensinar e de aprender tornam-se atividade social transformadora, a partir da "relação consciente entre a consciência e seu objeto" (Vásquez, 1977, p. 10).

A metodologia utilizada neste estudo é de abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica, "feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos" (Gerhardt; Silveira, 2009, p.32). Desse modo, a pesquisa bibliográfica permite compreender e aprofundar o tema escolhido, a fim de reunir, analisar e interpretar as contribuições de diferentes autores, para construir uma base sólida para estudos posteriores.

Para este artigo, o levantamento de fontes bibliográficas foi feito por meio de livros e artigos publicados em periódicos nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem. As fontes foram escolhidas através da sua relevância e relação direta com o tema em estudo. A seguir, serão abordados os conceitos de jogos e brincadeiras nos anos iniciais, afetividade no processo de aprendizagem e considerações finais.

JOGOS E BRINCADEIRAS NOS ANOS INICIAIS

A etapa dos anos iniciais do ensino fundamental é um período importante na trajetória escolar das crianças, pois constitui a base para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e culturais que irão dar sustentação no decorrer da vida escolar. Nesse período a criança aprende a ler e escrever de forma sistemática, compreendendo a função social tanto da leitura como da escrita, desenvolve também a oralidade, amplia o vocabulário e suas habilidades comunicativas. O letramento matemático também é iniciado, com foco na aprendizagem do sistema numérico, operações básicas, raciocínio lógico e preparo para a resolução de problemas.

Para incorporar dinâmicas participativas e melhorar o processo de aprendizagem, os professores buscam estratégias metodológicas que possam contribuir para o desenvolvimento integral da criança, propiciando um ambiente de socialização e trocas de conhecimentos, envolvendo momentos de colaboração e comunicação entre as crianças e os professores em sala de aula. Essa reflexão vem em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (2017), que afirma:

> A BNCC do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2017, p. 57-58).

Na busca por melhores resultados na aprendizagem dos estudantes, uma alternativa é o uso de diferentes tipos de atividades para atingir e sensibilizar os estudantes no desenvolvimento da aprendizagem. Uma dessas atividades consiste em inserir o uso de jogos pedagógicos, sejam eles apenas escolhidos e jogados ou até mesmo construídos com os estudantes. Importante também que o professor selecione ou crie, de forma intencional, jogos que estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem e às necessidades da sua turma. O jogo passa a ser uma atividade oferecida pelo professor, porém ao iniciarem no jogo, são os estudantes que passam a ser os participantes mais importantes e ativos no processo fazendo com que se sintam envolvidos e com autonomia para tomar as decisões nas diferentes etapas da atividade.

Conforme Bizzotto *et al.* (2010, p.127) “Cabe ao professor selecionar ou criar tipos de jogos, sejam eles coletivos, de pequenos grupos ou pares, individuais, de mesa, de pátio, tais como: bingo, dominó, boliche, quebra-cabeças, loto de palavras.” Assim, o professor pode oferecer jogos prontos ou pode criar jogos com a ajuda de ferramentas digitais ou construir jogos com os estudantes; porém, em todos os casos, os jogos devem ser avaliados e ter uma intenção pré-estabelecida pelo professor.

Com os jogos no ambiente de ensino, busca-se a interação entre os estudantes e a valorização dos saberes de todos, onde cada criança pode colaborar de alguma maneira com o seu conhecimento. Cabe ao professor, avaliar e definir os conhecimentos que quer desenvolver e trabalhar com os estudantes e a intencionalidade de cada jogo. Importante sempre nessa fase dos anos iniciais promover a leitura. Ela pode ser inserida de várias maneiras dentro da ludicidade, utilizando-se da dramatização, conversas, desenhos, histórias lidas e contadas, cantos e versos, jogos de palavras, rimas, entre outros.

Além disso, há a possibilidade de explorar a competição ou a cooperação, pois os jogos podem promover o respeito às regras, o trabalho em equipe e a comunicação entre os estudantes. Nesse sentido, pode-se entender os jogos da seguinte forma:

> Os jogos são atividades que oferecem boas oportunidades de interação social, troca de ideias, experiências e informações. Além disso, exercitam a memória, desenvolvem o conhecimento lógico-matemático e criam, ainda, situações concretas da necessidade de leitura e escrita. Pelo caráter lúdico e desafiante, quase sempre despertam também maior interesse das crianças para a realização das atividades (Bizzotto *et al.*, 2010, p. 127).

As atividades lúdicas são enriquecedoras para o processo de ensino e aprendizagem porque proporcionam não só o acesso ao conhecimento, mas também interações significativas e, com isso, habilidades socioemocionais. Para que isso ocorra, cabe ao professor fazer a seleção e a organização da sala de aula como um espaço lúdico de aprendizagem (Kishimoto, 2007). Os jogos e brincadeiras geram momentos de interação que levam a criança a explorar o mundo ao seu redor e a se comunicar com outras crianças. Kishimoto (2007) também observa que os jogos estão ligados ao mundo da imaginação e da abstração, assim, podem agregar o desenvolvimento simbólico, social e afetivo da criança, despertando sua curiosidade e autonomia.

Dessa forma, os jogos podem auxiliar na sala de aula desenvolvendo a comunicação entre os estudantes e o educador e entre os próprios estudantes. Tornam-se recursos importantes para facilitar a aprendizagem, dando novos significados aos objetos do conhecimento que estão sendo trabalhados naquele determinado momento. A aprendizagem pode se tornar mais efetiva quando se faz o que se gosta.

Conforme Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 29): “Aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem.” Vale acrescentar que por serem lúdicos e desafiadores, despertam maior interesse das crianças. E, conceitos aprendidos em sala de aula quando atrelados à ludicidade e trabalhados de maneiras mais práticas e acessíveis, podem possibilitar a consolidação de conteúdos de matemática, língua portuguesa e outras áreas.

Um ambiente acolhedor, com atividades diferenciadas como os jogos pedagógicos causa um estímulo positivo que pode despertar curiosidade, pode favorecer memórias afetivas, lembranças boas, pode reduzir o medo de errar, deixando as crianças mais confiantes e predispostas a aprender. Assim, o prazer de aprender pode proporcionar uma situação em que o conhecimento seja realmente significativo e duradouro.

O uso dos jogos na sala de aula, no ensino de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental também está inserido num contexto onde se vê necessário aprimorar as

metodologias de acordo com o que sugere as mudanças na sociedade. Não se pode esquecer que a educação precisa acompanhar as evoluções tecnológicas. Pensar meios mais adequados e eficazes de buscar a evolução na aprendizagem dos estudantes é algo necessário e deve estar de acordo com as inovações que evoluem a cada dia.

Nesse contexto, de acordo com Moran, Masetto e Bahrens (2013, p. 31): “Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivam os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.” Pensando na mesma linha do autor, considera-se que o estudante deixa de ser apenas receptor de informações, de conhecimentos, e passa a agir, experimentar, testar hipóteses e refletir sobre suas escolhas junto com os demais colegas e com o professor.

AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ao se falar de aprendizagem existe uma busca para que esta aconteça de forma mais significativa e isso se torna mais favorável quando se desenvolve junto a momentos prazerosos, lúdicos e afetivos. O vínculo emocional entre criança e adulto pode se tornar um fator importante para o desenvolvimento da aprendizagem. Um ambiente acolhedor e afetuoso faz com que a criança passe a associar o ato de ler, escrever e desenvolver as demais atividades referentes ao currículo dos anos iniciais, a sentimentos positivos. Trabalhar com jogos, brincadeiras em convívio com adultos que incentivam a aprendizagem com afeto e com maior proximidade dos estudantes podem ser fatores determinantes para despertar curiosidade, prazer e motivação para aprender. Nesse sentido, destaca-se Carvalho (2010), quando afirma que:

> A afetividade entra em cena quando a descoberta da leitura começa em situação de jogo, de brincadeira, de proximidade com o adulto que estimula a leitura, como acontece nas boas escolas de educação infantil e nas famílias em que pais e avós habitualmente contam histórias aos filhos. (Carvalho, 2010, p. 16).

A afetividade passa a ser não apenas um sentimento, mas um fator essencial para o desenvolvimento do conhecimento, pois influencia diretamente a forma como percebemos, interpretamos e nos relacionamos com o mundo, podendo gerar maior interesse nas atividades desenvolvidas pelos professores quando é gerado um vínculo e é notória a intenção de carinho e dedicação entre as pessoas envolvidas. A comunicação é realizada mais facilmente, bem como as trocas de experiências e o envolvimento entre as pessoas. A relação entre afetividade e conhecimento pode assim ser compreendida:

> A afetividade é um componente básico do conhecimento e está intimamente ligada ao sensorial e ao intuitivo. As atividades se manifestam no clima de acolhimento, empatia, inclinação, desejo, gosto, paixão e ternura, de compreensão para consigo mesmo, para com os outros e para com o objeto do conhecimento. Ela dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados. Facilita a comunicação, toca os participantes, promove a união. O clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades. O homem contemporâneo, pela relação tão forte com os meios de comunicação e pela solidão da cidade grande, é muito sensível às formas de comunicação que enfatizam os apelos emocionais e afetivos mais do que os racionais (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p.18).

O processo de aprendizagem de acordo com Vygotsky é baseado na interação social, pois “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (Vygostsky, 1998, p.115), ou seja, o processo se dá através da interação com outros adultos, professores , colegas e com o ambiente sociocultural que a criança está inserida.

Vygotsky destaca também o conceito de Zona de desenvolvimento proximal: “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário. “ (Vygotsky. 1984,p.97), ou seja, o aprendizado não se limita só ao que a criança já sabe, mas sim de ofertar novos desafios, para que ela consiga avançar com apoio do professor e dos colegas.

É importante destacar a relação entre cognição e emoção. Taille (1992) relata que, para Vygotsky, a afetividade depende de aspectos cognitivos e afetivos. As emoções aparecem em situações diversas, sejam elas alegres ou até mesmo tristes, e muitas das vezes, os momentos onde a raiva está presente, ficam mais marcantes na vida da criança do que os alegres. Sendo assim:

> Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa.
> Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulagem das reações pelo organismo (Vygotsky, 2001, p. 139).

Vygotsky também ressalta o quanto a motivação é importante para esse processo de ensino aprendizagem, e que está relacionado também ao afeto entre professor e aluno, “os motivos são extremamente importantes na discussão cognição-afeto, já que, para Vygotsky, o pensamento é gerado, em grande medida, pela motivação.” (Sant’Anna; Loos, 2007, p. 15). Sendo assim:

> Se ignorarmos as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (Vygotsky, 1998, p. 15).

A partir dessa perspectiva, conseguimos entender que a motivação impulsiona o desenvolvimento da criança, através da aprendizagem de forma significativa, quando a criança dá um significado positivo para aquilo que ela aprende. Quando a criança se sente interessada, acolhida e motivada por aquilo que está aprendendo, ela consegue se envolver com aquela aprendizagem, unindo emoção e pensamento nas descobertas do dia a dia. O professor, por sua vez, acaba tendo um papel fundamental nesse processo, pois, ele trás pra dentro da sala de aula propostas pedagógicas que estimule a curiosidade das crianças, fazendo com que elas aprendam facilmente, um exemplo de propostas seria os jogos pedagógicos, que permitem o aprendizado de forma prazerosa para as crianças.

O vínculo estabelecido entre o professor e o estudante contribui para a segurança emocional, a aprendizagem e a motivação da criança. E é importante o educador reconhecer o importante papel de ensinar com afeto. Nesse sentido, Freire (1996) destaca:

> [...] Como professor […] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (Freire, 1996, p. 159).

Ensinar é um processo do qual se exige paciência e sensibilidade, o professor precisa estar atento à aprendizagem da criança através do seu desenvolvimento escolar, para conseguir intermediar esse processo de aprendizagem, pois não adianta ensinar algo que a criança não vai conseguir aprender naquele momento. Dessa forma,

> Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso da sua instrução, vemos que, na realidade, qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que a obriga a superar-se. [...] Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que não é capaz de realizar por si mesma. (Vygotsky, 1993, p. 244-245).

Pode-se compreender que ensinar é criar condições para que as crianças consigam se desafiar, respeitando o seu tempo. Observando atentamente a criança, o professor consegue identificar o tempo certo para propor atividades que estimulem a criança a se desafiar, não gerando frustrações. Dessa maneira, o aprendizado se torna significativo, e o professor é um mediador desse processo, apoiando e orientando desafios que promovem crescimento cognitivo e emocional, de forma respeitosa para com a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, como uma etapa bibliográfica exploratória de pesquisa, viabilizou a compreensão de que os jogos pedagógicos e as brincadeiras nos anos iniciais vão muito além de diversão, pois incentivam o aprendizado de forma positiva e contribuem para o estabelecimento de interações e relações afetivas igualmente importantes. Ao se envolver em jogos e brincadeiras, a criança sente prazer em aprender, assim gerando uma aprendizagem significativa.

Além disso, em uma perspectiva sociointeracionista, o processo de aprendizagem se estabelece através das interações com o outro. Isso é explicado especialmente por Vygotsky, ao propor que é na zona de desenvolvimento proximal que o aprendizado da criança acontece, quando ela é desafiada a avançar com a mediação do professor, com seu olhar atento e sensível para com a criança.

Já a afetividade presente nas interações transforma o ambiente escolar, em um lugar acolhedor e confiável, onde a criança se sente segura e motivada a aprender. Assim, o jogo aliado ao afeto, se torna uma prática pedagógica muito poderosa, para o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, os jogos e as brincadeiras podem ou não envolver tecnologias digitais. E as possibilidades de integração dos recursos digitais com as práticas presenciais abrem possibilidades aos professores para a pesquisa de melhores materiais para o desenvolvimento de seus planejamentos diários. A escola não é só espaço de transmissão de conteúdos, é um espaço de construção ativa e conjunta do conhecimento, em que os estudantes também participam do processo, passam a aprender com mais autonomia, conseguindo buscar respostas e soluções por conta própria e com o grupo. A utilização de jogos pedagógicos faz com que o professor observe, avalie o desempenho dos alunos de forma espontânea e intervenha de forma significativa no processo de aprendizagem dos estudantes e nas suas relações afetivas, tornando assim o processo mais reflexivo, podendo identificar suas dificuldades e avanços.

Portanto, pensar em uma educação que une o lúdico e o afeto, é pensar em uma educação mais humana, mais sensível e com aprendizagens mais significativas para com

as nossas crianças, uma escola que reconhece o brincar como uma forma de aprender e a afetividade como caminho para ensinar faz com que as crianças tenham vontade de estar dentro da escola, aprendendo cada vez mais.

REFERÊNCIAS

BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização linguística: da teoria a prática.** Belo Horizonte: Dimensão, 2010. 144p.

BRAGAGNOLLO, G. R. *et al.* **Intervenção educativa lúdica sobre parasitoses intestinais com escolares**. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 72, n. 5, p. 1203-1210, out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 02 out. 2025.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** 1 ed. São Paulo: Ática, 2010. 103 p.

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

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, o brinquedo, a brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2007.

LOOS, H; SANT'ANA, R. S. **Cognição, afeto e desenvolvimento humano:** a emoção de viver e a razão de existir. Educar, Curitiba, n. 30, p. 165-182, Editora UFPR, 2007.

MELLO, M. A.. Diferenças conceituais entre os termos "brincadeira" e "jogo" no Brasil. **Educação em Revista**, v. 39, p. e36641, 2023.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21 ed. Campinas: Papirus, 2013.

TAILLE, Y. de la . **Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget**. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorías psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Construção do pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L.S.. **Obras escogidas**. Vol. I e II. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones. 1991-1993.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.34
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A RELIGIOSIDADE DO IMIGRANTE ITALIANO E A MANUTENÇÃO DA LÍNGUA VÊNETA NA QUARTA COLÔNIA/RS

Eloi Piovesan Scapin[1]; Rosemar de Fátima Vestena[2]; Marcio Paulo Cenci[3]

INTRODUÇÃO

A imigração italiana para o Rio Grande do Sul, iniciada em 1875, representou um dos mais expressivos processos de colonização do Rio Grande do Sul, com impacto profundo na sua formação demográfica, econômica e cultural. Entre as áreas formadas pelos imigrantes, destaca-se a Quarta Colônia de Imigração, situada na região central do estado, como um território de notável preservação das tradições trazidas, sobretudo, do norte da Itália, especialmente do Vêneto. Nesse espaço, a religiosidade católica e a língua vêneta emergem como elementos centrais na constituição da identidade coletiva e da memória cultural, funcionando como pilares de coesão social e de continuidade simbólica entre gerações.

A literatura sobre a imigração italiana no sul do Brasil evidencia que a fé católica desempenhou papel determinante na adaptação e organização das comunidades imigrantes. Dos principais expoentes, Manfroi (2001) destaca a Igreja Católica como uma das instituições mais relevantes na estruturação da vida cotidiana, funcionando como espaço de encontro, orientação moral e manutenção dos valores tradicionais. De encontro, Costa e Battistel (1983) apontam que as capelas e paróquias não apenas serviam como locais de culto religioso, mas eram também espaços de sociabilidade e reafirmação identitária, principalmente através das festas patronais, procissões, confrarias e encontros de catequese (doutrina). Já Vendrame (2007) destaca a importância do catolicismo para a organização e consolidação da Quarta Colônia enquanto território de colonização e de história.

Acerca da presença da língua vêneta na região da Quarta Colônia, esta constitui um dos mais expressivos legados culturais trazidos pelos imigrantes provenientes do norte da Itália, especialmente da região do Vêneto. Incorporada ao cotidiano familiar e comunitário,

1 Doutorando - Universidade Franciscana, UFN. E-mail: eloipiovesanscapin@gmail.com
2 Doutora - Universidade Franciscana, UFN. E-mail: rosemarvestena@gmail.com
3 Doutor - Universidade Franciscana, UFN. E-mail: mpcenci@ufn.edu.br

essa variante linguística funcionou como um importante elemento de identidade e coesão social entre os colonos, permitindo-lhes preservar parte de suas raízes culturais em meio às adversidades do novo ambiente. Bombassaro (1925) destaca o uso do vêneto nas celebrações religiosas, como as missas, a catequese, os terços e as devoções. Piovesan (1999), ao discorrer sobre a educação em Nova Palma, observa que, nas primeiras décadas da imigração, o ensino também era ministrado em vêneto, o que facilitava a compreensão e a assimilação do conteúdo. De modo semelhante, Mocellin (2018) desenvolve um importante estudo sobre a linguística vêneta nos territórios de imigração italiana no Rio Grande do Sul. Mais recentemente, Barin *et al.* (2024) apresentam contribuições relevantes acerca dos cursos de língua vêneta atualmente ofertados, evidenciando a continuidade e o interesse pela preservação desse patrimônio linguístico.

Apesar das inúmeras pesquisas sobre imigração italiana e cultura religiosa no Rio Grande do Sul, a relação direta entre a prática da fé católica e a preservação da língua vêneta na Quarta Colônia ainda carece de estudos aprofundados. Há poucos trabalhos que investigam como as práticas religiosas concretas - orações, cantos, novenas festas patronais, catequese - contribuíram para a transmissão linguística intergeracional. Também não há consenso sobre em que medida este idioma, utilizado em contextos devocionais, influenciou a manutenção da identidade coletiva e da memória cultural diante da modernização, urbanização e avanço do português como língua dominante.

O presente estudo tem como propósito analisar a interrelação entre religiosidade e língua vêneta nas comunidades da Quarta Colônia de Imigração Italiana, compreendendo como a fé católica funcionou como espaço de resistência linguística e de preservação identitária. Busca-se demonstrar que a prática religiosa, ao ser vivida na língua de origem, tornou-se um instrumento de coesão cultural e memória coletiva, evidenciando a Quarta Colônia como um território simbólico de continuidade entre tradição e modernidade.

METODOLOGIA

O presente estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter histórico e bibliográfico, voltada à compreensão das inter-relações entre a religiosidade católica e a língua vêneta nas comunidades da Quarta Colônia de Imigração Italiana, no Rio Grande do Sul. A pesquisa tem como eixo central a análise de como a prática da fé, mediada pelo idioma materno, contribuiu para a preservação da identidade cultural e para a coesão social dos descendentes de imigrantes italianos.

ABORDAGEM E NATUREZA DA PESQUISA

Optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, pois o estudo busca interpretar fenômenos socioculturais a partir de suas manifestações simbólicas, linguísticas e históricas. O enfoque histórico permite reconstituir os processos de formação e consolidação das comunidades da Quarta Colônia, considerando a temporalidade e os contextos de transformação cultural. Já o caráter bibliográfico sustenta-se na revisão e análise crítica de obras, artigos e documentos que tratam da imigração italiana, da religiosidade católica e da linguística vêneta.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas principais:

Levantamento e seleção bibliográfica: foram identificadas e analisadas obras clássicas e contemporâneas sobre o tema, incluindo autores como Manfroi (2001), Costa e Battistel (1983), Vendrame (2007), Bombassaro (1925), Piovesan (1999), Mocellin (2018) e Barin *et al.* (2024). Também foram consultados artigos, dissertações, teses, publicações institucionais e documentos que abordam a Quarta Colônia e suas manifestações culturais, linguísticas e religiosas.

Análise histórico-interpretativa: a partir do material reunido, procedeu-se à análise da presença e da função da língua vêneta no contexto religioso das comunidades coloniais. Essa análise buscou identificar recorrências, significados e transformações nas práticas devocionais, na catequese e nas manifestações festivas, interpretando- as enquanto mecanismos de preservação identitária e resistência cultural.

DELIMITAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL

O recorte espacial compreende a região da Quarta Colônia de Imigração Italiana, localizada na região central do Rio Grande do Sul, abrangendo municípios como Silveira Martins, Ivorá, Nova Palma, Faxinal do Soturno, Pinhal Grande, Dona Francisca, São João do Polêsine e o distrito de Arroio Grande, pertencente à Santa Maria, bem como outros locais que compõem o território histórico da colonização italiana. O recorte temporal inicia-se em 1877, ano da chegada dos primeiros imigrantes, estendendo-se até a contemporaneidade, a fim de compreender as permanências e as transformações nas práticas linguísticas-religiosas ao longo de aproximadamente 150 anos.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A interpretação dos dados bibliográficos e documentais baseou-se em uma perspectiva histórico-cultural, buscando compreender a língua como prática social e a religiosidade como espaço de mediação simbólica. A análise seguiu um procedimento comparativo, buscando evidenciar correspondências entre o uso do idioma vêneto nas práticas religiosas e os processos de manutenção da identidade coletiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise histórica e bibliográfica permitiu constatar que a religiosidade católica exerceu papel central na consolidação das comunidades da Quarta Colônia de Imigração Italiana, funcionando como um espaço privilegiado para a preservação e transmissão da língua vêneta. Desde o período inicial da colonização, a fé constituiu o eixo de união e de organização social, moral e simbólica dos imigrantes, sendo nas práticas devocionais, nos ritos litúrgicos e nas celebrações festivas que o idioma de origem encontrou terreno fértil para se perpetuar. Essa dimensão revela o caráter interdependente entre religião e idioma como expressões identitárias e de resistência cultural diante das transformações históricas e do processo de integração ao contexto brasileiro.

A RELIGIOSIDADE COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA LINGUÍSTICA

Os resultados obtidos a partir das obras analisadas (Manfroi, 2001; Costa e Battistel, 1983; Vendrame, 2007) indicam que a Igreja Católica constituiu o principal núcleo de sociabilidade e coesão entre os colonos. As missas, terços, novenas e catequeses eram frequentemente conduzidas em vêneto, o que facilitava a compreensão dos fiéis e reforçava o vínculo comunitário. Conforme destaca Bombassaro (1925), apud Santin (1999), o uso do idioma nos rituais religiosos não se restringia à oralidade litúrgica, mas permeava também os cânticos e as orações cotidianas, assegurando a manutenção da língua como prática viva. Essa dinâmica reforça a noção de que a religião atuou como uma instância mediadora entre a tradição herdada e o processo de aculturação, preservando o idioma em um contexto de crescente influência do português.

A fé, nesse sentido, não se limitou ao domínio espiritual, mas assumiu uma função sociocultural de resistência linguística. A transmissão intergeracional do vêneto ocorria, muitas vezes, por meio das práticas religiosas domésticas - como o rezar do terço em família - e das celebrações comunitárias, nas quais a língua era empregada como meio de expressão

emocional e afetiva. Assim, o catolicismo representou um espaço de continuidade simbólica, em que a língua materna se manteve como elemento agregador e identitário, especialmente em meio às adversidades e à necessidade de adaptação ao novo território.

A LÍNGUA VÊNETA COMO INSTRUMENTO DE COESÃO E MEMÓRIA COLETIVA

A literatura recente (Mocellin, 2018; Barin *et al.*, 2024) evidencia que o vêneto, enquanto patrimônio linguístico, sobreviveu não apenas pela oralidade familiar, mas também pelo papel desempenhado pela comunidade religiosa e educacional na Quarta Colônia. Nos primórdios da imigração, a educação formal, muitas vezes ministrada por religiosos, utilizava o vêneto como língua de ensino e de comunicação cotidiana (Piovesan, 1999). Essa prática reforçou o pertencimento coletivo e o sentimento de continuidade cultural.

O idioma, nesse contexto, ultrapassava a função comunicativa e assumia valor simbólico: representava a ligação com a terra de origem e a expressão concreta de uma identidade transnacional. Através do vêneto, os imigrantes reinterpretaram o catolicismo em sua própria linguagem cultural, conferindo-lhe nuances locais e afetivas. As festas patronais, as confrarias e as procissões tornaram-se espaços de reafirmação dessa identidade, articulando fé, língua e sociabilidade.

PERMANÊNCIAS, TRANSFORMAÇÕES E REVITALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A análise bibliográfica demonstra que, embora a modernização, a urbanização e a escolarização em língua portuguesa tenham contribuído para o declínio progressivo do uso cotidiano do vêneto, a dimensão religiosa permaneceu como um dos últimos redutos de sua vitalidade. Mesmo com a substituição gradual do idioma nas liturgias oficiais, seu uso simbólico em orações, cânticos e expressões de devoção continua presente entre as gerações mais idosas e nas comunidades mais tradicionais.

Atualmente, observa-se um movimento de revitalização da língua, impulsionado por iniciativas culturais e acadêmicas (Barin *et al.*, 2024) que promovem cursos e atividades de valorização do vêneto. Esse processo indica uma reinterpretação contemporânea da identidade italo-descendente, na qual o idioma e a religiosidade são ressignificados como patrimônios imateriais. Assim, a Quarta Colônia reafirma-se como território simbólico de memória e resistência cultural, em que o passado é constantemente reelaborado à luz das novas dinâmicas sociais.

CONSIDERAÇÕES INTERPRETATIVAS

De forma geral, os resultados confirmam a hipótese de que a prática religiosa, ao incorporar a língua de origem, constituiu um instrumento fundamental para a manutenção da identidade cultural na Quarta Colônia. A religiosidade católica operou como um dispositivo de mediação simbólica, em que fé e língua se entrelaçaram na construção de uma memória coletiva. Essa relação, sustentada ao longo de mais de um século, evidencia que a persistência do vêneto não é apenas linguística, mas profundamente cultural e afetiva - uma herança que expressa a continuidade de valores, crenças e modos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que a inter-relação entre religiosidade católica e língua vêneta constitui um dos elementos mais significativos na formação e na continuidade da identidade cultural das comunidades da Quarta Colônia de Imigração Italiana. A análise histórica e bibliográfica evidenciou que a fé católica, vivenciada no idioma de origem, não apenas estruturou o cotidiano espiritual e social dos colonos, mas também configurou-se como um espaço de resistência linguística e simbólica diante das pressões de assimilação cultural impostas pelo novo contexto brasileiro. Assim, a religiosidade não se limitou ao âmbito devocional, mas tornou-se um veículo privilegiado de preservação e transmissão da herança cultural vêneta.

Desde o período inicial da colonização, a Igreja Católica e suas práticas - missas, novenas, terços, catequeses e festas patronais - exerceram papel decisivo na manutenção do idioma e na construção de vínculos comunitários. A liturgia, as orações e os cantos em vêneto permitiram que a fé se expressasse em uma linguagem afetiva e identitária, reforçando o sentimento de pertencimento e a coesão social. Dessa forma, o espaço sagrado assumiu também a função de território de memória, no qual o idioma, os ritos e as tradições se entrelaçaram, conferindo continuidade à cultura trazida do norte da Itália.

As evidências analisadas indicam que o idioma vêneto, mais do que um simples meio de comunicação, constituiu-se em um símbolo de resistência e de afirmação identitária. Em meio às transformações econômicas, urbanas e educacionais que acompanharam a modernização do Rio Grande do Sul e do Brasil, a persistência da língua nas práticas devocionais e familiares revela a força da religiosidade como mediadora da herança cultural. Mesmo com o avanço do português como língua dominante, a língua vêneta manteve-se viva nas expressões da fé, nos cânticos, nas bênçãos e nas celebrações religiosas, sustentando um elo entre passado e presente. A pesquisa demonstrou ainda que, embora o

processo de urbanização e a expansão do sistema educacional tenham contribuído para o declínio do uso cotidiano do idioma vêneto, a religiosidade permaneceu como um de seus principais espaços simbólicos de vitalidade. O recente movimento de revitalização linguística e cultural, impulsionado por iniciativas acadêmicas, eclesiais e comunitárias, evidencia que este idioma não representa apenas um resquício do passado, mas um patrimônio imaterial em constante (re)significação. Tal movimento reafirma o papel da Quarta Colônia como um locus de continuidade entre tradição e modernidade, onde a fé e a língua se encontram na reconstrução das memórias e na valorização da diversidade cultural.

No contexto contemporâneo, o entrelaçamento entre religião e idioma adquire novo significado. As celebrações bilíngues, os cursos de língua vêneta e as ações de valorização cultural promovidas por instituições e grupos locais reforçam o entendimento deste idioma como instrumento de coesão e identidade. A Quarta Colônia consolida-se, assim, como um espaço simbólico de resistência cultural, no qual a religiosidade católica funciona como guardiã da memória e catalisadora de processos de pertencimento coletivo.

Do ponto de vista científico e histórico, este estudo reafirma a importância de abordagens interdisciplinares que integrem linguística, história e antropologia para compreender a profundidade dos processos de preservação cultural em comunidades de imigração. É fundamental que novas investigações considerem a religiosidade não apenas como expressão da fé, mas como estrutura sociocultural que possibilita a transmissão intergeracional de valores e de identidades. A continuidade das pesquisas e ações voltadas à valorização da língua vêneta e da religiosidade popular revela-se, portanto, essencial para a salvaguarda do patrimônio cultural do Rio Grande do Sul e do Brasil.

Em síntese, a investigação confirma que a interdependência entre língua e religiosidade foi decisiva para a preservação das raízes culturais e para a coesão social das comunidades da Quarta Colônia. A fé, ao ser vivida no idioma materno, transformou-se em um ato de resistência e de memória, perpetuando valores que ainda hoje se refletem nas práticas culturais, na oralidade e no sentimento de pertencimento coletivo. Essa constatação reafirma a necessidade de reconhecer o vêneto e a religiosidade como expressões vivas do patrimônio imaterial brasileiro.

Por fim, conclui-se que a religiosidade católica, ao ser praticada na língua vêneta, consolidou-se como uma das mais duradouras manifestações da herança italiana na Quarta Colônia. Essa confluência entre fé e idioma não apenas preservou um modo de ser coletivo, mas também reafirmou a importância da cultura como instrumento de resistência, memória e pertencimento - valores que continuam a moldar o tecido social e simbólico da região até os dias atuais. Dessa forma, a experiência da Quarta Colônia representa um testemunho exemplar de como a religião e a língua podem, juntas, sustentar a vitalidade de um patrimônio cultural ao longo das sucessivas gerações.

REFERÊNCIAS

BARIN, Claudia Smaniotto, *et al.* **Atividade gamificada em curso livre de língua vêneta no município de Bento Gonçalves. Fonte:** https://www.researchgate.net/publication/381898696_ATIVIDADE_GAMIFICADA_E M_CURSO_LIVRE_DE_LINGUA_VENETA_NO_MUNICIPIO_DE_BENTO_GONCALVES. Acesso em 15 de agosto de 2025.

BATTISTEL, Arlindo Itacir; COSTA, Rovílio. **Assim vivem os italianos:** religião, música, trabalho e lazer. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes e Editora da Universidade de Caxias, 1983.

COSTA, Rovílio. **Imigração italiana no Rio Grande do Sul.** 2.ed. Caxias do Sul: EST/EDUCS, 1986.

MANFROI, Olívio. **A colonização italiana no Rio Grande do Sul:** implicações econômicas, políticas e culturais. 2ª. ed. Edições EST. Passo Fundo: UPF, 2001.

PIOVESAN, Rosemar de Fátima Vestena. Educação e imigração: a história da escola entre os imigrantes italianos, Quarta Colônia. In: MARIN, Jérri Roberto (org.). **Quarta Colônia:** novos olhares. Porto Alegre: EST, 1999.

SANTIN, Silvino. Sonhos diferenciados ou desfeitos: Silveira Martins, a Quarta Colonia, no cenário da imigração italiana no Rio Grande do Sul. In: MARIN, Jérri Roberto (org.). **Quarta Colônia:** novos olhares. Porto Alegre: EST, 1999.

VENDRAME, Maíra Ines. **"Lá éramos servos, aqui somos senhores":** a organização dos imigrantes italianos na ex-Colônia Silveira Martins (1887-1914). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

MUCELLIN, Alessandro. **Relatório técnico-linguístico sobre o "Talian", também chamado de Vêneto Brasileiro. Peculiaridades, identidade, contaminação.** 2018

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.35
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

DA GARANTIA DE ACESSO AO DIREITO À APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Airton Costa[1]; Juliane Marschall Morgenstern[2]

INTRODUÇÃO

Investigar a inclusão escolar é uma possibilidade de descobrir formas de proporcionar uma maior expectativa de desenvolvimento educacional e social às crianças incluídas. Compreender como os processos de aprendizado acontecem e podem ser determinantes é essencial para tomar atitudes, no âmbito escolar, que possam ser decisivos para que aconteça uma inclusão verdadeira e libertadora.

Diante de fatos vivenciados no passado como professor e ainda vivenciando, ao atuar como gestor de uma escola municipal de Santa Maria - RS (Airton Costa), procuro me aprofundar no estudo da inclusão a partir da relação entre família e escola, e por esse viés encontrar as diversas formas para estimular e fazer valer o direito ao aprendizado das crianças incluídas. Estímulo esse fomentado por minha orientadora, Professora Doutora Juliane Marschall Morgenstern. Assim, a partir de reflexões e práticas vivenciadas na posição de gestor de uma escola pública municipal e, ao realizar constante troca com as famílias de crianças incluídas no sistema educativo, sinto-me instigado a buscar por respostas para indagações que aparecem no cotidiano de uma comunidade escolar pluridiversificada e necessitada de atendimento digno e formador de um futuro aos incluídos. É importante com isso, refletirmos sobre a seguinte pergunta: *como o direito à aprendizagem na educação contemporânea tem influenciado o desenvolvimento das crianças atípicas?*

Nessa direção, o presente estudo objetiva compreender a produtividade da relação família e escola para a aprendizagem no contexto inclusivo. Para isso será necessário verificar as implicações do direito à aprendizagem no contexto de educação inclusiva e as configurações da relação família e escola para a aprendizagem de crianças incluídas.

Autores como Gert Biesta (2013) e Christian Laval (2004), nos mostram que a educação contemporânea tem sido progressivamente capturada por uma lógica neoliberal que

1 Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens - UFN. E-mail: airtonuniart@gmail.com
2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN. E-mail: julianemm@ufn.edu.br

reduz o processo educativo à mera aquisição de habilidades para o mercado, esvaziando seu potencial transformador. Nesse contexto, investigar o direito à aprendizagem no âmbito da inclusão torna-se um ato político, pois permite questionar as estruturas que transformam a aprendizagem em produto a ser alcançado e a diferença em obstáculo a ser superado. Esta pesquisa se justifica não apenas pela necessidade de compreender como essa relação pode promover a inclusão, mas também por buscar debater sobre os mecanismos pelos quais a educação inclusiva tem sido cooptada pela racionalidade neoliberal, perdendo de vista sua dimensão ética, política e emancipatória.

Ao atentarmos ao direito à aprendizagem de todos os alunos, nos deparamos com dificuldades acentuadas no âmbito da inclusão escolar. Geralmente em uma escola pública, como a escola em que atuo, o professor regente de turma muitas vezes não dispõe de todos os recursos necessários para atender dignamente uma criança com necessidades diferenciadas. A falta de monitores, ou estagiários para acompanhar o aluno especial também é um entrave preocupante e que impede o desenvolvimento adequado da criança incluída. Além disso, o professor regente, muitas vezes está tão sobrecarregado ao ter que atender uma turma com um número expressivo de alunos que não consegue preparar atividades específicas e muito menos destinar atenção merecida aos alunos incluídos. E quando a escola dispõe de um profissional da Educação Especial para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não há tempo suficiente para o atendimento, pois as demandas escolares aumentam cada vez mais, para que seja aplicada uma intervenção adequada capaz de provocar significativas mudanças no aprendizado da criança.

Ao considerar os espaços educacionais de escolas municipais periféricas, entendemos que o direito à aprendizagem no contexto inclusivo deve ser colaborativa, contínua e baseada no respeito mútuo**,** com foco no desenvolvimento pleno do estudante com deficiência ou necessidades educacionais especiais. A escola precisa envolver, sempre que possível, a família nas decisões pedagógicas, no planejamento das adaptações curriculares e nas estratégias de inclusão. Por outro lado, a família deve ser ouvida, contribuindo com informações sobre as necessidades, interesses e rotinas da criança.

Além disso, entendemos que a inclusão não é apenas dever da escola ou da família, mas uma corresponsabilidade**.** Isso implica em ações conjuntas, como estímulo ao aprendizado em casa, participação em eventos escolares, envolvimento em projetos pedagógicos inclusivos, entre outros.

METODOLOGIA

Estar diante do desafio de realizar uma pesquisa é ter a oportunidade de aliar teorias com os estudos sas obras lidas para esse artigo com as práticas realizadas com as análises e entrevistas, e como conduzir a construção do estudo a partir das vivências e experiências obtidas na escola onde atuamos com crianças incluídas e suas famílias. Para isso, Viviane Klaus (2004), oferece uma rica produção que alavanca meu entendimento sobre a relação da família e escola e está muito próxima ao meu pensamento quando diz que:

> Ao pensar em estudar algo que tenha ligação comigo, com minhas inquietudes, pensei em uma série de questões que sempre me incomodaram em minha prática docente. Dentre elas, escolhi trabalhar com o tema “A família na Escola”, dada a sua relevância e recorrência no campo educacional e na minha trajetória profissional (Klaus, 2004, p. 28).

Concordamos com Viviane Klaus (2004), quando a autora menciona a busca por outros modos de olhar para a pesquisa, pois o que me move para essa pesquisa “é fruto de minha inquietude, desconforto e insatisfação com o já sabido” (Klaus, 2004, p. 29). Transformar nossas inquietudes em motivação para pesquisar é um caminho poderoso de crescimento, pois são justamente as dúvidas e os incômodos que nos despertam a necessidade de buscar respostas e compreender melhor a realidade. A pesquisa, nesse sentido, não apenas esclarece questionamentos, mas também abre portas para novos modos de olhar o mundo, ampliando horizontes, desconstruindo certezas e possibilitando que enxerguemos diferentes perspectivas sobre um mesmo fenômeno.

Na obra “Caminhos Investigativos II - outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação”, com organização de Marisa Vorraber Costa (2022), no capítulo 3, Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar, de Rosa Maria Bueno Fischer, fica evidente que “nossas investigações sobre problemas educacionais serão tão mais multiplicadoras de problematizações, tão mais instigadoras a que nosso leitor se mobilize ele também a pensar diferente do que pensava” (2022, p. 69). As investigações sobre os problemas e necessidades das escolas tornam-se fundamentais para provocar reflexões profundas e transformadoras, pois permitem que gestores, professores e comunidade escolar repensem suas práticas e compreensões. Quando se olha para os desafios reais enfrentados no cotidiano, é possível abandonar visões idealizadas ou distantes da realidade e agir com um novo olhar, mais sensível e comprometido com as verdades que se apresentam. Assim, a pesquisa não apenas revela carências estruturais, pedagógicas e humanas, mas também abre caminhos para estratégias inovadoras e efetivas que valorizam o que é concreto, aproximando as ações da escola das reais demandas dos alunos e de suas famílias.

Fischer (2022) nos provoca uma profunda reflexão quando fala em pesquisa e as mudanças que ela pode proporcionar aos envolvidos. A autora vê o "trabalho do pesquisador como aquele que transforma, em primeiro lugar a si mesmo (2022, p. 58)", que nos instiga "a ultrapassar não só o senso comum, ordinário ou acadêmico, mas a ultrapassar a si mesmo, ao seu próprio pensamento" (2022, p. 58). E é com esse olhar que esta pesquisa busca não apenas investigar realidades, mas provocar inquietações e possíveis transformações na medida em que nosso olhar se torne mais afinado e sensível. Entendemos que ao se dedicar ao estudo, ao questionamento e à busca por respostas, o pesquisador expande horizontes, ultrapassa seus próprios limites de pensamento e descobre novas formas de compreender a realidade. Vemos esse movimento de autotransformação como fator essencial, pois quem pesquisa não retorna ao ponto de partida da mesma maneira: o conhecimento adquirido ressignifica sua visão de mundo e, a partir disso, possibilita que essa transformação pessoal reverbere na sociedade, inspirando mudanças e inovações.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

A pesquisa aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Conceição, situada na Vila Conceição, bairro Caturrita, zona norte de Santa Maria, RS. Trata-se de uma região com altos índices de pobreza e quase invisível aos olhos do governo municipal. A escola conta com Educação Infantil (maternal e pré-escola) e Anos Iniciais até o 5º ano e tem aproximadamente 106 alunos, sendo 17 do público da Educação Especial, com ou sem diagnóstico. Além das professoras regentes, têm uma educadora especial que atua 30h na escola, recebendo os estudantes em turno inverso. Muitas famílias da Vila Conceição buscam na coleta de recicláveis recursos financeiros para sustentar seus dependentes e manter seus filhos na escola.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a opção foi pela pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa dá ênfase a dados visuais e verbais com o objetivo de compreender um fenômeno em profundidade. É uma pesquisa focada em entender comportamentos, pontos de vista, realidades entre outros. Como foi realizado um estudo focado em entrevistas, relatos e fatos decorrentes de um determinado contexto social e educacional, nada mais adequado que qualificar as informações, os resultados e as conclusões obtidas com a pesquisa.

Maria Cecília de Souza Minayo, na sua obra "Pesquisa Social: teoria, método e criatividade", de 2001, traz um entendimento assertivo sobre o quanto é abrangente e aprofundador o método de pesquisa qualitativa.

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças,

> valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21).

A pesquisa qualitativa (conforme citação de Minayo, acima) é de extrema importância para compreender a relação da família com a escola, pois permite acessar não apenas dados objetivos, mas também sentimentos, percepções e significados construídos no convívio entre esses dois espaços fundamentais para a formação do ser humano. Assim, a pesquisa qualitativa não apenas descreve, mas também interpreta e dá sentido às experiências complexas que estão diretamente ligadas à construção integral do indivíduo e suas vivências.

Como forma de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, com perguntas abertas como método de coleta de dados para obter respostas enriquecedoras e formadoras de novos conceitos. Para Richardson (2012), a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas (p. 231).

A entrevista semiestruturada apresenta flexibilidade e possibilidade de rápida adaptação e pode ser ajustada ao indivíduo ou às circunstâncias. Além das entrevistas, realizaram-se observações do cotidiano escolar para fortalecer as experiências que culminaram em possíveis respostas e reformulações da nossa visão enquanto educador e gestor escolar.

A entrevista semiestruturada compreende-se, de acordo com Manzini (2004)

> Numa linha teórica fenomenológica, o objetivo seria o de atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais. Assim, as perguntas descritivas teriam grande importância para a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais. Numa linha histórico-cultural (dialética), as perguntas poderiam ser designadas como explicativas ou causais. O objetivo desse tipo de pergunta seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social (Manzini, 2004, p. 03).

Vemos na entrevista uma forma de interação, de troca, que resulta em dados mais precisos, pois é coletado dos entrevistados as informações desejadas à pesquisa. Sejam elas totalmente verídicas ou não, mas oriundas de pessoas que estão inseridas no contexto investigatório. Segundo Manzini, 2004:

> a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui
> a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (Manzini, 2004, p. 09).

A entrevista foi realizada com 5 famílias e 06 professores. No ato das entrevistas, a gravação de voz foi feita e transcrita posteriormente. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFN conforme número do parecer: 7.720. 171.

A transcrição é “o tipo mais comum de dado qualitativo usado em análise é o texto, que pode ser uma transcrição de entrevistas ou notas de campo de trabalho etnográfico ou outros tipos de documentos” (Gibbs, 2009, p. 17). Após o término da pesquisa foi proporcionado o retorno aos participantes das entrevistas, mostrando- lhes que suas falas podem colaborar para possíveis mudanças sociais além de imprimir confiabilidade ao estudo e aos colaboradores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação contemporânea tem sido marcada pelo que o filósofo da educação Gert Biesta (2013) chama de *“virada da aprendizagem”* (*learnification*), em que o discurso pedagógico passa a girar quase exclusivamente em torno da “aprendizagem do aluno”, em detrimento de outras dimensões fundamentais, como a formação humana, a relação pedagógica e os fins da educação. Nesse contexto, a defesa do direito à aprendizagem, especialmente para alunos incluídos, muitas vezes é reduzida a uma perspectiva instrumental, focada em resultados mensuráveis. Nessa direção, a crítica de Biesta à linguagem da aprendizagem pode ajudar a repensar a inclusão educacional, indo além de uma visão tecnicista e recuperando o sentido político, ético e existencial da educação.

Biesta (2013; 2018) argumenta que a educação contemporânea foi dominada por uma linguagem reducionista, em que o aluno é visto como um aprendente autônomo, como se a aprendizagem fosse um processo natural e auto-dirigido, ignorando o papel do professor e do contexto social. A educação é reduzida a “garantir aprendizagens”, como se fosse um serviço a ser consumido, em vez de uma experiência formativa complexa. Os fins da educação são substituídos por objetivos mensuráveis, focando em notas e desempenho em testes e perdendo de vista questões como formação para a cidadania, emancipação e subjetivação, ou seja, o processo de tornar-se um sujeito no mundo.

A defesa do direito à aprendizagem para alunos incluídos foi uma conquista importante, especialmente após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e políticas como a Lei Brasileira de Inclusão (2015). No entanto, quando esse direito é interpretado apenas como acesso a conteúdos curriculares padronizados, sem questionar se esses conteúdos são significativos); foco em adaptações técnicas, como metodologias diferenciadas, mas ainda dentro de uma lógica de desempenho; e inclusão como “pertencimento” a um sistema que não se transforma, corre-se o risco de incluir sem formar um sujeito para/no mundo. Ou seja, o aluno pode estar na escola, “aprendendo”, sem que isso necessariamente signifique uma experiência educativa significativa ou uma formação para a autonomia crítica.

A seguir, apresentamos alguns excertos da coleta de dados realizada pelas entrevistas com as famílias das crianças incluídas e professores sobre o direito à aprendizagem das crianças incluídas e uma breve análise sobre as contribuições.

> MÃE B - “Eu acho que tem que caminhar junto, em prol daquele aluno, das atividades, principalmente com a gente, mães atípicas.” “os desafios são grandes.” “enquanto a escola e os pais estiverem interagindo o ano letivo do aluno atípico fica mais fácil.” MÃE D -“a relação tem que ser de união. Um ajudando o outro nessa questão tão difícil que é a educação, o aprendizado e a inclusão.”
> PROFESSORA C - “O estímulo ao aprendizado deve ser constante, e quando a família acompanha e estimula todo esse processo, apoiando e dando suporte para o aluno da forma positiva, o desenvolvimento cognitivo da criança se fortalece.”
> PROFESSORA E - “recursos diferenciados para cada caso, deve ter a interferência de algum órgão municipal para saber quais as reais necessidades da escola”

Nessa direção, diante de tantos pensamentos diferentes e gritos por novas intervenções públicas, coletados com as falas, é preciso reconhecer a importância da relação pedagógica, na qual o professor não é um facilitador, mas um outro significativo que desafia, provoca e media a experiência do aluno no mundo e onde a inclusão não se faz apenas com recursos adaptados, mas com presença, escuta e diálogo. Seguindo as pistas de Biesta (2013; 2018), poderíamos compreender que incluir não é apenas sobre “dominar conteúdos”, mas sobre ter acesso a experiências que permitam ao aluno existir no mundo de maneira plena. Como Biesta (2020) propõe, a educação deve equilibrar três dimensões, que são: a qualificação (conhecimentos e habilidades), a socialização (pertencimento a culturas e comunidades) e a subjetivação (formação de um sujeito autônomo e crítico).

> MÃE E - “uma professora só não tem condições de dar atenção para todos.” “impossível conseguir estimular todos para um aprendizado adequado. Como a professora vai acompanhar mais uma criança incluída e deixar os outros de lado?”
> PROFESSORA D - “Eu fico muito preocupada, muito angustiada, porque a gente não tem uma preparação dentro do curso que a gente é formada”
> MÃE A - “Eu já compreendi que eles não aprendem igual os outros, é diferente”

Com essas falas, percebemos que a inclusão não diz respeito a todos aprenderem o mesmo, mas todos terem a chance de se tornarem quem são, e isso vai muito além da perspectiva atual da aprendizagem. Na lógica do desempenho, a relação com as famílias de alunos incluídos passa a abarcar a preocupação com a ampliação das habilidades produtivas do aluno, visando que futuramente utilize tais aprendizagens para se inserir no mercado de trabalho ou, em outros casos, de rentabilizar esse aprendizado de alguma forma.

> MÃE B - “penso no transporte público, que muitas pessoas aqui onde moro não tem condições de pagar para pegar o ônibus e têm dias que nem ônibus tem para levarem seus filhos atípicos até o atendimento.” “a inclusão, nesse aspecto ainda está

> muito precária.” “de repente, algum reforço extra para desenvolver o aprendizado.” “Se tivesse uma interação ou apoio por parte do governo mais com mães, se tivesse até um projeto, se tivesse mais mães, para a gente trocar experiências.”
> PROFESSORA A - “A inclusão não é garantida pelo poder público. O Poder Público não atende as necessidades escolares. Não oferece livros didáticos específicos para o público atípico e nem avaliações específicas aos incluídos.”

Uma questão abordada nas falas obtidas com as entrevistas, entre tantos desabafos foi a falta de sensibilidade no que toca as avaliações. Se o direito à aprendizagem for medido apenas por testes padronizados, alunos incluídos serão sempre “avaliados pelo que falta”. É preciso incluir critérios existenciais, como participação, engajamento, capacidade de questionar e transformar seu entorno. A crítica de Biesta à linguagem da aprendizagem ajuda a desnaturalizar discursos que reduzem a inclusão a uma questão técnica. Se queremos uma educação inclusiva, é preciso ir além do direito à aprendizagem e garantir o direito a uma experiência educativa significativa, que permita aos alunos incluídos não apenas “aprender”, mas existir como sujeitos no mundo. Isso exige repensar a escola como um espaço de encontro, conflito e possibilidade, e não apenas de entrega de resultados.

Na realidade escolar, o professor tem papel fundamental ao planejar práticas pedagógicas diversificadas, que respeitem o ritmo e as particularidades de cada criança e estimulem o aprendizado. No artigo *O campo da psicopedagogia e as estratégias pedagógicas para a redução das dificuldades de aprendizagem* de Simone Barcellos Vieira e Juliane Marschall Morgenstern (2024) fica muito claro que o aprendizado se desenvolve de diversas maneiras:

> pode-se afirmar que há maneiras diferentes de compreender a aprendizagem, mas o principal objetivo das práticas pedagógicas na escola é fazer os alunos se desenvolverem integralmente, tanto no âmbito cognitivo como afetivo e psicomotor. Sabendo que cada sujeito é único, também é importante saber que cada ser aprende de um jeito, alguns adquirem mais rápido certas habilidades e de forma autônoma, enquanto outros precisam de um tempo maior e muitas vezes necessitam de ajuda profissional (Vieira, S. B., & Morgenstern, J. M., 2024, p. 112)

Atividades lúdicas, recursos visuais, músicas, jogos educativos e o uso de tecnologias assistivas são possibilidades e exemplos de estímulos que favorecem a atenção, a memória, a linguagem e o raciocínio lógico, e tornam as dificuldades de aprendizagem um fator que pode ser superado com menos sofrimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esta pesquisa, compreendemos que apesar de inúmeros avanços que a Educação Especial teve, e que constantemente são feitos, ainda há lacunas a serem

sanadas devido a interesses políticos. Fato que dificulta os avanços na qualidade dos atendimentos ofertados pela escola e do desenvolvimento do aprendizado das crianças incluídas. Fica claro com esta pesquisa que é necessário mais investimento por parte do poder público, principalmente no que toca a oferta de mais professoras de Educação Especial e carga horária adequada; a disponibilização de salas de recursos para o atendimento do AEE com mais infraestrutura e recursos pedagógicos; mais formações continuadas aos professores regentes de turmas para que tenham capacidades adequadas em atender alunos incluídos junto de alunos não incluídos e ainda maior atenção às famílias de crianças incluídas com programas específicos e de rápido atendimento.

Reafirmamos o quanto foi necessário ter realizado essa pesquisa na área da Educação Especial em uma comunidade que carece de um olhar mais sensível e carinhoso para as crianças incluídas é de extrema importância, pois nos permite compreender de forma mais profunda suas necessidades, potencialidades e os desafios enfrentados no processo de aprendizagem dessas crianças. Quando a escola tem como propósito, como meta estimular o aprendizado e aprimorar o desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças (e não apenas prepará-las para o mercado de trabalho), o estudo torna-se um instrumento valioso para orientar práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Os resultados obtidos servirão como base sólida para que a luta por melhorias seja constante e cada vez mais forte, garantindo não apenas a visibilidade dessas crianças, mas também o fortalecimento dos laços com as famílias e das políticas públicas e ações que assegurem uma educação inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. **O dever de resistir: sobre agência, educação e democracia.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 3, 2020.

BIESTA, Gert. **O Devolver da Educação à Pedagogia.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

BIESTA, Gert. **Para Além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; NETO, Alfredo. Veiga-Neto (Orgs). **Caminhos Investigativos II**: **outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos** / Graham Gibbs; tradução Roberto Cataldo Costa ; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição LoríViali. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

KLAUS, Viviane**. A família na escola: uma aliança produtiva - 2004.** Disponível em: https://lume.ufrgs.br › handle .

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas** / Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (*et al.*). -. 3. ed. - 14. reimpr. - São Paulo Atlas, 2012.

VIEIRA, S. B., & MORGENSTERN, J. M. (2024). **O campo da psicopedagogia e as estratégias pedagógicas para a redução das dificuldades de aprendizagem.** *Thaumazein: Revista Online De Filosofia*, *16*(31), 105-116. https://doi.org/10.37782/thaumazein.v16i31.4868

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.36
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

ÁREAS DE INTERVENÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO COMO MEDIADORAS NO ACESSO A DIREITOS SOCIAIS

Gislaine Aparecida da Silva Machado[1]; Taís Steffenello Ghisleni[2]

INTRODUÇÃO

O acesso a direitos sociais constitui um dos pilares do Estado Democrático de Direito e pressupõe que os cidadãos disponham de informações claras, acessíveis e contextualizadas sobre as políticas públicas que lhes dizem respeito. No entanto, diversos estudos apontam que, no Brasil, persistem barreiras informacionais, burocráticas e digitais que dificultam o exercício pleno desses direitos, sobretudo por parte das famílias em situação de vulnerabilidade (Jaccoud; Mesquita; Paiva, 2017; Boschetti, 2016; Duarte; Marcelino; Boccolini, 2017). Entre os benefícios mais afetados por essas limitações está o Benefício de Prestação Continuada (BPC), cuja solicitação exige a compreensão de critérios legais, o acesso a plataformas digitais e a mediação com órgãos públicos. Diante dessas barreiras, torna-se muito importante analisar abordagens interdisciplinares que integrem comunicação, educação e cidadania, como é o caso da Educomunicação.

Nesse cenário, a Educomunicação emerge como um campo interdisciplinar capaz de articular práticas educativas e comunicacionais voltadas à cidadania, à autonomia e à transformação social. Conforme Soares (2014), trata-se de um campo de ação e reflexão que visa criar ecossistemas comunicativos democráticos, favorecendo a expressão e a participação dos sujeitos. Almeida (2024) amplia essa compreensão ao sistematizar sete áreas de intervenção educomunicativa - educação para a comunicação, pedagogia da comunicação, gestão da comunicação, mediação tecnológica, produção midiática educativa, expressão comunicativa pela arte e epistemologia da educomunicação - que, em conjunto, oferecem possibilidades concretas de mediação entre comunidades e políticas públicas.

1 Advogada especialista em Previdenciário - Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN) Santa Maria, RS, Brasil, adv.gislainemachado@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9250-2662

2 Doutora em Comunicação. Professora no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria, RS, Brasil, taisghisleni@yahoo.com.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5405-9492

Partindo dessa perspectiva, este estudo tem como **objetivo geral** discutir, a partir de uma revisão teórica, como as áreas de intervenção da educomunicação podem contribuir para superar as barreiras informacionais, burocráticas e digitais enfrentadas pelas famílias no acesso ao BPC. Como objetivos específicos, propõe-se: (a) revisar a literatura sobre o BPC e identificar os principais tipos de barreiras relatadas pelas famílias; (b) sistematizar as áreas de intervenção da educomunicação, conforme a produção latino-americana; (c) relacionar essas áreas a estratégias possíveis de mediação escolar e comunitária no acesso a direitos sociais; e (d) indicar lacunas e perspectivas para futuras investigações empíricas.

A relevância deste trabalho reside na articulação entre dois campos ainda pouco explorados em conjunto: o das políticas de assistência social e o da educomunicação. Busca-se compreender de que modo práticas educomunicativas podem ser mobilizadas como instrumentos de mediação, contribuindo para a efetivação de direitos e para o fortalecimento da cidadania. Assim, a reflexão proposta tem potencial para subsidiar políticas públicas mais inclusivas e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

EDUCOMUNICAÇÃO E SUAS ÁREAS DE INTERVENÇÃO

Compreendemos a educomunicação como um campo interdisciplinar que articula comunicação, educação e participação cidadã, e que se apresenta como uma estratégia inovadora para enfrentarmos as barreiras informacionais e comunicacionais que dificultam o acesso ao Benefício de Prestação Continuada por parte das famílias. Ao favorecer práticas pedagógicas dialógicas, a produção colaborativa de informação e o letramento midiático, a educomunicação pode fortalecer a autonomia dos sujeitos na compreensão e reivindicação de seus direitos.

As raízes epistemológicas da educação para a mídia (também chamada de mídia-educação ou educomunicação) foram construídas a partir do diálogo com áreas como sociologia, filosofia, linguística, história da arte, semiótica, teoria crítica e estudos da comunicação. Autores como Benjamin, Adorno, Bourdieu, Foucault, Eco, McLuhan, Stuart Hall e David Buckingham contribuíram para consolidar um campo que busca promover a leitura crítica das mídias e estimular práticas comunicacionais autônomas. No Brasil, essas referências são apropriadas por estudiosos como Almeida, Lobato e Ghaziri (2011), que propõem uma perspectiva latino-americana e transformadora da comunicação na educação.

Almeida (2024) ressalta que, embora a educação para a mídia tenha origem na Europa, sua apropriação na América Latina ocorreu em diálogo com os movimentos sociais, resultando em práticas comunicacionais mais críticas e voltadas à transformação social. Essa perspectiva ganha força quando buscamos alternativas para enfrentar a

desinformação e a exclusão vividas por famílias em situação de vulnerabilidade. Martin-Barbero e Rey (2001, p. 42) relatam que, mesmo com influências europeias, o uso do rádio em regiões rurais da América Latina permitiu o surgimento de práticas comunicacionais genuínas, que articulavam oralidade, resistência cultural e luta por direitos sociais. Tais experiências mostram que a comunicação pode ser uma ferramenta de empoderamento, especialmente em contextos de desigualdade, como os enfrentados por famílias que têm direito ao BPC, mas que se deparam com obstáculos burocráticos e desinformação.

Entre as contribuições sistematizadas do campo, destaca-se a categorização das áreas de intervenção da educomunicação. Segundo Ismar de Oliveira Soares (2014), essas áreas representam os distintos modos de atuação do educomunicador e podem ser articuladas entre si conforme o objetivo da intervenção. Essa sistematização foi posteriormente ampliada e consolidada por Almeida (2024), que identificou sete áreas de intervenção, conforme apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Áreas de intervenção da educomunicação.

Área de Intervenção	Descrição
1. Educação para a Comunicação	Formação crítica para leitura e análise dos meios de comunicação, promovendo a alfabetização midiática e a comunicação cidadã.
2. Pedagogia da Comunicação	Aplicação de metodologias dialógicas e participativas para a construção coletiva do conhecimento em contextos formais e não formais.
3. Gestão da Comunicação	Planejamento e sustentação de ecossistemas comunicativos participativos e horizontais, voltados à emancipação e ao fortalecimento do diálogo coletivo.
4. Mediação Tecnológica na Educação	Utilização crítica e inclusiva de tecnologias para mediar processos educativos e ampliar o acesso à aprendizagem.
5. Produção Midiática Educativa	Desenvolvimento de produtos midiáticos com intencionalidade educativa, como vídeos, podcasts, jogos, cartilhas e outros materiais.
6. Expressão Comunicativa pela Arte	Uso das linguagens artísticas como meios de expressão, diálogo e mediação cultural.
7. Epistemologia da Educomunicação	Produção e sistematização de conhecimento teórico, filosófico e metodológico sobre o campo da educomunicação.

Fonte: Elaborado a partir de Almeida (2024) e Soares (2014).

A sistematização apresentada no Quadro 1 permite compreender a diversidade de abordagens e competências envolvidas no trabalho educomunicativo. Mais do que categorias estanques, essas áreas podem se sobrepor ou articular-se entre si, conforme a natureza da intervenção e seus objetivos. Como observa Almeida (2024), uma estratégia educomunicativa eficaz raramente se limita a uma única área. A ausência de conhecimento sobre o potencial completo da educomunicação, muitas vezes, restringe sua aplicação.

Por exemplo, ao utilizar um jornal escolar para ensinar língua portuguesa, o professor explora a pedagogia da comunicação. No entanto, ao incorporar a educação para a comunicação, ele poderia enriquecer significativamente a experiência, abordando a função social

do jornalismo, a linguagem jornalística e o processo de produção jornalística (Almeida, 2024, p. 43). Essa abordagem se mostra promissora para comunidades que precisam compreender, produzir e circular informações com mais autonomia, como é o caso das famílias que buscam orientação sobre o acesso ao BPC.

Nesse contexto, torna-se relevante destacar a aplicação direta das áreas de intervenção da Educomunicação na mediação entre sujeitos e instituições. Entre as sete áreas, destacamos, neste estudo, a educação para a comunicação como a mais diretamente relacionada à problemática investigada. Essa área visa desenvolver, nos sujeitos, a capacidade crítica e autônoma de interpretar, produzir e circular informações, o que é essencial para que famílias em situação de vulnerabilidade compreendam os seus direitos e os mecanismos de acesso aos benefícios sociais (Almeida, 2024, p. 50). No caso específico do BPC, promover a educação para a comunicação significa criar estratégias educativas que ajudem as famílias a navegar pelo sistema previdenciário, interpretar corretamente os critérios legais e utilizar, de forma informada e consciente, os canais digitais e institucionais de solicitação do benefício.

Assim, defendemos que as intervenções em educomunicação devem ser co-criadas com as comunidades, de modo a promover transformação social baseada na participação ativa e na construção coletiva de significados. Essa lógica participativa pode ser aplicada, por exemplo, em ações que envolvam escolas e Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) na elaboração de materiais educativos sobre benefícios assistenciais, tornando os direitos mais compreensíveis e acessíveis para quem mais precisa.

Ao definirmos estratégias educomunicativas, consideramos essencial levar em conta os sujeitos envolvidos, o contexto social, os objetivos da intervenção, a metodologia participativa e os critérios de avaliação contínua e colaborativa, sempre adaptados à realidade local (Almeida, 2024). Nessa perspectiva, a educomunicação, entendida como ferramenta de mediação entre sujeitos e instituições, revela-se fundamental para a efetivação das políticas públicas, sobretudo em contextos em que a falta de informação adequada compromete o exercício de direitos sociais. No caso do BPC, por exemplo, a ausência de estratégias comunicacionais voltadas às necessidades reais das famílias beneficiárias explicita lacunas estruturais na implementação da política. Esse cenário reforça a pertinência de compreender a Educomunicação como um campo de práxis social que articula educação, comunicação e políticas sociais, constituindo-se em um eixo estratégico para a transformação social e a efetivação de direitos (Soares; Pereira; Próspero, 2025).

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma revisão teórica de caráter narrativo e exploratório, voltada à discussão sobre as áreas de intervenção da educomunicação

e sua contribuição para a superação das barreiras de acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC). A opção por esse delineamento justifica-se pela possibilidade de reunir e articular produções acadêmicas, sem a pretensão de esgotar o tema ou elaborar síntese quantitativa, mas de sistematizar diálogos conceituais que permitam compreender interfaces ainda pouco exploradas no campo (Gil, 2017).

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados acadêmicas (Google Acadêmico e Periódicos CAPES) no período de setembro a outubro de 2025, utilizando como descritores combinados “Benefício de Prestação Continuada (BPC)”, “barreiras de acesso”, “educomunicação” e “áreas de intervenção”. Foram incluídas publicações entre 2000 e 2025 que tratassem do BPC e das barreiras informacionais, burocráticas e digitais vivenciadas pelas famílias, bem como estudos que abordassem práticas educomunicativas, suas áreas de intervenção e a interface entre educação, cidadania e direitos sociais. Foram excluídos textos jornalísticos, relatórios institucionais sem fundamentação científica e produções que discutem políticas assistenciais sem articulação com o campo da comunicação ou da educação.

Após a seleção das obras, o material foi submetido a leitura exploratória e à categorização das barreiras mais recorrentes, com base em autores como Jaccoud, Mesquita e Paiva (2017), Boschetti (2016) e Duarte, Marcelino e Boccolini (2017). Em seguida, essas categorias foram relacionadas às sete áreas de intervenção da educomunicação sistematizadas por Soares (2014) e ampliadas por Almeida (2024), compreendendo educação para a comunicação, pedagogia da comunicação, gestão da comunicação, mediação tecnológica, produção midiática educativa, expressão comunicativa pela arte e epistemologia da educomunicação. Observa-se ainda que a Gestão da Comunicação se articula com a Educação para a Comunicação, pois ambas favorecem a construção de ecossistemas comunicativos colaborativos, nos quais o conhecimento circula de forma mais horizontal e inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão da literatura revelou que o acesso ao Benefício de Prestação Continuada, embora garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), ainda é marcado por desigualdades e exclusões persistentes. Autores como Boschetti (2016), Jaccoud, Mesquita e Paiva (2017) e Duarte, Marcelino e

Boccolini (2017) apontam que as dificuldades enfrentadas pelas famílias não se limitam à comprovação de renda ou à elegibilidade legal, mas se estendem a obstáculos informacionais, burocráticos e digitais que impedem o exercício efetivo desse direito.

BARREIRAS INFORMACIONAIS, BUROCRÁTICAS E DIGITAIS NO ACESSO AO BPC

As barreiras informacionais constituem um dos principais entraves observados. Muitas famílias desconhecem o que é o benefício, os critérios de acesso e os canais institucionais disponíveis. Jaccoud, Mesquita e Paiva (2017) ressaltam que a informação sobre o BPC é frequentemente fragmentada, veiculada em linguagem técnica e pouco acessível, o que dificulta a compreensão dos processos. Essa ausência de informação qualificada acaba por gerar insegurança, desconfiança nas instituições e dependência de intermediários.

As barreiras burocráticas, por sua vez, dizem respeito à complexidade dos procedimentos administrativos, à multiplicidade de documentos exigidos e à distância entre as instâncias públicas e os cidadãos (Boschetti, 2016). Duarte, Marcelino e Boccolini (2017) destacam que o excesso de formalidades e a falta de orientação nos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) e no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) agravam o sentimento de impotência das famílias, especialmente em contextos de baixa escolaridade.

Por fim, as barreiras digitais têm se intensificado nos últimos anos, à medida que os serviços públicos migram para plataformas online. O acesso ao *Meu INSS*, por exemplo, exige cadastro digital, autenticação por reconhecimento facial e uso constante da internet, o que exclui famílias sem conectividade ou letramento digital. Esse cenário evidencia a necessidade de estratégias que combinem mediação tecnológica e inclusão informacional, de modo a reduzir a distância entre os serviços e seus públicos.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO COMO MEDIAÇÕES POSSÍVEIS

A análise das sete áreas de intervenção sistematizadas por Soares (2014) e ampliadas por Almeida (2024) permite compreender como a educomunicação pode contribuir para enfrentar essas barreiras. Cada área oferece uma perspectiva de mediação capaz de fortalecer o diálogo entre as políticas públicas e as comunidades beneficiárias.

A Educação para a Comunicação, por exemplo, pode atuar na formação crítica das famílias, promovendo o letramento midiático e informacional necessário para interpretar

editais, formulários e legislações. Ao desenvolver a capacidade de leitura crítica e de produção de mensagens, essa área favorece a autonomia comunicativa dos sujeitos (Almeida, 2024).

A Pedagogia da Comunicação contribui ao propor metodologias participativas e dialógicas que podem ser aplicadas em oficinas, rodas de conversa e ações formativas nos CRAS e nas escolas. Tais práticas estimulam a escuta, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do conhecimento sobre direitos sociais, reforçando o papel educativo das políticas de assistência (Soares, 2014).

A Gestão da Comunicação propõe a criação de ecossistemas comunicativos horizontais entre escolas, instituições assistenciais e a mídia local. Tal abordagem possibilita a construção de redes comunitárias de informação, ampliando o alcance das mensagens e fortalecendo a corresponsabilidade social. Essa área é especialmente relevante para enfrentar as barreiras burocráticas, ao incentivar fluxos comunicacionais mais transparentes e colaborativos (Almeida, 2024).

A Mediação Tecnológica na Educação tem papel fundamental diante das barreiras digitais. Ao orientar o uso acessível e crítico das plataformas governamentais, pode apoiar famílias na navegação pelo *Meu INSS* e em outras ferramentas digitais, reduzindo desigualdades tecnológicas e fortalecendo a inclusão informacional.

A Produção Midiática Educativa, por sua vez, oferece caminhos para a criação de materiais didáticos e comunicacionais voltados à compreensão dos direitos, como cartilhas, vídeos, podcasts e campanhas educativas. Esses produtos podem traduzir conteúdos técnicos em linguagem acessível, democratizando o conhecimento e estimulando o protagonismo comunitário (Almeida, 2024).

A Expressão Comunicativa pela Arte amplia o potencial transformador das ações, ao permitir que diferentes linguagens - teatro, música, desenho, audiovisual - expressem as experiências e desafios das famílias. Essa dimensão artística reforça o pertencimento, a autoestima e a valorização cultural dos grupos sociais envolvidos (Soares; Pereira; Próspero, 2025).

Por fim, a Epistemologia da Educomunicação oferece o referencial teórico necessário para compreender a educomunicação como campo de práxis social. Essa área propõe um olhar crítico sobre os próprios processos comunicacionais, permitindo avaliar se as práticas implementadas realmente favorecem a autonomia e o exercício de direitos (Almeida, 2024).

DESAFIOS E LACUNAS DA LITERATURA

Apesar das evidências teóricas sobre o potencial da educomunicação, a revisão mostrou escassez de estudos que relacionem diretamente práticas educomunicativas e políticas sociais. Há carência de pesquisas empíricas que analisem intervenções realizadas em

escolas, CRAS ou associações comunitárias com foco no acesso a benefícios assistenciais. Essa lacuna revela a necessidade de futuras investigações que validem empiricamente os efeitos das ações educomunicativas sobre a compreensão e o acesso ao BPC.

Outro desafio refere-se à ausência de políticas públicas que reconheçam formalmente a educomunicação como estratégia de mediação institucional. Embora o conceito esteja consolidado na área educacional, sua aplicação no campo da assistência social ainda é incipiente. Isso reforça a importância de parcerias intersetoriais que integrem universidades, prefeituras e movimentos sociais na criação de projetos-piloto voltados ao letramento informacional e digital das famílias beneficiárias.

Nesse sentido, reafirma-se que a educomunicação pode ser compreendida como um campo de práxis social capaz de articular educação, comunicação e cidadania, contribuindo para a efetivação de direitos e para a redução das desigualdades estruturais. Como afirmam Soares, Pereira e Próspero (2025, p. 203), “a educomunicação se apresenta como um meio de reivindicar direitos, ampliar expressões comunicativas, transformar realidades e promover o protagonismo dos sujeitos”. Assim, os resultados desta revisão reforçam a pertinência de adotar abordagens educomunicativas como mediações inovadoras para o acesso a direitos sociais no Brasil contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste estudo evidenciou que o acesso ao Benefício de Prestação Continuada, embora assegurado pela legislação brasileira, ainda enfrenta obstáculos significativos decorrentes de barreiras informacionais, burocráticas e digitais. Essas barreiras não apenas comprometem o exercício do direito, mas também reforçam desigualdades estruturais, sobretudo entre famílias em situação de vulnerabilidade social.

A análise teórica permitiu compreender que a educomunicação, enquanto campo interdisciplinar, oferece um conjunto de possibilidades metodológicas e epistemológicas para enfrentar essas barreiras. As áreas de intervenção sistematizadas por Soares (2014) e ampliadas por Almeida (2024) configuram-se como instrumentos potentes de mediação entre sujeitos, instituições e políticas públicas. Ao promover a leitura crítica da mídia, a participação dialógica e o uso ético e inclusivo das tecnologias, a educomunicação fortalece a autonomia cidadã e a apropriação de informações sobre direitos sociais.

Constatou-se que as áreas de Educação para a Comunicação e Mediação Tecnológica na Educação apresentam maior potencial para superar os entraves informacionais e digitais relacionados ao BPC. Já as áreas de Gestão da Comunicação e Pedagogia da Comunicação mostram-se estratégicas para a articulação entre escolas, serviços

assistenciais e comunidades, fomentando ecossistemas comunicativos horizontais e participativos. Essa articulação reforça a necessidade de políticas públicas intersetoriais, que reconheçam a comunicação como dimensão constitutiva da cidadania e não apenas como instrumento de divulgação institucional.

No entanto, a revisão revelou uma lacuna significativa na produção científica brasileira: a escassez de estudos empíricos que relacionem práticas educomunicativas a políticas de assistência social. Essa ausência indica um campo fértil para futuras pesquisas, especialmente aquelas que envolvam experiências de base comunitária e processos de formação em letramento digital e midiático voltados à compreensão de direitos.

Defendemos, portanto, que as práticas educomunicativas devem ser cocriadas com as comunidades, respeitando seus contextos, linguagens e saberes. Somente assim poderão transformar-se em instrumentos efetivos de emancipação e de fortalecimento da cidadania. A educomunicação, compreendida como práxis social, tem potencial para transformar o modo como o Estado e os cidadãos se relacionam, possibilitando uma comunicação pública mais transparente, participativa e humanizadora.

Com base nesta revisão teórica, as discussões apresentadas mostram que investir em estratégias educomunicativas é investir em democracia. Ao garantir que as informações circulem de forma acessível, crítica e inclusiva, amplia-se a capacidade das famílias de compreender, reivindicar e exercer seus direitos sociais, que é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Recomenda-se a implementação de projetos-piloto educomunicativos em Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) e escolas públicas, de modo a verificar empiricamente os impactos observados nesta análise teórica.

APOIO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em educomunicação** [recurso eletrônico]. Campina Grande: EDUFCG, 2024. Disponível em: https://dspace.sti.ufcg.edu.br/bitstream/riufcg/35804/1/PROJETOS%20DE%20INTERVEN%c3%87%c3%83O%20EM%20EDUCOMUNICA%c3%87%c3%83O%20-%20E-BOOK%20EDUFCG%202024.pdf

BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência social e seguridade no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2016.

DUARTE, Célia; MARCELINO, Daniel; BOCCOLINI, Cristiano. O BPC e a proteção social no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, p. 3515-3525, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

JACCOUD, Luciana; MESQUITA, André; PAIVA, Beatriz. O BPC: dos avanços na seguridade aos riscos da reforma da previdência. **Políticas Sociais:** acompanhamento e análise, Brasília, v. 5, n. 2, p. 123-140, 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, Sergei; PEREIRA, Paula; PRÓSPERO, Flávia. *Educomunicação, cidadania e transformação social*. São Paulo: Cortez, 2025.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.37
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

POSSIBILIDADE DE PESQUISA A PARTIR DO ACERVO HISTÓRICO DO MUSEU TREZE DE MAIO: AS FICHAS DE SÓCIOS (1980)

Juliana Fick de Oliveira[1]; Charles Nunes Borges[2]; Mateus Nascimento de Oliveira[3]; Othávio Almeida do Nascimento[4]; Paula Ribeiro Ciochetto[5]

INTRODUÇÃO

No Brasil, de acordo com a museóloga Débora Silva Santos (2022), existem mais de 3 mil instituições museais, e dentre estas, 51 são dedicadas à cultura e da história afro-brasileira. Estes dados foram obtidos através de um levantamento realizado no o Guia Brasileiro de Museus (2011) e o Cadastro Nacional de Museus (IBRAM), e a partir disto, identificou-se que na região sul do país, há apenas uma instituição com aquele objetivo, sendo esta, o Museu Treze de Maio, localizado na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (Idem).

O Museu Treze de Maio, foi fundado em 2001, como um museu comunitário, que preserva a cultura, a história e a memória afro-brasileira. Sua trajetória como museu data do início do século XXI, porém, suas raízes são do início do século anterior. No mesmo local em que atualmente é a sede do museu, havia sido criado no início do século XX, a Sociedade Treze de Maio, que existiu entre os anos de 1903 e 1990. Portanto, o Museu Treze de Maio, preserva também a história e a memóriadeste importante Clube Social Negro, que foi criado como um espaço de resistência e identidade em meio ao contexto do pós-Abolição.

1 Discente do curso de História, Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Bolsista PROBEX do Projeto de Extensão “Território Negro do Rosário: o Museu Treze de Maio como espaço de educação antirracista, preservação da história e memória”. E-mail: fick.juliana@ufn.edu.br
2 Discente do curso de História, Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Bolsista voluntário do Projeto de Extensão “Território Negro do Rosário: o Museu Treze de Maio como espaço de educação antirracista, preservação da história e memória”. E-mail: m.borges@ufn.edu.br
3 Discente do curso de História, Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Bolsista voluntário do Projeto de Extensão “Território Negro do Rosário: o Museu Treze de Maio como espaço de educação antirracista, preservação da história e memória”. E-mail: mateus.oliveira@ufn.edu.br
4 Discente do curso de História, Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Bolsista voluntário do Projeto de Extensão “Território Negro do Rosário: o Museu Treze de Maio como espaço de educação antirracista, preservação da história e memória”. E-mail: othavio.nascimento@ufn.edu.br
5 Docente do curso de História, Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Coordenadora do Projeto de Extensão “Território Negro do Rosário: o Museu Treze de Maio como espaço de educação antirracista, preservação da história e memória”. E-mail: paula.ciochetto@ufn.edu.br

A partir do ano de 2021, passou-se a desenvolver uma parceria entre o curso de História, da Universidade Franciscana e o Museu Treze de Maio, visando a realização de atividades voltadas à educação das relações étnico-raciais, tendo início a realização das "Noites Antirracistas", que desde então são realizadas periodicamente, envolvendo escolas da rede estadual de ensino, e disciplinas que fazem parte da Curricularização nas Licenciaturas. Além disso, desde o ano de 2023, há o proposto de organização do acervo histórico do museu, o que vem sendo efetivado no corrente ano, através do Projeto de Extensão "Território Negro do Rosário: o Museu Treze de Maio como espaço de educação antirracista, preservação da história e memória". Neste projeto, além de ações voltadas ao antirracismo, realiza- se a preservação do acervo do Museu Treze de Maio, iniciando-se o trabalho de catalogação, conferência, e posteriormente de higienização e organização do acervo composto por atas, carteiras de sócios, cartas, fichas de sócios, fotografias, referentes à Sociedade Recreativa Ferroviária 13 de Maio - nomenclatura usada a partir de 1946 - e seus membros.

As atividades referentes ao acervo são realizadas pela discente do curso de História, contemplada com bolsa PROBEX, pela professora coordenadora, e ainda por quatro pesquisadores voluntários, sendo três graduandos em História, e uma mestranda do PPGHEL/UFN. Integrou-se ao projeto o curso de Ciências da Computação, que irá criar um sistema para a organização e disponibilização digital do acervo. Dentre as ações deste projeto, há a previsão da criação de uma biblioteca comunitária com acervo composto por cerca de 3 mil obras doadas pelo professor Jorge Luiz da Cunha, e a criação de grupo de estudo sobre antirracismo/racismo, questões étnico-raciais.

Em meio a este cenário de atuação dos acadêmicos na organização e higienização das fontes históricas do Museu Treze de Maio, os mesmos se viram instigados quando se depararam com as fichas de sócios, datadas do final da década de 1970 até o início da década de 1990. Logo, considerando estas fontes históricas, pretende-se neste artigo, identificar o perfil dos sócios daquele antigo Clube Social

Negro, quantificando o número de homens e mulheres, idade, profissões que desempenhavam na época. No acervo do museu existem 1.1160 fichas de sócios, e destas, 455 foram catalogadas no âmbito das ações extensionistas, sendo estas datadas do final da década de 1970 até início de 1990. Logo, são as fichas catalogadas que se constituem como fontes históricas no presente artigo.

A SOCIEDADE TREZE DE MAIO

O Museu Treze de Maio está localizado no Bairro Nossa Senhora do Rosário, região central da cidade de Santa Maria, mas que em sua origem era um bairro habitado por

comunidades negras que ali se estabeleceram no pós-Abolição, fundando espaços de sociabilidade e resistência. Na passagem do século XIX para o XX, abrigava clubes, sociedades e jornais negros.

Desde modo, em 1903, foi fundada a Sociedade Treze de Maio, e como demostra Giane Escobar, "idealizado por e para os negros, [...], já que a eles não era permitido o acesso nas sociedades de brancos" (2010, p. 100). A nomenclatura foi alterada em 1946, sendo denominado Sociedade Recreativa Ferroviária 13 de Maio, e desde sua fundação até a década de 1990, constituiu-se como um Clube Social Negro. Entende-se como tal:

> [...] espaços associativos do grupo étnico afro-brasileiro, originário da necessidade de convívio social do grupo, voluntariamente constituído e com caráter beneficente, recreativo e cultural, desenvolvendo atividades num espaço físico próprio (Oliveira Ferreira da Silveira, 2008 apud Escobar, 2010, p. 61).

Os clubes Sociais Negros foram organizados anterior e posteriormente a Abolição (1888), sendo um exemplo a Sociedade Floresta Aurora, fundada no ano de 1872, em Porto Alegre, que vem a ser o mais antigo Clube Social Negro em atividade no país, sendo que no Rio Grande do Sul, existiram outros 53 Clubes Sociais Negros, mas a maioria datada do pós-Abolição (Escobar, 2010).

A formação de Clubes Sociais Negros demostra que houve organização antes e pós a Abolição, com a criação de estratégias de ajuda mútua, defesa de direitos e diretrizes comportamentais (estatutos das entidades), o que evidencia a continuidade de práticas de resistência pela população negra, e a perpetuação de práticas de racismo na sociedade. Em relação ao sentido do surgimento dos Clubes Sociais Negros, Escobar (2010) aponta que eles se colocavam em contraposição a ordem vigente, em especial ao racismo que impedia pessoas negras de frequentar clubes sociais e outros espaços de sociabilidade que haviam sido criados por pessoas brancas, estando isto relacionado à ideia de racialização, e esta com o estabelecimento de hierarquias, segregação e racismo. Logo, houve a criação de outros espaços de sociabilidade e lazer, como com os Clubes Sociais Negros, que também eram um espaço para assistência, auxílio em casos de doença, auxílio funeral, defesa de direitos. No período da escravização, era um meio para conseguir fundos para o pagamento da liberdade de trabalhadores negros escravizados. Não era somente espaços festivos, mas de auxílio e de segurança (Escobar, 2010). O historiador e museólogo João Heitor da Silva Macedo, diretor e um dos fundadores do Museu Treze de Maio, destaca:

> No contexto do pós-abolição, 15 anos após a assinatura da Lei Áurea, surge, em Santa Maria, o 'TREZE' - como é carinhosamente chamado, pelos antigos sócios, a Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio. Reflexo de uma sociedade capitalista em construção, dentro da cidade de Santa Maria, o Treze foi palco das tensões

> características dessa sociedade. Um espaço que, como seus similares por todo o país, refletia o sentimento da população negra local. Ao longo de sua história, o Treze foi um lugar de luta contra o racismo. Espaço de resistência, identidade e manutenção de valores ancestrais (2018, p. 122)

Os primeiros clubes sociais negros do pós-Abolição foram fundados por pessoas oriundas de profissões e empresas, especialmente públicas, que possibilitavam certa mobilidade social aos negros, também trabalhavam em siderúrgicas, marinha mercante, portuários, alfaiates, jornalistas, policiais militares, ferroviários (Escobar, 2010). De acordo com João Rodolpho Flores (2005), a Viação Férrea foi uma das pioneiras a absorver a mão de obra dos trabalhadores negros, sendo que os ferroviários criaram diversas associações e instituições na cidade de Santa Maria, como hospitais, escolas, cooperativas.

Os trabalhadores negros e suas famílias, residentes no Bairro Rosário, fundaram em 1903, a Sociedade Treze de Maio. Nota-se que nem todos os fundadores do Treze eram ferroviários. Naquele momento, já existia na cidade, especialmente com a crescente urbanização impulsionada pela ferrovia, que se instala na cidade em 1884, espaços de sociabilidade voltados apenas para as pessoas brancas, como o Clube Caixeral (1866). Outra motivação para a criação daquela sociedade, teria sido, de acordo com Escobar (2010), a partir da leitura do Livro de Ata nº 1, as comemorações alusivas à Abolição:

> Aos treze dias do mês de maio de mil novecentos e três, em residência do cidadão Sisnande d'Oliveira, reunidos em número de quarenta e sete cidadãos, foi fundada um a sociedade com o fim de comemoração a gloriosa data treze de Maio. Por sua aclamação assumio a cadeira de presidente o cidadão José Fontoura que fazendo uso da palavra, expôs vivamente os motivos d'aquela reunião. Em seguida sucederam-lhe na tribuna os Srs. Ouvidio do Prado, Manuel de Moura, José Alves Teixeira e Tudio da Silva, que também, em eloquentes palavras, fizeram a apologia dos altruísticos fins em que se prende a sociedade ora fundada [...].
> (Acervo do Museu Treze de Maio. Transcrição de Escobar, 2010, p. 100)

A Sociedade 13 de Maio, foi fundada, possivelmente, por pessoas ex- escravizadas, nascidas a partir da Lei do Ventre Livre (1871) e seus descendentes (Idem). Primeiramente as reuniões ocorriam nas casas de seus membros, e em 1906, os sócios adquiriram um terreno, o mesmo em que atualmente se localiza o Museu Treze de Maio. Nota-se que, de acordo com pesquisadores, como Escobar, que não é possível inferir a profissão das pessoas que fundaram o Treze, pois não há este registro. A palavra "ferroviário" é acrescentada ao nome da instituição na década de 1940, nesse sentido, embora a ferrovia seja fundamental, ao longo dos anos, para a continuidade do Treze, devido a incorporação de trabalhadores negros, estes que passaram a ser sócios, este Clube Social Negro foi fundado por pessoas de diferentes profissões (Escobar, 2010).

A autora aponta que o Treze foi construído para a autoafirmação de uma identidade, de pertencimento, procurando visibilizar e conferir importância a uma etnia ignorada, e posta em segundo plano. O terreno foi comprado em 1906 (local atual, Rua Silva Jardim, nº 1407), mas somente em 1911 foi possível iniciar a construção, feita de madeira e teto de zinco, sendo somente a frente de alvenaria. Os operários negros da Viação Férrea a construíram, recebendo tábuas dos vagões de trens desmanchados (Escobar, 2010).

Entre 1950 e 1980 se deu o auge do Treze, chegando a ter 800 sócios efetivos, todos negros. O espaço passou a não comportar tantas pessoas, e assim foi construído uma nova sede no mesmo endereço, inaugurada em 1966. Escobar (2010) aponta que para a construção houve um mutirão de associados, ajuda financeira de alguns políticos, auxílio da Viação Férrea com sacos de cimento e ferramentas, e principalmente doação de dinheiro dos associados. Após sair do expediente de trabalho, as pessoas iam ajudar na construção da nova sede, assim como em finais de semana e feriados.

Ao entrevistar Alcione Flores do Amaral, Escobar aponta que “as pessoas iam à Sociedade para conversar, ouvir música, ler, jogar pingue-pongue, participar de chás e principalmente para os bailes” (2010, p. 112). Nos bailes só se entrava de traje - regramento social, modelo familiar e conjugal, contrariando a ideia de desregramento e desorganização conferia aos negros no pós-abolição. Grupos de teatros, baile da primavera, baile dos casados, baile da balança, bailes de carnaval (adulto e infantil), bailes de debutantes, bailes do chopp, campeonato de futebol e bocha. O Treze contava com biblioteca, sede campestre e time de futebol (Idem).

De acordo com Escobar, foi na década de 1980 que este Clube Social Negro iniciou o processo decadência, motivado por inúmeros fatores, como os clubes de brancos abrindo suas portas para pessoas negras, ao mesmo tempo em que brancos começaram a frequentar o Treze. Em 2001, após ter sido desativado na década de 1990, pesquisadores como Giane Escobar e João Heitor Macedo, criam o museu comunitário afro-brasileiro, denominado Museu Treze de Maio, em parceria com a Universidade Franciscana.

O TRABALHO NO ACERVO

No ano de 2025 iniciamos o trabalho no acervo do Museu Treze de Maio. O objetivo é o levantamento do que contém no acervo, a higienização, catalogação e escaneamento dos arquivos. Até o momento, cerca de seis meses de trabalho, identificou-se que o acervo possui atas, carteiras de sócios, fichas de sócios, fitas VHS com filmagens de eventos, fotografias, considerando que também há um inventário com as fontes existentes, e este está sendo conferido, para posterior atualização.

O registro deste levantamento está sendo feito em planilhas de Excel. Optamos por iniciar dessa maneira, devido a necessidade de organizar o material para possibilitar futuras pesquisas, tanto para este Projeto de Extensão, quanto para pesquisadores que queiram ter acesso ao acervo. A planilha online facilita o cruzamento de dados, e se somará a isto o escaneamento das fontes históricas, que será uma das etapas do trabalho, que visa a conservação das mesmas, pois o papel está continuamente exposto a um processo de deterioração proveniente de diferentes fatores, e desse modo, o recurso de pesquisa digital auxilia a conservação e preservação do material original, evitando o frequente manuseio (Oliveira; Lopes; 2014).

Retirando as informações contidas nas documentações que encontramos, a partir de sua problematização, é possível identificar os vestígios da história através do acervo, a história daquele Clube Social Negro, e também de parcela da sociedade de Santa Maria, pois o que as fontes possibilitam como dados e interpretações se referem ao contexto maior, ou seja, de parte da configuração social da cidade, no período correspondente. Pelas fichas de punições podemos identificar quais valores eram importantes para aquele espaço, quais comportamentos não eram aceitos. Acessando as fichas de sócios podemos ver com o que os sócios do clube trabalhavam, se eram casados, se possuíam filhos. Através dos convites podemos entender como eram as festividades, valores de ingresso, bandas, temáticas, roupas para cada uma das festividades. É possível interpretar a história através do que cada fonte histórica apresentada, demonstrando a diversidade e a riqueza de tal acervo histórico.

METODOLOGIA

A partir da catalogação de 455 fichas de sócios da Sociedade Treze de Maio, foi possibilitada a análise qualitativa e quantitativa dos dados, pois os mesmos podem ser interpretados e relacionados ao contexto histórico. Existem 1.160 fichas de sócios, dispostas em três caixas do acervo do museu, porém, usa-se aqui, as que já foram catalogadas, e sendo assim, são parciais. Nessas fichas, é possível encontrar algumas informações sobre os associados como fotografia, nome, estado civil, data de nascimento, profissão, endereço, local de trabalho, se possui dependentes, entre outras informações. A atual catalogação corresponde à aproximadamente 39,22% das fichas de sócios.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

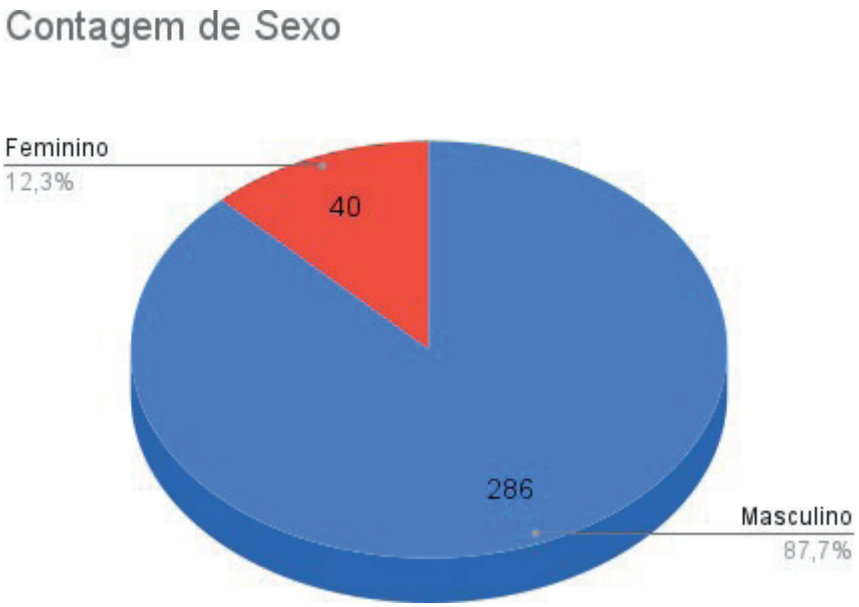
A catalogação das 455 fichas de sócios foi realizada em uma planilha de Excel, onde inseriu-se as informações, de modo que foi possível criar identificar o perfil dos associados

durante a década de 1980, ainda que parcialmente, pois a catalogação está em andamento. A escolha da referida década se deu pelo volume de fontes, considerando que o cadastro de sócios entre os anos de 1972 até 1978, está registrado em ata disponibilizada no acervo museu, e que ainda não passou por catalogação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho de catalogação das fichas de sócios ainda está sendo realizado, das1.160 fichas, 455 estão catalogadas e possuem as informações aqui utilizadas. Dentre as 455 fichas, 326 sócios foram admitidos durante a década de 1980. Avaliando o perfil desses sócios, identificou-se que 286 deles são homens e 40 mulheres.

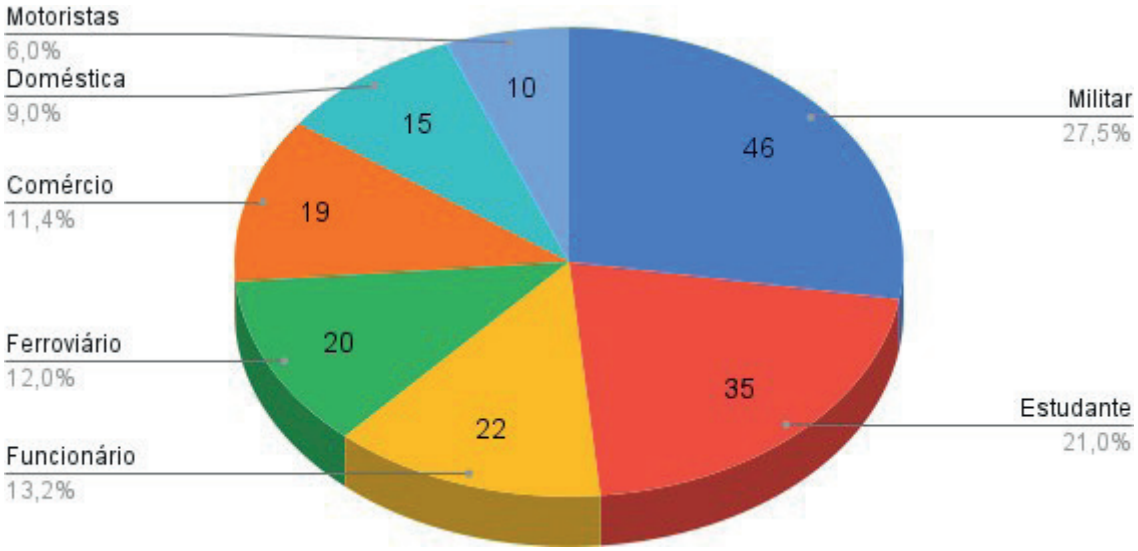
Gráfico 1 - Sexo dos sócios admitidos na década de 1980.



Fonte: Elaboração própria a partir das fichas de sócios do acervo histórico do Museu Comunitário Treze de Maio.

Em relação as profissões, 38 fichas não possuem informação no campo “profissão”, e 123 fichas contém as mais variadas profissões como cozinheiro, garçom, azulejista, advogado, engenheiro. No gráfico abaixo destaca-se as profissões que apareceram com frequência nas fichas dos sócios que foram admitidos no clube na década de 1980:

Gráfico 2 - Principais sócios admitidos na década de 1980.



Fonte: Elaboração própria a partir das fichas de sócios do acervo histórico do Museu Comunitário Treze de Maio.

Pode-se notar que a profissão em destaque para a década de 1980, é de militar, somando 46, seguido por estudante, com a soma de 35. Sobre os estudantes, é importante ressaltar que a grande maioria, quase em sua totalidade, são homens que eram dependentes e que quando atingiam a maioridade deixam de ser dependentes de seus pais e precisavam solicitar ingressas como sócios efetivos. Ou seja, a maioria desses 35 estudantes já frequentava o clube, por ser menor de idade, na categoria de dependente de um sócio. As outras profissões que aparecem em destaque são: 22 funcionários públicos, sendo esses municipais e federais; 20 ferroviários; 19 pessoas que trabalham no comércio; 15 domésticas; 10 motoristas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais poderia ser mencionado aqui sobre o perfil dos sócios, mas é importante lembrar que o trabalho está em andamento, que 455 fichas de sócios foram catalogadas, das 1.160 que possuímos e nem todas possuem informações completas

ou legíveis dos sócios. Dessas 455 fichas, 326 se referem à toda a década de 1980, onde podemos perceber que a maioria dos sócios que foram admitidos no clube nesse período foram homens, entre militares e estudantes, considerando que naquele período a cidade já se configurava com um polo militar e estudantil, o que se reflete nas fontes, assim como a predominância de homens dentre os sócios, o que pode estar relacionado justamente à atividade militar, mas isto carece de maior pesquisa para ser afirmado. Este artigo trata-se de uma demonstração das inúmeras possibilidades de pesquisa que acervo do

Museu Treze de Maio disponibiliza, através de sua problematização, relacionando as práticas da Sociedade Treze de Maio ao contexto maior, que envolvia outros setores da sociedade.

Assim, tendo em vista o acesso à este acervo, considera-se que desvendar a História através das fontes é estimulante, sendo possível compreender um pouco melhor como a cidade de Santa Maria funcionava, pensando o lugar ocupado por estas pessoas, após quase 100 anos da Abolição, quais atividades e trabalhos exerciam, seus laços familiares, dentre outras possibilidades que o cruzamento das fontes possibilita, sendo que se na Ata nº 1 não consta informações sobre os associados, como em relação à profissão, nas demais fontes é possível identificar este elemento e delinear um perfil dos participantes do Treze.

APOIO

O Projeto de Extensão “Território Negro do Rosário: o Museu Treze de Maio como espaço de educação antirracista, preservação da história e memória”, está vinculado à Pró-reitoria de Extensão e Relações Comunitárias (PROEXT), da Universidade Franciscana, sendo contemplado com uma bolsa PROBEX.

REFERÊNCIAS

ESCOBAR, Giane Vargas. *Clubes Sociais Negros:* lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/10961/ESCOBAR%2c%20GIANE%20VARGAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 10 out. 2025.

FLÔRES, João Rodolpho Amaral. *Profissão e experiências entre trabalhadores da Viação Férrea do Rio Grande do Sul em Santa Maria (1898-1957).* Tese (Doutorado em História) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/465/2020/01/Tese-Joo-Rodolpho-parte-1.pdf. Acesso em 20 out. 2025.

MACEDO, João Heitor Silva. *Cultura, Educação e Ensino de História*. Combate ao racismo: narrativas sobre a Lei 10.639/03. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16565/TES_PPGHISTORIA_2018_MACEDO_JOAO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 15 out. 2025.

OLIVEIRA, Ângela Pereira; LOPES, Aristeu Elisandro Machado. A DRT-RS como ferramenta de pesquisa sobre os trabalhadores negros de Pelotas de 1933-1944. Cadernos de LEPAARQ, Pelotas, V. 11, n. 22, p. 273-284, 2014.

SANTOS, Deborah Silva. Apontamentos sobre narrativas nos Museus Afro- Brasileiros. Museologia & Interdisciplinaridade, v. 11, nº 22, p. 94-116, Jul/Dez 2022.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.38
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

EDUCOMUNICAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O ALBINISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

Débora Vizzotto[1]; Taís Steffenello Ghisleni[2]

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade marcada por múltiplas formas de exclusão e desigualdade, o reconhecimento da diversidade constitui um dos pilares fundamentais para a construção de práticas educativas mais justas e democráticas. Nesse cenário, a educomunicação emerge como um campo de interface entre educação e comunicação comprometido com a promoção da cidadania ativa, do diálogo e da valorização das diferenças. De acordo com Soares (2011), trata-se de um campo de mediações que busca integrar processos comunicacionais e educativos voltados à participação social e à formação crítica dos sujeitos.

Entre as diversas formas de diversidade presentes no ambiente escolar, o albinismo ainda é pouco discutido e frequentemente associado à invisibilidade. A educomunicação, ao valorizar o diálogo e o protagonismo, oferece caminhos para que esse tema seja tratado com criticidade e empatia. A educomunicação por suas práticas é capaz de articular o saber escolar às vivências e vozes daqueles historicamente silenciados. A análise ultrapassa a esfera pedagógica ao tratar o albinismo como uma questão de direitos humanos, saúde e reconhecimento social. As narrativas midiáticas e os relatos públicos, tomados como temas geradores (Freire, 1987), configuram práticas educomunicativas capazes de sensibilizar a comunidade escolar e fortalecer o compromisso social com a inclusão.

O argumento central é que a invisibilidade social do albinismo não é meramente uma lacuna de informação, mas o resultado de um silenciamento estrutural que pode ser combatido por meio de uma educomunicação dialógica e participativa. A pesquisa busca evidenciar o potencial da comunicação como instrumento de educação para a diversidade e de construção de uma cultura escolar pautada na empatia, na escuta e no respeito às diferenças. Dessa forma, este estudo tem por objetivo explorar como os princípios da

1 Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: deboravizzotto@ufn.edu.br
2 Doutora em Comunicação Midiática, Professora do curso de Publicidade e Propaganda e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN, Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: taisghisleni@yahoo.com.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5405-9492

educomunicação podem ser aplicados para promover a conscientização sobre os direitos das pessoas com albinismo e outras diversidades no contexto escolar, considerando relatos de experiências reais de superação e visibilidade social.

EDUCOMUNICAÇÃO E SUAS APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A educomunicação configura-se como um campo de conhecimento e prática que integra educação e comunicação, com o objetivo de promover a cidadania ativa, o pensamento crítico e a transformação social (Soares, 2011). Embora o termo tenha sido sistematizado por Ismar de Oliveira Soares em 1999, suas raízes remontam às experiências latino-americanas das décadas de 1960 e 1970, influenciadas pela pedagogia libertadora de Paulo Freire e por movimentos voltados à democratização da informação e do conhecimento (Citelli; Costa, 2011).

De natureza interdisciplinar, a educomunicação articula fundamentos da educação, da comunicação e de outras ciências humanas, oferecendo respostas aos desafios contemporâneos no campo formativo e midiático (Citelli; Costa, 2011). Entre os principais teóricos, destaca-se Ismar de Oliveira Soares, que conceitua a educomunicação como um "campo de mediações", entendido como uma interface entre comunicação e educação, que orienta o planejamento, a implementação e a avaliação de processos, programas e produtos comunicacionais. O conceito central é o de "ecossistemas comunicativos", definidos como ambientes que favorecem o diálogo, a participação e a aprendizagem colaborativa (Soares, 2000).

Nessa perspectiva, a mediação transcende o uso de tecnologias, centrando-se na gestão das relações comunicativas e na construção de sentidos. A comunicação é compreendida como processo dialógico, relacional e participativo, contrapondo-se a modelos instrumentais e hierárquicos (Soares, 2011). A intencionalidade educativa confere especificidade à prática educomunicacional (Soares, 2000).

A dimensão pedagógica da educomunicação é ancorada na obra de Paulo Freire, que propõe uma educação dialógica, crítica e libertadora. Seus conceitos como práxis, conscientização, temas geradores, educação como prática da liberdade e a crítica à educação bancária, são pilares para a construção de uma abordagem em que os sujeitos são protagonistas dos seus processos formativos e comunicativos (Freire, 1987).

Na América Latina, a educomunicação consolidou-se como uma estratégia para desenvolver a autonomia dos indivíduos frente aos meios de comunicação, capacitando-os para acessar, analisar, questionar e compreender criticamente os discursos midiáticos e seus efeitos ideológicos (Citelli; Soares; Lopes, 2019). Promovendo as práticas dialógicas e colaborativas, ela se estabeleceu como contraponto tanto à educação bancária quanto à recepção passiva da mídia.

A construção dos ecossistemas comunicativos é, portanto, a expressão concreta dos princípios democráticos no cotidiano dos espaços educativos. Esses ambientes são organizados para potencializar o diálogo, a participação, a coautoria e a produção coletiva de conhecimento, desconstruindo relações verticalizadas e hegemônicas no processo comunicacional (Soares, 2011). O diálogo, que é o princípio metodológico central, inspira-se diretamente na pedagogia freiriana e é concebido como um processo intencional de troca, escuta ativa e construção conjunta de saberes (Freire, 1985). Associado a ele, destacamos a promoção da participação ativa, condição essencial para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e do empoderamento dos sujeitos (Kaplún, 1987 apud Citelli; Costa, 2011).

O empoderamento resulta da práxis educomunicacional, na qual reflexão crítica e ação transformadora permitem aos sujeitos intervir na realidade e criar novas formas de representação social (Soares, 2011). Além disso, a educomunicação desempenha papel muito importante na transformação de percepções, na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma cultura de respeito à diversidade. O diálogo intercultural e a garantia da pluralidade de vozes são estratégias fundamentais para acolher as múltiplas identidades e experiências, especialmente de grupos historicamente marginalizados (Lemos; Salvatori, 2019).

Autores como Donnalyn Pompper destacam que a valorização da diversidade é uma questão de responsabilidade social, sendo necessária a adoção de práticas que promovam o reconhecimento e a afirmação positiva das diferenças (Lemos; Salvatori, 2019). A desconstrução de estereótipos, portanto, é mais do que apenas um objetivo, é uma pré-condição para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, participativos e equitativos.

No contexto escolar, ao possibilitar que os sujeitos sejam produtores de suas próprias narrativas e gestores dos fluxos comunicacionais, a educomunicação oferece ferramentas para que estudantes (como aqueles com albinismo e outras condições de diversidade) transcendam a condição de meros receptores de informações. Eles passam a ocupar um lugar central na construção de sua visibilidade, na reivindicação de direitos e na redefinição dos discursos que os representam. Por isso, pesquisas que adotam a educomunicação como referencial devem incorporar metodologias participativas, garantindo que as vozes e experiências desses sujeitos sejam protagonistas no desenvolvimento de materiais educativos e nas práticas pedagógicas.

De acordo com a UNESCO, a educomunicação é entendida como uma ação social destinada a melhorar os processos comunicacionais, na qual professores, comunicadores e demais agentes sociais discutem problemas por meio de linguagens acessíveis e do uso crítico de tecnologias (Valente; Almeida; Geraldini, 2012). O Quadro 1 sintetiza as contribuições dos principais teóricos da educomunicação, destacando seus conceitos fundamentais e sua relevância para a inclusão, a visibilidade e a transformação no ambiente escolar.

Quadro 1 - Principais Teóricos da Educomunicação e Suas Contribuições.

Teórico	Principais Conceitos/Ideias	Relevância para a Inclusão e Visibilidade
Paulo Freire	Pedagogia dialógica, educação como prática da liberdade, temas geradores, conscientização, crítica à educação bancária, práxis.	Fundamenta uma educomunicação emancipatória, que valoriza o saber e a voz dos sujeitos, promovendo reflexão crítica e ação transformadora.
Ismar de Oliveira Soares	Educomunicação como campo de mediações, gestão comunicativa, ecossistemas comunicativos, perfil do educomunicador, cidadania ativa.	Sistematiza o campo, oferecendo metodologias para fomentar participação, expressão e gestão democrática da comunicação nos espaços educativos.
Mario Kaplún	Comunicação educativa popular, uso dos meios comunitários, promoção da consciência crítica, educação pelos meios.	Destaca a comunicação como instrumento de transformação social e contrainformação, especialmente para grupos marginalizados.

Fonte: Adaptado de Freire (1987); Soares (2011); Kaplún (apud Citelli; Costa, 2011).

As reflexões desses autores constroem um referencial teórico que fundamenta a educomunicação como uma proposta capaz de transformar práticas educativas e comunicacionais. Trata-se de um paradigma que integra comunicação e educação e que promove ambientes colaborativos, dialógicos e inclusivos, nos quais os sujeitos se reconhecem como protagonistas capazes de exercer sua cidadania plena e de intervir criticamente em uma sociedade midiatizada e diversa.

Nesse sentido, ao ser aplicada no contexto escolar, a educomunicação surge como uma forte estratégia para potencializar os processos de construção da identidade, da autoestima e do reconhecimento das diversidades, especialmente de grupos historicamente invisibilizados, como é o caso das pessoas com albinismo. As práticas educomunicativas favorecem espaços de escuta, expressão e produção de narrativas, e contribuem para desconstruir estigmas e fortalecer uma cultura de direitos, na qual a inclusão não é apenas um conceito, mas uma prática efetiva e cotidiana.

Para materializar os princípios de inclusão, direitos humanos e anticapacitismo em uma prática pedagógica concreta, esta pesquisa adota o campo da educomunicação como referencial. A educomunicação é um conceito polissêmico que designa um campo de intervenção social que visa potencializar a capacidade de expressão e o senso crítico dos sujeitos, utilizando os recursos da comunicação para criar “ecossistemas comunicativos” abertos, democráticos e participativos em espaços educativos (Soares, 2011). Trata-se de uma área de interface que surge da aproximação entre as teorias da Comunicação e as pedagogias críticas, em especial a de Paulo Freire. Para Freire (1987), a educação deve ser um ato dialógico, no qual educadores e educandos aprendem juntos, em um processo de leitura crítica e transformação do mundo. A educomunicação incorpora essa premissa ao rejeitar um modelo de comunicação bancário, em que um emissor deposita informações em um receptor passivo. Segundo Baccega (2012, p. 15), a educomunicação “propõe-se à formação de sujeitos sociais ativos, que buscam conhecer e transformar o mundo em que vivem, a partir do

diálogo e da colaboração". Nesse sentido, o objetivo de uma prática educomunicativa não é apenas ensinar "sobre" um tema, mas criar condições para que os sujeitos se expressem, produzam suas próprias narrativas e intervenham na realidade.

A utilização de múltiplas linguagens (textual, sonora, audiovisual) e tecnologias é uma característica marcante do campo, mas sempre a serviço da ampliação do diálogo e da participação. Nesta pesquisa, a educomunicação se materializa na proposta de cocriação de um jogo educativo. O jogo, mais que recurso didático, é um pretexto para instaurar um processo educomunicativo: ao pesquisar o albinismo, discutir preconceitos, criar personagens e testar o protótipo, os estudantes tornam-se produtores de conhecimento e cultura.

Essa abordagem está alinhada à perspectiva de "aprender fazendo" e ao conceito de "agência", onde os jovens são reconhecidos como sujeitos capazes de analisar criticamente o seu entorno e de atuar para transformá-lo (Londero; Knoll, 2021). Ao promover a expressão, a criatividade e o trabalho colaborativo, a intervenção educomunicativa visa não apenas informar sobre o albinismo, mas, sobretudo, mobilizar afetos, gerar empatia e engajar os estudantes na construção de uma cultura escolar mais acolhedora, inclusiva e respeitosa com todas as diferenças.

Nesse contexto, a aplicação de uma prática pedagógica educomunicativa estruturada como um jogo educativo, situa-se como uma estratégia metodológica voltada à sensibilização, à empatia e à valorização das diversidades. O uso do jogo, enquanto recurso pedagógico, permite a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo, favorecendo a interação, o pensamento crítico e o respeito mútuo entre os estudantes.

Como apontam Lopes, Henn e Ghisleni (2022, p. 161), "a aplicação de jogos lúdicos [...] enfatiza atividades e habilidades de diversão, de recreação e de desenvolvimento intelectual e cognitivo", sendo capaz de promover o engajamento dos participantes e transformar o ambiente educacional. Os autores destacam ainda que o jogo pode atuar como mediador das relações humanas, estimulando valores como cooperação e respeito (Lopes; Henn; Ghisleni, 2022, p. 163).

A proposta do jogo neste projeto está alinhada a tais premissas, sendo concebido com base em situações simbólicas e cotidianas vivenciadas por alunos com albinismo e outras deficiências. Buscamos, assim, contribuir para a construção de uma cultura escolar anticapacitista, que valorize as diferenças e promova a inclusão de forma concreta e experiencial. Portanto, a construção deste jogo educativo se fundamenta em um objetivo pedagógico claro e essencial: desenvolver, naqueles que convivem com pessoas com albinismo, as competências socioemocionais e cívicas que transformam a informação em ação inclusiva.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, entre as competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica estão: 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 (competência 9); e agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (competência 10) (Brasil, 2017).

Sendo assim, o jogo fundamenta-se no desenvolvimento da empatia e cooperação (Competência 9) e da responsabilidade e cidadania (Competência 10), competências que traduzem o respeito à diversidade e a atuação ética na comunidade escolar (Brasil, 2017).

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, por buscar compreender de que forma os princípios da educomunicação podem ser aplicados para promover a conscientização sobre os direitos das pessoas com albinismo e outras diversidades no contexto escolar. Conforme Minayo (2001), os estudos qualitativos possibilitam interpretar fenômenos sociais complexos, considerando os sentidos, valores e práticas atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Essa escolha metodológica mostra-se adequada ao propósito de analisar produções discursivas e midiáticas que contribuem para a formação crítica e a visibilidade de grupos historicamente invisibilizados.

O corpus da pesquisa é composto por relatos públicos e produções digitais disponíveis na internet, selecionados entre 2023 e 2025, que abordam vivências, desafios e conquistas de pessoas com albinismo. Foram analisados textos, entrevistas e vídeos provenientes de meios jornalísticos, blogs, documentários e plataformas audiovisuais que apresentassem características compatíveis com o objetivo da pesquisa. Entre os materiais considerados destacam-se o artigo “Ser albina no Brasil: invisibilidade, preconceito e a luta por sobrevivência”, de Thalyta Botelho Monteiro (Folha Vitória, 2025), o estudo “Uma biografia coletiva de pessoas com albinismo no Brasil” (Mendes *et al.*, 2025), o vídeo “Conheça histórias de albinos que venceram a discriminação” (YouTube, 2024), o documentário *Black Man White Skin* (Moszi, 2015) e entrevistas e campanhas públicas da ativista sul-africana Thando Hopa.

Os critérios de seleção dos materiais consideraram a acessibilidade pública, ou seja, a disponibilidade aberta na internet sem restrição de acesso; a pertinência temática, que implicou a abordagem direta do albinismo, da inclusão, da diversidade e dos direitos humanos; a relevância educomunicativa, pela presença de narrativas de empatia, superação e protagonismo; e o potencial formativo, quando os conteúdos apresentavam possibilidade de uso pedagógico ou reflexivo no contexto escolar.

O material foi submetido à técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), desenvolvida em três etapas: pré-análise, com leitura exploratória e organização dos materiais selecionados; exploração do material, com categorização temática em torno dos eixos visibilidade, empatia, direitos humanos e diversidade; e tratamento e interpretação dos resultados, buscando estabelecer conexões entre os sentidos identificados nas narrativas e os princípios teóricos da educomunicação. Essa metodologia possibilitou compreender de que modo as produções midiáticas contribuem para desconstruir estigmas, ampliar o reconhecimento da diferença e promover uma cultura de respeito e inclusão. Os relatos foram analisados não apenas como testemunhos pessoais, mas como práticas educomunicativas, capazes de sensibilizar a comunidade escolar e fortalecer o compromisso social com os direitos humanos e a diversidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: NARRATIVAS DE VISIBILIDADE E O IMPACTO DA EMPATIA SOCIAL

A análise dos relatos e produções digitais revelou que as narrativas sobre o albinismo desempenham papel significativo na construção da visibilidade social e na promoção de uma cultura de direitos humanos. Os materiais analisados (textos jornalísticos, estudos acadêmicos, vídeos e campanhas) apresentam uma diversidade de vozes e experiências que permitem compreender o albinismo não apenas como uma condição biológica, mas como uma questão social e comunicacional, atravessada por discursos de identidade, empatia e reconhecimento.

O relato de Thalyta Botelho Monteiro, publicado no portal *Folha Vitória* (2025), evidencia a força das narrativas em primeira pessoa na desconstrução de estereótipos. Ao narrar as dificuldades enfrentadas na infância e na vida profissional, a autora transforma a experiência individual em uma ação educomunicativa, promovendo reflexão social sobre preconceito e invisibilidade. Tal perspectiva reafirma o papel da comunicação como espaço de enunciação e protagonismo, conforme propõe Freire (1987), ao defender a escuta e o diálogo como caminhos de conscientização.

De forma complementar, o estudo de Mendes *et al.* (2025), ao reunir uma “biografia coletiva” de pessoas com albinismo, confirma que a representatividade é um elemento central para o fortalecimento da cidadania e da autoestima. Os depoimentos analisados nesse estudo configuram-se como ecossistemas comunicativos (Soares, 2011), nos quais diferentes sujeitos compartilham experiências e constroem sentidos coletivos sobre diversidade e pertencimento. Essa multiplicidade de vozes constitui uma prática educomunicativa por excelência, pois cria espaços de fala que se opõem à lógica hegemônica da exclusão.

Os vídeos e campanhas audiovisuais, como *"Conheça histórias de albinos que venceram a discriminação"* (YouTube, 2024), reforçam o potencial das mídias digitais como mediadoras da sensibilização social. As narrativas visuais destacam trajetórias de superação e conquistas profissionais, gerando identificação e empatia entre diferentes públicos. Tais produções demonstram a dimensão estética da educomunicação, ao conjugar emoção e conhecimento em favor de uma aprendizagem ética e solidária. Essa dimensão afetiva, como observa Kaplún (apud Citelli; Costa, 2011), é fundamental para transformar informação em consciência crítica e ação transformadora.

O documentário *Black Man White Skin* (Moszi, 2015) e o ativismo de Thando Hopa ampliam o horizonte da discussão ao inserir o albinismo em um contexto global e interseccional. Suas vozes revelam que a luta por visibilidade é também uma luta contra o racismo, o sexismo e o capacitismo. Ao ocupar espaços midiáticos e culturais, essas figuras públicas se tornam educomunicadores, traduzindo experiências pessoais em mensagens de alcance coletivo. Segundo Lemos e Salvatori (2019), a desconstrução de estereótipos é pré-condição para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, e tais práticas comunicativas representam exemplos concretos dessa transformação.

Os resultados indicam, portanto, que as narrativas digitais analisadas se configuram como práticas educomunicativas potentes, pois promovem empatia, ampliam o repertório de compreensão sobre o albinismo e estimulam o engajamento social. As análises demonstram que, quando incorporadas a contextos escolares, essas produções podem servir como recursos pedagógicos para o desenvolvimento das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), especialmente aquelas que tratam da empatia, da valorização da diversidade e do exercício da cidadania.

O campo da educomunicação favorece a transformação das relações sociais e educativas, abrindo caminhos para uma pedagogia do reconhecimento e da visibilidade. As narrativas sobre o albinismo, analisadas sob esse prisma, não apenas informam, mas educam pela comunicação, promovendo a humanização dos olhares e o fortalecimento de uma cultura escolar pautada no respeito, na inclusão e na escuta ativa das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada permitiu compreender que a educomunicação constitui um bom caminho para promover a conscientização sobre os direitos das pessoas com albinismo e outras diversidades no contexto escolar. O campo oferece meios para transformar a maneira como a diferença é representada, percebida e vivida na sociedade. As narrativas analisadas (provenientes de mídias jornalísticas, acadêmicas e audiovisuais) revelaram-se

instrumentos de sensibilização e empatia, atuando como dispositivos educomunicativos capazes de ampliar a visibilidade de grupos historicamente marginalizados.

Os resultados apontam que o diálogo entre comunicação, educação e direitos humanos potencializa a criação de ecossistemas comunicativos inclusivos, nos quais a escuta e a coautoria se tornam práticas transformadoras. As produções digitais analisadas demonstram que a educomunicação vai além do uso técnico das mídias: ela se consolida como um modo de produzir sentidos, de mediar relações e de promover o protagonismo dos sujeitos. Assim, ao dar voz às pessoas com albinismo e visibilizar suas experiências de superação, essas práticas comunicativas se tornam ações educativas comprometidas com a ética, a diversidade e a cidadania.

No contexto escolar, os resultados sugerem que incorporar tais narrativas e materiais midiáticos pode favorecer processos formativos mais sensíveis às diferenças, estimulando o pensamento crítico, a empatia e o respeito mútuo. Em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), as práticas educomunicativas analisadas contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais e éticas, fortalecendo a educação como espaço de convivência democrática e valorização da diversidade.

Conclui-se, portanto, que a educomunicação é uma estratégia essencial para a construção de uma cultura de direitos humanos na escola. As narrativas sobre o albinismo, quando lidas sob essa perspectiva, tornam-se oportunidades de reflexão crítica e de humanização, reafirmando que educar é também comunicar, e comunicar é reconhecer o outro em sua plenitude, dignidade e diferença.

APOIO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

BACCEGA, M. A. **Comunicação/educação:** a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. São Paulo: Paulinas, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BBC BRASIL. **Conheça histórias de albinos que venceram a discriminação.** YouTube, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n4WvSJP-9mY. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 out. 2025.

CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. (orgs.). **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

CITELLI, A.; SOARES, I. O.; LOPES, L. P. M. **Educomunicação e Mídi*a***. São Paulo: Paulinas, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOPA, T. Entrevista: diversidade e visibilidade na moda global. *ONU Brasil*, 2023. Disponível em: https://brasil.un.org/. Acesso em: 14 out. 2025.

LEMOS, L.; SALVATORI, R. **Educomunicação e diversidade**: práticas de diálogo e respeito às diferenças. Porto Alegre: Penso, 2019.

LONDERO, A.; KNOLL, T. M. **Educomunicação:** práticas de agência e protagonismo juvenil. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

LOPES, H. C.; HENN, L. G.; GHISLENI, T. S. O jogo lúdico como metodologia de ensino socioeducativo. **Disciplinarum Scientia** | *Ciências Humanas*, Santa Maria, v. 23, n. 1, p. 159-167, 2022.

MENDES, Maria de Lourdes *et al.* Uma biografia coletiva de pessoas com albinismo no Brasil. ***Saúde e Sociedade***, São Paulo, v. 34, n. 2, e240795, 2025. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/sausoc/2025.v34n2/e240795en/pt/. Acesso em: 14 out. 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MONTEIRO, Thalyta Botelho. Ser albina no Brasil: invisibilidade, preconceito e a luta por sobrevivência. **Folha Vitória**, Vitória, 14 jun. 2025. Disponível em: https://www.folhavitoria.com.br/opiniao/ser-albina-no-brasil-invisibilidade-preconceito- e-a-luta-por-sobrevivencia/. Acesso em: 14 out. 2025.

MOSZI (Dir.). **Black Man White Skin.** [Documentário]. 2015. Disponível em: https://natiquiro.com/2015/06/30/hombre-negro-piel-blanca-la-hazana-de-las- personas-con-albinismo/. Acesso em: 14 out. 2025.

SOARES, I. O. **Comunicação e educação:** a interrelação no processo social. São Paulo: Loyola, 2000.

SOARES, I. O. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.39
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: JORNAIS COMO RECURSOS DIDATICOS PARA O NONO ANO

Benhur Beck dos Santos[1]; Arioli Domingos dos Reis Helfer[2]; Leonardo Guedes Henn[3]

INTRODUÇÃO

A segunda guerra mundial é um tema que fascina e atrai muitos daqueles interessados pelo conhecimento histórico. Filmes, livros, documentários e jogos, todas essas mídias exploraram o conflito que transformou a política e as potências mundiais, muitos jovens também tem curiosidade em relação ao conflito e os lideres marcados na lembrança por suas políticas e manobras militares.

Este trabalho busca utilizar este conflito do século XX estudado pela turma 91 da Escola Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda, localizada no bairro Tancredo Neves da cidade de Santa Maria, mostrando como jornais podem ser utilizadas como recurso didático. Esta pesquisa procura também mostrar como esse material é importante para o estudo desse conflito, por último será descrito o resultado da atividade que realizei com a turma, que foi a criação de um jornal descrevendo no mínimo três notícias sobre a segunda guerra mundial, eles também deveriam criar um nome para seu jornal.

Esta pesquisa tem o objetivo de apresentar como os trabalhos escolares podem incentivar o aluno a desenvolver sua criatividade (para criar dentro do tema e das delimitações dadas pelo professor) deixando livre o desenvolvimento de suas ideias ao mesmo tempo que aprendem com o conteúdo estudado em sala de aula.

METODOLOGIA

O trabalho foi construído com uma pesquisa bibliográfica, utilizando artigos que analisam os jornais e como eles podem ajudar durante a aula realizada pelo professor de história. Para os periódicos criados pelos alunos, foi feito um relato de experiência de caráter

1 Autor: Graduando do curso de história, UFN. E-mail: benhur.bsantos@ufn.edu.br
2 Orientador: Professor de história, Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda. E-mail: arioli-dhelfer@educar.rs.gov.br
3 Orientador: Professor do curso de história, UFN. E-mail: lghenn@ufn.edu.br

qualitativo, os três trabalhos foram analisados e a partir deles foi retirado a conclusão do questionamento de como os discentes utilizaram sua criatividade para organizar e escrever o jornal sobre a Segunda Guerra Mundial.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

A pesquisa foi elaborada primeiramente a partir do tópico da possibilidade de uso dos jornais como recurso didático, assim foi usado a biblioteca virtual da UFN chagando aos autores Cadamuro (2020) e Guimarães (2019), essas duas primeiras fontes são livros, depois foi realizado uma busca em várias revistas cientificas digitais para melhorar a argumentação com artigos científicos, entre elas a Revista do Lhiste e Veredas da história, utilizando autores como Lima (2014) e Moura (2022). Depois da parte bibliográfica do artigo ser feita, os três jornais escolhidos foram analisados, tendo como parâmetro para a análise a estrutura deles, quais as notícias escolhidas e como elas foram escritas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

JORNAIS COMO RECURSO DIDÁTICO

A leitura de jornais é um habito muito comum em nossa sociedade contemporânea, no século XX até o início do século XXI era muito comum esperar de manhã o jornaleiro entregar nas residências os jornais, havia as bancas que também vendiam as notícias impressas para o cidadão comum, na era digital de nosso século presenciamos a transição das assinaturas dos jornais físicos para periódicos na internet.

A história assim como a informação está sempre em transformação, sua ligação é mais profunda do que muitos podem pensar, Lima (2014) argumenta que os jornalistas desenvolvem em seus periódicos várias versões do passado com suas notícias, assim os historiadores utilizam-se dessas notícias para criar conhecimento histórico, visto também que atualmente cada vez mais os jornalistas buscam dar um contexto sobre a história que aprofunde as informações sobre os senários políticos e sociais que se desenrolam no Brasil e no mundo.

Os jornais então se provaram como uma fonte muito útil para entender um determinado período, as “versões do passado” correspondem a maneira com que os periódicos desenvolviam suas matérias, já que não são imparciais, vários jornais poderiam apresentar argumentos e pontos de vistas diferentes dependendo do posicionamento e do mercado com o qual os editores estivessem alinhados. Lima mais uma vez ajuda a esclarecer essa

visão “Para Antônio Reis (1993), o historiador privilegiará sempre o que parecer mais perene, mais sólido, ao passo que o jornalista está condicionado pelas leis do mercado e pelos interesses do leitor de hoje” (Lima, 2014 *apud* Reis, 1993, p. 156).

As matérias e as edições dos jornais ajudam a entender qual os principais eventos eram divulgados pelos jornalistas, quais os pensamentos e desejos da época estudada, os medos e esperanças de um povo em relação a economia ou de um líder, tudo isso leva a uma infinidade de estudos que procura reunir e passar para a atualidade um quadro que mostre mais detalhes sobre as pessoas que viveram em um determinado período, como afirma esta passagem:

> No entanto, o trabalho a ser realizado com os jornais impressos deve ser feito com crítica, rigor teórico e metodológico, pois essas fontes são produzidas dentro de um contexto socioeconômico, político e cultural; desta maneira, é fundamental o trato com as fontes históricas, mas, sobretudo, com a teoria que orienta e reorienta o fazer historiográfico, conforme alude Maria Helena Rolim Capelato: “Conhecer a história através da imprensa pressupõe um trabalho com método rigoroso, tratamento adequado de fonte e reflexão teórica. (Moura, 2022, p. 127)

Assim o historiador tem o dever de analisar as entrelinhas dos periódicos de acordo com o contexto de cada tempo e sociedade, além de entender o manuseio correto desses materiais que muitas vezes estão bastante deteriorados. Estando explicado a importância dos jornais impressos como fonte e o cuidado que se deve ter em relação ao que foi escrito, como é possível utiliza-los em sala de aula, para o aprendizado dos alunos?

O autor Cadamuro (2020) cita algumas possibilidades de uso dos periódicos em sala de aula, sendo elas as técnicas de manuseio e de preservação de documentos. Isso pode atrair a curiosidade e atenção dos alunos, além de mostrar que o trabalho da história não é só explicar os acontecimentos e narrar os fatos, mas que também é um campo de atuação em que o historiador deve saber interagir com as fontes e como interpretar os textos analisados, para assim tirar do objeto de estudo o máximo que ele pode contar sobre a população ou indivíduo que escreveu naquele papel.

Guimarães (2019) da outra ideia de como o jornal pode ser trabalhado com os alunos em sala de aula “Mas como toda representação, a imprensa também cria imagens do real: Seletivas, limitadas, fragmentadas e ao mesmo tempo, carregadas de pistas e dados que facilitam a busca de explicação da realidade” (Guimarães, 2019, p. 337), ao trazer um periódico para os alunos analisarem, hoje em dia há muitos digitalizados, o professor pode agir como um guia mostrando o que a pessoa que escreveu a notícia, uma crítica a um acontecimento e até mesmo um anuncio queria comunicar para o público de sua época. Um exemplo dessa análise de leitura é dado por Cadamuro (2020) que mostra um pedaço de um jornal

de 1910 em seu livro que está noticiando a revolta da chibata, uma revolta organizada pelos marinheiros que em sua maioria eram negros.

Essa revolta teve seu estopim por conta dos marinheiros ainda sofrerem castigos físicos, uma coisa abolida pela marinha de muitos países, recebiam baixos salários e as condições de serviço eram péssimas. Ao analisar esse jornal, segundo o autor, com os alunos o professor pode mostrar a eles a relação do fim da escravidão ocorrida em 1888 com a revolta em 1910 e as circunstancias dos marinheiros, estudando os fatos se percebe que o preconceito era muito forte contra os negros descendentes dos ex-escravizados, visto que a sua maior quantidade estava nas bases do serviço da marinha, o que poderia contribuir para essa indiferença dos mais altos no escalão da divisão naval em relação as condições de trabalho dos postos mais baixos.

Assim o entendimento de que a imprensa é um ótimo meio de estudo e interpretação histórico de vários períodos do Brasil e de diversas outras nações contribui para seu uso em sala de aula, desenvolvendo novos saberes para os alunos em relação a atuação do historiador em seu trabalho, que não apenas ensina mas também pesquisa e atua muitas vezes em campo, buscando materiais que o auxiliam no conhecimento de sua área.

JORNAIS E SEU USO PARA ENSINAR SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Vimos então que os periódicos são objetos de estudo histórico muito úteis para se pesquisar e que há várias oportunidades de utiliza-lo como um formato de conteúdo para as aulas nas escolas. A Segunda Guerra que ocorreu entre 1939 e 1945 também teve durante sua existência muitas notícias que percorreram inúmeras nações incluindo o Brasil que participou ao lado dos aliados.

Uma possibilidade de estudo com os alunos seria ver a partir de sites como a hemeroteca digital, jornais desse período que falassem sobre o contexto do conflito, Brocca (2010) fundamenta seu trabalho no jornal Correio do Povo do Rio Grande do Sul que foi fundado em 1895, o autor realiza uma breve explicação em uma seção de sua pesquisa sobre o projeto de Getúlio Vargas para “abrasileirar” a população, ou seja, criar um movimento nacional que abafasse os movimentos regionais, essa política também serviu para os imigrantes que vieram para o Brasil. Já havia uma discriminação e uma desconfiança principalmente com os imigrantes alemães, antes das duas grandes guerras.

Uma das principais razões era o medo da unificação alemã no século XIX, pois se tinha a ideia de que os alemães queriam ampliar suas posses territoriais para ampliar seus mercados consumidores e exploração de bens materiais, se temia muito uma invasão do sul

do Brasil por tropas do império Alemão e mais tarde essa desconfiança se intensificou com a ascensão do partido nazista.

Tendo sido explicado esse pano de fundo, partiremos para o jornal Correio do povo, Getúlio Vargas declarou guerra ao Eixo em 1942, o periódico dedicou várias matérias em relação aos chamados “súditos do Eixo” que vão desde comentários sobre espiões até casos mais específicos como o de Cruz Alta onde houve uma conspiração nazista. O número de matérias sobre as conspirações dos estados fascistas dentro do Brasil tornaram-se mais presentes a partir de 1942 contribuindo para a hipótese de que a perseguição aos imigrantes originários das nações do Eixo se intensificaram a partir desta data. As notícias em relação aos italianos eram escassas devido a cooperação que os italianos tiveram nas políticas de “abrasileiramento” segundo o secretário de educação do período Coelho de Souza.

Brocca continua sua explicação ao dizer que em sua analise o jornal era moderado quanto aos comentários, apenas em duas circunstancias encontrou

adjetivos que tinham o objetivo de ofender os alemães, sendo eles “alienígenas” e “indesejáveis”. O autor acredita que isso ocorreu pela razão de que os editores queriam alcançar o maior número de leitores, atacar de forma descomedida os colonos de origem alemã poderia causar a desistência por parte destes de continuar acompanhando o jornal, o que acarretaria uma queda de vendas. No entanto o jornal não deixou de expressar a sua opinião de ser contrário ao Eixo e seus apoiadores fossem imigrantes ou não.

Rigoni (2021) traz uma visão mais abrangente falando sobre como a imprensa tratava os militares enviados para a Europa lutar ao lado dos aliados, como visto antes durante a Segunda Guerra Mundial quem governava o Brasil era Getúlio Vargas, que desde 1937 governava com um poder centralizado de caráter ditatorial, a imprensa era regulada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), este funcionava como um ministério que respondia diretamente a Vargas. Rigoni explica que para a população a imprensa comunicava “[...] os representantes do exército brasileiro estavam conquistando para o Brasil o direito de participar da reconstrução da sociedade democrática[...]” (Rigoni, 2021, p. 2), o jornal Diario da Noite publicou sua opinião “[...] explicava, no propósito da FEB, a esperança dos brasileiros: ‘com a presença das tropas, nos lançamos como grande nação junto às potências livres’” (Rigoni, 2021, p. 3).

Assim as matérias publicadas pintavam um clima de orgulho com a posição do país quanto a aliança com as “potencias livres”, um fato que contrastava com a organização política do país que tinha um presidente que governava de forma interventora e sem democracia. Por último há uma passagem de Rigoni que exemplifica a mensagem que o regime do Estado Novo (1937-1945) queria passar ao país se utilizando de uma passagem do jornal O Globo:

> Largas colunas de jipes e caminhões militares passaram pelas estradas da Itália, cheios de soldados sedentos por lutar. A FEB apresenta-se bem treinada, muito bem equipada. [...] quando passavam os valentes soldados nos seus uniformes verde oliva, ouviam-se os aplausos da população. [...] um oficial norte-americano afirmou que os soldados brasileiros saberiam dar conta dos nazistas. (Rigoni, 2021, p. 3)

De acordo com um relato colocado pelo autor de um soldado que leu um jornal ele afirma que muito do que leu era uma deturpação da realidade, disse que o jornal colocou que os soldados brasileiros tinham ido preparados, o que era falso, que tinham trazidos barracas, mas que na verdade não levaram e tiveram que dormir no relento, por último o soldado diz que o periódico afirmou que os brasileiros haviam sido recebidos por uma multidão, mas que na realidade o cais estava deserto com exceção de alguns comandantes americanos e mais alguns italianos.

Vendo as descrições dos dois autores com perspectivas de vários jornais fica claro porque eles são uma fonte tão importante para se entender o contexto de uma época, para a Segunda Guerra Mundial a análise dos periódicos que comunicavam sobre o conflito dá um panorama muito interessante e rico sobre a nossa nação e seu período político durante a luta contra o Eixo. O medo e paranoia de conspirações contra o Brasil da população, a exaltação do exército brasileiro por parte da mídia na época controlada pelo Estado, mascarando o real estado em que os soldados foram enviados. Assim as notícias dos editoriais sejam eles brasileiros ou de outras nações que participaram do conflito são uma ótima oportunidade de ensinar aos alunos que uma fonte não pode ser tomada como verdade absoluta e é necessário entender o contexto do período e qual a intenção que o escritor da fonte queria trazer com sua mensagem.

Hoje com vários sites que digitalizam documentos antigos, podem ser utilizados para mostrar antigas notícias como a já mencionada Hemeroteca Digital Nacional Brasileira que guarda diversos arquivos na internet. O aluno então aprende que o fazer histórico é complexo e que envolve analises meticulosas do que é retirado de conhecimento do passado, devendo ter um estudo prévio sobre o período para que se possa retirar alguma conclusão do que é dito nas colunas dos periódicos, entendendo que os jornais são parciais e carregam opiniões que por trás acompanham interesses de quem os publicam.

TRABALHO COM A TURMA 91 SOBRE O JORNAL DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Com o entendimento de que as fontes editorias jornalísticas podem ser utilizadas como fonte em vários assuntos e em relação a Segunda Guerra, eu sugeri algo diferente do que trazer um jornal para mostrar para eles, ou fazer eles pesquisarem em um jornal. Como uma

atividade para a turma 91 eu pedi que fizessem com sua criatividade e imaginação um jornal podendo escolher as notícias que achassem mais interessante sobre a Segunda Guerra Mundial, montando em ordem cronológica dos fatos, no mínimo deveriam fazer três notícias.

Três trabalhos foram escolhidos para análise do que foi realizado, eles serão chamados de A, B e C e serão analisados na ordem respectiva. O jornal do aluno A tem o nome de O Mundo em Conflito, os fatos que ele colocou foram a vitória soviética em Stalingrado (1943), o dia D (1944) e a tomada de Monte Castello pelos brasileiros (1945), ele utilizou um modelo de jornal no Canva, o fundo do modelo tem uma cor amarelada o que dá a sensação de ser um modelo antigo, imagens preto e branco dos eventos foram adicionadas no jornal, três fotos retiradas da internet, a primeira referenciando uma marcha de soldados alemães para a guerra recebendo despedidas da multidão , a segunda é a foto de uma lancha transportando militares aliados para invadir as praias da Normandia e a última representa uma tropa de soldados em Monte Castello. Esses detalhes deixaram o trabalho bem interessante e imersivo no tema, por último as notícias foram bem pontuais focando mais nos detalhes dos acontecimentos do que sendo opinativo, apenas no final das notícias frases com intuito de comemorar a derrota dos alemães apareceram, como “O dia D representa um ponto crucial na guerra, enfraquecendo a Alemanha e marcando o início da libertação da Europa Ocidental” e “Os soldados brasileiros demonstraram coragem e superação, e a bandeira nacional agora tremula sobre Monte Castello. A cobra fumou- e venceu”.

O jornal do aluno B se chama “A humanidade em colapso”, é interessante comparando com o título do trabalho do aluno A “O mundo em conflito”, parece que estes jornais foram criados justamente para a Segunda Guerra Mundial, como se não noticiassem outros fatos, os periódicos parecem referenciar que seu foco são apenas conflitos, o que pode ser uma das interpretações, talvez os jornais criados noticiassem não só a Segunda Guerra, mas outros conflitos do século XX. Voltando ao segundo jornal as três notícias são a Invasão alemã na Polônia (1939), Japão atacando Pearl Harbor (1941) e a declaração de guerra do Brasil ao Eixo (1941), o modelo foi o mesmo do aluno A de jornal, com o fundo amarelado parecendo desgastado e antigo, apenas os detalhes do cabeçalho onde fica escrito o nome do editorial foram mudados, mas nada muito perceptível.

As imagens seguiram o mesmo padrão preto e branco, sendo três fotos para cada noticia assim como o jornal anterior, a primeira foto é de tropas alemãs marchando indicando que estão se dirigindo para a Polônia, a segunda é um navio coberto por fumaça atacado por um navio japonês e a última é uma imagem de Getúlio Vargas rodeado por militares e aliados. Todas as imagens conversão bem com os assuntos do periódico, as notícias também seguem um padrão detalhando os eventos e como eles se desenrolaram, fortes opiniões contrarias a um dos lados não foram realizadas, algumas frases ajudam a mostrar

o apoio aos países do grupo dos aliados, “O ataque violou tratados internacionais e levou o mundo a beira de um novo conflito mundial” e “‘O Brasil não fugirá ao seu dever entre as nações livres’- Getúlio Vargas”. O último jornal do aluno C tomou um rumo diferente quanto ao estilo do seu jornal, que também foi permitido por mim utilizar se quisesse, o aluno realizou o trabalho em uma folha de oficio, o mais interessante é que ele amaçou e rasgou o papel, além de usar uma técnica de pintura que causa uma tonalidade amarronzada parecendo que o papel era antigo e estava desgastado.

O nome do jornal é Jornal Consciência, o único entre os três trabalhos escolhidos que colocou um nome que não referenciava a guerra, o que é interessante pois pensou em um nome diferente e que se parece muito com um título que seria colocado em um editorial real, como se o “dono” fictício do jornal criado pelo aluno quisesse referenciar uma característica do jornalismo já que trazer notícias é uma forma de trazer ”consciência” em relação aos acontecimentos do mundo e seus desdobramentos, claro que poderá haver várias interpretações diferentes dependendo do leitor.

As três notícias colocadas foram sobre o Holocausto, o dia D e a bomba atômica de Hiroshima e Nagasaki, o jornal foi feito a mão e não teve nenhuma colagem de fotos impressas da internet, apenas um desenho da suástica nazista que acompanha a notícia sobre o holocausto, o estilo de narrativa com que o aluno escreveu não pareceu tanto uma notícia e sim mais uma explicação, o aluno C se utilizou de uma abordagem mais informativa o que não é algo ruim, apenas uma compreensão diferente do trabalho, ele não escreveu como se estivesse realizando uma notícia sobre o assunto e sim descrevendo o acontecimento, o que mostra um formato mais neutro em seu trabalho.

Os três trabalhos demonstram a capacidade criativa que se pode ter utilizando o tema de jornais como uma forma de recurso didático, a Segunda Guerra Mundial é um assunto que chama muito a atenção dos jovens em relação ao impacto que teve não só na Europa, mas também em grande parte do mundo ocidental, inclusive no Brasil que influenciou o rumo da política brasileira com a aliança que Getúlio fez com os Estados Unidos e enviando soldados para lutar contra o Eixo.

O uso do Canva mostra sua utilidade devido a facilidade atual da plataforma de possuir inúmeros modelos diferentes incluindo de jornais, a tecnologia ajuda cada vez mais a pesquisa e a capacidade de inovar e reutilizar as práticas didáticas em sala de aula. O resultado dos periódicos sobre a Segunda Guerra Mundial feito pelos alunos foi positivo, a única correção seria mostrar um pouco mais da linguagem jornalística para os discentes, já que como dito o último trabalho não escreveu como se estivesse apresentando uma notícia e sim descrevendo os fatos, o que não anula o esforço e o capricho do trabalho que seguiu passo a passo o que foi pedido e adicionou fatos importantes sobre o conflito.

Todos os três alunos fizeram um bom trabalho em relação a organização e boa apresentação dos jornais, o que encoraja a realização de outras atividades que permitem uma abordagem mais livre e original dos alunos.

CONCLUSÃO

Os periódicos são fontes essenciais para a pesquisa em história, ajudando a compreender os fatos e as opiniões da época estudada. Porém é necessário ler nas entrelinhas já que os jornalistas buscam atrair o público para aumentar as vendas de seus jornais e conseguir lucros maiores. Mostrar aos alunos como utilizar os jornais na pesquisa histórica é uma ótima oportunidade para unir a teoria e a pratica tornando as aulas mais atraentes aos jovens. Os periódicos brasileiros da Segunda Guerra, disponíveis em sites como a Hemeroteca Digital, ajudam a discutir como o conflito foi visto no Brasil durante o Estado Novo.

A atividade de criação de jornais mostra que as aulas de história podem ir além de apenas apresentar os fatos, outras atividades como analisar um jornal digitalizado em um arquivo na internet, escolher uma notícia e analisar o que a pessoa que escreveu ela queria passar ao leitor da época sobre a Segunda Guerra Mundial no Brasil, é uma ótima oportunidade de desenvolver uma aula mais ativa no colégio, aproximando os jovens do conhecimento sobre o trabalho do historiador.

APOIO

Esse trabalho teve o auxílio da CAPES através do programa do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que possibilitou o acompanhamento das aulas na Escola Paulo Lauda da turma 91 onde foi aplicado os trabalhos comentados no artigo, agradeço ao professor da UFN do curso de história Leonardo Guedes Henn e também ao professor de história da Escola Paulo Lauda Arioli Helfer que orientaram o andamento da pesquisa ajudando nas fontes e dando conselhos sobre a melhor forma de desenvolver o artigo.

REFERÊNCIAS

BROCCA, Lionei Alves. **As perseguições aos “Súditos do Eixo” através das páginas do jornal Correio do Povo durante a Segunda Guerra Mundial**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponivel em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/28937. Acesso em: 04 de out. 2025.

CADAMURO, Janierye Scabio. **História:** Fundamentos e metodologias nos anos iniciais do ensino fundamental. Curitiba: Contentus, ed. 1, 2020. *E-book.* ISBN: 9786557450468. Disponivel em: https://plataforma.bvirtual.com.br/. Acesso em: 03 de out. 2025.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história.** Campinas: Papirus, ed. 1, 2019. *E-book.* ISBN: 9788544900383. Disponivel em: https://plataforma.bvirtual.com.br/. Acesso em: 04 de out. 2025.

LIMA, Aline Mendes. **Narrando o passado:** O jornal nas aulas de história. Porto Alegre: Revista do LHISTE- Laboratorio de Ensino de Historia e Educação, v. 1, n. 1, 2015 (edição 2014). ISSN 2359-5973. Disponivel em: https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/49464. Acesso em: 03 de out. 2025.

MOURA, Antonio Guanacuy Almeida. **Imprensa, pesquisa e ensino de história:** Im pressos digitalizados da hemeroteca digital para estudar a balaiada em sala de aula. Salvador: Veredas da História, v. 15, n. 1, 2024 (edição 2022). ISSN 1982-4238. DOI: https://doi.org/10.9771/rvh.v15i1.51587. Disponivel em: https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/51587. Acesso em: 03 de out. 2025.

RIGONI, Carmen Lúcia. **A imprensa brasileira durante a 2ª Guerra Mundial (1944- 1945):** Fortalecendo o mito do herói. Rio de Janeiro: Ars Historica, v. 3, 2011. Disponivel: https://revistas.ufrj.br/. Acesso: 05 de out. 2025.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.40
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA CONFORME A BNCC, COMO E PRA QUÊ?

Nathielle Lautenschlager[1]; Carla Adriana da Silva Barbosa[2]

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro passou por distintas modificações ao longo de sua história, por muito tempo a educação era prioritariamente dedicação de pessoas com posses que compunham a classe mais alta da nobreza brasileira. Conforme Rossi, Rodrigues e Neves (2009), quando o Brasil ainda nem era Brasil, em meados do século XVI, a companhia Jesuíta tentava implementar uma educação cristã aos indígenas como uma forma de emoldurar seus comportamentos aos ditames cristãos e as formas sociais europeias de conduzir a carruagem da vida, qualquer forma social de existir além da europeia não era vista com bons olhos e precisava passar por uma reformulação, o que coube aos próprios europeus e particularmente a Companhia de Jesus nesse papel como serva do Rei e da Igreja Católica. Nesse processo os Jesuítas aprenderam muitas coisas com os indígenas, mas também implementaram muitas modificações aos seus modos de vida, principalmente no que diz respeito a alfabetização e a conversão ao cristianismo. Não podemos negar que o processo de engessamento dos costumes indígenas lhes custou dolorosos desvinculamentos com suas culturas ancestrais, em certos momentos isso foi feito de maneira amorosa e em outras a base de violência. Mas a educação seguiu seu rumo, foi sendo construída ao longo desse período de quase quinhentos anos de história. Passamos pelas escolas primárias, onde se ensinava o bê-á-bá. Pela reforma de Pombal, onde tivemos a primeira estatização da escola, com a expulsão dos jesuítas e a implementação das Aulas Régias. Esse processo foi marcado por uma regulamentação da educação, a gestão da escola passou a ser estatal e a padronização do que deveria ser ensinado trouxe uma dificuldade de implementação de uma escolarização hegemônica no ensino educacional. Numa breve reflexão observamos que um quadro semelhante se apresenta na educação brasileira contemporânea. O ano de 2025 está marcado nos processos educacionais, pois foi neste ano que iniciaram as implementações do Novo Ensino Médio, a começar pelas reformas no primeiro ano do

1 Graduanda do curso de História da UFN, nathielle.souza@ufn.edu.br
2 Professora Doutora do curso de História da UFN, carla.barbosa@ufn.edu.br

ensino médio ainda em 2025, deve seguir a sequência gradativa de implementação, com o segundo ano do Ensino Médio se reajustando em 2026 e o terceiro ano do Ensino Médio em 2027. Os debates sobre uma nova forma de organização da educação no Brasil já vêm de longa data. Segundo o Jeduca (2023) já havia uma proposta de lei em 2013 prevendo uma organização da segunda etapa da escola básica em áreas do conhecimento, e ao longo dos anos, acompanhamos a educação ser modelada e pensada com foco em uma educação diversificada e flexível, olhando para uma nova geração de alunos, com outras formas de estudar. Mas o que mais gera conflitos nisto, não são as formas de aprendizagem do aluno e sim o quanto esse aluno está aprendendo e para que está aprendendo? Silva, Krawczyk e Calçada (2023), realçam que a implementação do Novo Ensino Médio tem custado caro, tanto para o Estado Nacional, quanto para as Federações e sobretudo aos alunos que estão enfrentando a duras penas as dúvidas e incertezas da flexibilização excessiva do currículo escolar, o que ao ver dos autores aprofunda as desigualdades do acesso a educação e dificulta a colocação futura dos estudantes no mercado de trabalho. Que o mercado de trabalho está baseado no sistema capitalista que supervaloriza o consumo e a autopromoção, isto já sabemos muito bem. Mas uma escola que não sabe como orientar os alunos para um futuro digno, agrava cada vez mais o quadro das desigualdades sociais do jovem brasileiro. Diante deste cenário, vemos uma desvalorização de áreas do conhecimento que exercem uma função social de construção da cidadania dos jovens e adolescentes deste país, onde o foco da educação é posto apenas para o abastecimento dos postos de trabalho, desqualifica-se a mesma para o seu caráter social de ensino humanitário do aluno da escola básica. Pensando nisso, realizamos uma breve pesquisa no direcionamento da BNCC enquanto documento norteador do ensino nas escolas brasileiras, onde queremos entender qual o foco de ensino da área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Novo Ensino Médio, quando posto sobre o alinhamento da BNCC.

METODOLOGIA

Nossa breve pesquisa partiu do momento em que nos deparamos com o desafio de formular planos de aula alinhados a BNCC, o que nos causou muitos espantos, visto que há uma ausência de orientações quanto a sequência de conteúdos que devem ser vistos em cada ano do Ensino Médio, conforme o novo modelo de ensino da escola básica. A prática do ser professor pode representar um grande desafio ao estudante de uma licenciatura, tal qual, nós estamos enfrentando. As práticas que estamos vivenciando através do PIBID, estão nos enriquecendo enquanto futuros professores, mas também estão nos desafiando constantemente na elaboração de planos de aula. Com isso procuramos tomar

conhecimento do que representa trabalhar com a BNCC e particularmente com o ensino de História enquanto campo científico e componente curricular de uma área do conhecimento definida pela BNCC como Ciências Humanas no Ensino Fundamental e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. Para isso, norteamos nossa pesquisa em uma leitura atenta, reflexiva e interpretativa do documento da BNCC, buscando formas de compreender o novo modelo da educação. Portanto, vale ressaltar que essa pesquisa ainda está em fase inicial e não foi concluída. Logo, pode apresentar conceitos em construção e normativas que ainda não foram bem compreendidas. Como auxílio no entendimento das propostas, nos ancoramos nas concepções da Taxonomia de Bloom como meio para analisar as propostas da BNCC, a começar pelas Competências gerais que é o início do nosso trabalho.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

A análise foi feita sob o texto da BNCC publicado em 2017 em sua versão final e estudada sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom, revisada e apresentada por Ferraz e Belhot (2010).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em seu texto original publicado em 2017 a BNCC nos apresenta o documento oficial de referência nacional para formulação dos currículos do sistema de ensino e das escolas dos Estados e dos Municípios brasileiros. Esse documento possui como foco principal tornar o ensino escolar mais flexível e adequado para os alunos atuais das escolas brasileiras, visando seus desafios contemporâneos e dando maior autonomia ao aluno, de escolher suas aspirações futuras. Para tanto a BNCC formulou 10 (dez) Competências Gerais que norteiam o documento. A BNCC define Competências como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” BNCC (2017, pág. 10). Na taxonomia de Bloom, segundo Ferraz e Belhot (2010) conhecimento está diretamente relacionado á conteúdos, por tanto conhecer é lembrar e saber utilizar certos domínios necessários quando se demanda por algum ou mais de um domínio. Encontramos na BNCC as seguintes Competências Gerais da Educação Básica:

- **Competência 1:** *Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.*
- **Competência 2:** *Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação*

e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

- **Competência 3:** *Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.*
- **Competência 4:** *Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual- motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos*
- em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- **Competência 5:** *Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.*
- **Competência 6:** *Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.*
- **Competência 7:** *Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.*
- **Competência 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.*
- **Competência 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.*
- **Competência 10:** *Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.*

Em Ferraz e Belhot (2010) temos uma síntese prática da Taxonomia de Bloom. Que segundo as autoras trata-se de um instrumento auxiliar ao planejamento pedagógico, que ajuda na concepção e alinhamento de abordagens ideais para implementação de objetivos que favoreçam o aprendizado significativo de conteúdos e habilidades que possibilitem o aluno reunir os três domínios, cognitivo, afetivo e psicomotor. Ainda em Ferraz e Belhot (2010) podemos observar que a Taxonomia de Bloom apresenta uma lógica de construção de habilidades necessárias para construir competências na aprendizagem do aluno, que estão compreendidas em:

- **Compreender:** promover significação a um determinado conteúdo.
- **Aplicar:** utilizar informações de um ou mais determinados conteúdos em situações concretas.
- **Analisar:** fracionar o conteúdo em partes menores para compreender o todo.
- **Sintetizar:** reorganizar as partes fracionadas com um novo olhar, chegar a uma nova ou não, organização e perspectiva sobre um objeto estudado.
- **Avaliar:** esboçar uma conclusão clara a respeito do valor ou propósito do objeto estudado.

Podemos perceber que existe uma relação intrínseca entre a BNCC de 2017 e a Taxonomia de Bloom, que de acordo com esse cenário nos apresenta a seguinte relação:

Anteriormente, o aluno se direcionava a escola para aprender conteúdos desvinculados e desconexos, cabia a sua conta e risco fazer as junções dos aprendizados e na prática do dia a dia correlacioná-los a fim de compreender seu papel no mundo e agir de forma “multidimensional” em direção a sua prática pessoal e social. A proposta da BNCC, com o Novo Ensino Básico é que o aluno saia da escola básica sabendo viver e enfrentar os desafios da contemporaneidade, que estão vinculados a especialização, ao domínio de tecnologias avançadas e a operacionalização de maquinários. Para isso, segundo o nosso entendimento chega em nosso planejamento disciplinar o seguinte contexto: Como professor precisamos criar caminhos de construção do conhecimento do aluno e para isso ele precisará percorrer os objetivos propostos pelo professor em seu plano de aula.

1) Desenvolver habilidades de autoanálise e autocrítica concluídos dos objetivos apresentados.

2) Demonstrar competências de resolução de problemas que o qualifiquem como apto a participar do mundo contemporâneo.

Diante disso, surge-nos os seguintes questionamentos: Onde e como se coloca o Ensino de História neste novo modelo educacional? Tendo em vistas que em um primeiro momento, nos pareceu que de agora em diante o aluno não mais vai a escola para aprender História e sim para entender uma grande área chamada nos anos finais do Ensino

Fundamental de Ciências Humanas e no Novo Ensino Médio de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesse novo currículo escolar, a área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental abarca as disciplinas de: História e Geografia, e tem base formativa nos conceitos centrais de Tempo e Espaço, valorizando o raciocínio espaço-temporal, onde trabalha o tempo, o espaço e o movimento como categorias básicas, BNCC (2017). Enquanto, nos anos do Ensino médio engloba as disciplinas de: História, Geografia, Sociologia, Filosofia. Nesta etapa da Educação Básica, prevê-se que o aluno aprofunde os conceitos trabalhados nos anos finais do Ensino Médio, explorando as questões que surgem nesta área de maneira mais complexa, através de habilidades que o promovam a capacidade de análise e abstração de diversas possiblidades com diferentes variáveis em atuação nos contextos observados. Por tanto, tem seu foco em capacitar o aluno em estabelecer diálogos entre diferentes realidades sociais e culturais, elemento essencial para adoção de uma postura ética em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tais modificações, podemos observar que o ano de 2025 tem sido um ano de muitas adaptações para escola básica brasileira, em nossas reflexões observamos que o mundo atual já não é mais o mesmo da época em que nós estávamos na escola como alunos aprendizes, ouvintes e reprodutores. Os alunos de hoje, dentro das escolas públicas e particulares possuem uma postura muito mais autônoma e disponível as adaptações e aos novos cenários, o que não quer dizer que os alunos estão saindo da escola e ingressando no Ensino Superior ou não, absolutamente preparados para enfrentar o mercado de trabalho e as desigualdades sociais das atuais circunstâncias. Diante disso, podemos ver que as novas abordagens propostas pela BNCC, são de grande valia para o contexto atual das sociedades e principalmente das escolas enquanto formadoras de cidadãos que futuramente serão a base da sociedade. Do ponto de vista acadêmico, isso pode abrir novas tendências de pesquisa e incentivar a criatividade na elaboração de novas metodologias no ensino, apesar disto observamos também que o universo acadêmico precisa se aproximar cada vez mais em direção a realidade educacional da e para qual está pesquisando e escrevendo suas teorias. Pois muitas vezes identificamos um problema teórico que na prática não tem uma simples ou única solução, desta forma também pensamos que apenas a implementação da BNCC com todo o seu caráter reformador não é o suficiente para avançarmos nas metas de um ensino de qualidade para todos os nossos alunos em todos os territórios do Brasil. A postura flexível e interdisciplinar da Nova Escola Básica, promovida pela BNCC de 2017, apresenta uma ruptura entre paradigmas educacionais, rompendo com antigas

abordagens pedagógicas e estimulando o protagonismo escolar do aluno, o que pode causar um certo desconforto nos professores modelados ao ensino tradicional, demonstrando que ainda é necessário um investimento grande na formação continuada deste profissional. Além disso, realizar a implementação de uma Escola Básica de qualidade para todos a nível nacional, nos contextos territoriais do Brasil é um desafio colossal. Tendo em vista que, a autonomia dos Estados brasileiros em elaborar suas propostas de ensino básico, podem estar promovendo uma desigualdade de abordagem educacional frente as desigualdades sociais promovidas já de muito pela escola pública brasileira, nesse quesito, portanto, a flexibilização poderá promover um avanço em direção as desigualdades e não a autonomia do aluno em galgar um melhor posicionamento no mercado de trabalho. Em Silva, Krawczyk e Calçada (2023), podemos ver que a promoção de Itinerários Formativos (IF) diversificados apresenta um cenário de conteúdos em constante disputas e controvérsias, visto que enquanto para um Estado pode ser importante aprender sobre alguns conteúdos, para outros pode não ser visto como importante, gerando uma discrepância de práticas pedagógicas e formulações curriculares, que podem ser observadas a nível macro (estadual) e até mesmo micro (de escola para escola, dentro de um município). Outro ponto que ainda precisamos aprimorar em nossos estudos é o caráter da escola de tempo integral que também compõe a rede de educação básica brasileira, e também possuía certos desafios com relação a implementação da BNCC em seus cursos curriculares.

Nosso trabalho ainda está em fase inicial, mas nossa proposta está focada na compreensão e na elaboração de materiais que facilitem a prática docente de futuros colegas estudiosos do ensino da grande área de Ciências Humanas e Sociais da educação básica. Queremos com nossas pesquisas e estudos apresentar propostas de ensino alinhados a BNCC que andem de encontro com as necessidades reais dos professores de humanidades, sobretudo de História. Entendemos que ensinar História dentro da sala de aula no mundo contemporâneo vai muito além de levar jogos ou diversas metodologias de ensino para abordar conteúdos, é evidente que isso também compõe o papel do professor, porém ensinar História é desnudar ao aluno a realidade das sociedades que vieram antes de nós, é entender como chegamos até aqui, é compreender o quão rico e diversos são as culturas humanas a ponto de que talvez não seja possível falar em humanidade mas sim em humanidades, visto que todos habitamos o planeta Terra que é nossa casa comum, mas nem todos estamos no mesmo barco e não partimos do mesmo ponto social para disputar uma vaga de emprego. O mundo é complexo, o ser humano é complexo, a vida é complexa, mas a diversidade pode ser uma resposta a essa complexidade e também pode ser uma aliada para uma vida mais leve e descontraída, onde os diferentes podem ocupar os mesmos espaços, sem que haja uma disputa para isso, mas que nos pontos de discordância podemos encontrar mais de uma possibilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum. Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 21 out. 2025.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais.** *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=html. Acesso em: 21 out. 2025.

ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. 166 p. (Coleção Formação de Professores - EAD; v. 4). ISBN 978-85- 7628-171-9. Disponível em: http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/E- BOOK%20PEDAGOGIA/Fundamentos%20hist%F3ricos%20da%20educa%E7%E3o%20no%20Brasil%20-%20Edn%E9ia%20Regina%20Rossi%20e%20Elaine.pdf#page=33. Acessado em: 31 out. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. **Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais.** *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 49, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=html. Acesso em: 21 out. 2025.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.41
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fabiano Silveira Machado[1]; Márcio Paulo Cenci[2]; Juliane Marschall Morgenstern[3]

INTRODUÇÃO

Este artigo explora a crescente presença da Inteligência Artificial (IA) na educação inclusiva, com potencial para personalizar as experiências de aprendizado e melhorar a acessibilidade para estudantes com necessidades diversas (Yang, 2025). O objetivo da educação inclusiva é oferecer o suporte necessário para a aprendizagem de todos os estudantes no espaço da escola comum, promovendo igualdade de oportunidades e relações mais equânimes no contexto educacional, embora enfrente obstáculos como a carência de recursos e formação adequada para os professores.

A IA desponta como uma alternativa promissora, oferecendo inovações como aprendizagem adaptativa, reconhecimento de voz e tradução instantânea, que ajustam o ensino às necessidades particulares de cada estudante. Isso não apenas facilita a acessibilidade, mas pode proporcionar uma experiência de aprendizado mais personalizada e efetiva. Deve ocorrer uma interação entre a IA e as pessoas que a utilizam, para aperfeiçoar os seus benefícios e aumentar as questões de segurança, assegurando a proteção dos dados dos alunos.

A participação dos educadores é crucial na implementação da IA na educação inclusiva, que inclui a adaptação das práticas pedagógicas, a colaboração com especialistas e a criação de um ambiente educacional acolhedor. Na atualidade, é importante um investimento contínuo no desenvolvimento e na capacitação dos professores para potencializar a utilização da IA e trazer melhorias significativas à educação inclusiva.

Contudo, sua aplicação deve ser conduzida de maneira ética e responsável, com a ativa participação de todos os envolvidos no processo educacional, buscando maximizar os benefícios e enfrentar os desafios. A abordagem utilizada neste estudo foi uma pesquisa

1 Mestrando - Universidade Franciscana. E-mail fabianosmachado@hotmail.com
2 Professor do curso de Filosofia e do Programa de pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGHEL), UFN, Santa Maria, RS, Brasil. E-mail mpcenci@prof.ufn.edu.br
3 Professora do curso de Pedagogia e do Programa de pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGHEL), UFN, Santa Maria, RS, Brasil. E-mail julianemm@ufn.edu.br

bibliográfica de caráter qualitativo, baseada em investigações que tratam da intersecção entre inclusão e IA.

APROXIMAÇÃO ENTRE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO

A educação inclusiva busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas capacidades ou demandas específicas, possam desfrutar de um ambiente educacional justo e de qualidade. A inclusão escolar favorece a igualdade de acesso, reunindo todos os alunos em um espaço de aprendizado compartilhado. No entanto, a efetivação da educação inclusiva enfrenta obstáculos consideráveis, incluindo a escassez de recursos apropriados e a requisição de capacitação específica para os professores.

Enquanto campo do conhecimento, a Inteligência Artificial (IA) dedica-se à criação de sistemas aptos a executar atividades que requerem a inteligência similar a dos seres humanos ou de outros seres vivos. De acordo com Russell e Norvig (2016), essa área da ciência da computação foca na elaboração desses sistemas inteligentes. Luger e Stubblefield (2004) vão além ao caracterizar a IA como um campo que integra diversas disciplinas, incluindo psicologia, filosofia e neurociência, visando não só replicar, mas também entender e aprimorar as habilidades da inteligência humana e animal. Considerando esse caráter, Coeckelbergh (2023, p. 69), diz ser a IA “[...] uma ciência e uma disciplina que estuda sistematicamente o fenômeno da inteligência e, às vezes, a mente ou o cérebro. Como tal, a IA está ligada a outras ciências, como a ciência cognitiva, a psicologia, a ciência de dados (veja adiante) e, às vezes, também à neurociência, que faz suas próprias afirmações sobre a compreensão da inteligência natural.” Em termos tecnológicos, a IA “[...] pode ser definida como inteligência exibida ou simulada por código (algoritmos) ou máquinas.” (Coeckelbergh, 2023, p. 65). Nesse sentido, a IA volta-se às necessidades práticas das mais diversas oferecendo recursos para usos diversos.

Ela pode “[...] assumir a forma de ferramentas, projetadas por seres humanos, que criam a aparência de inteligência e comportamento inteligente para propósitos práticos. As inteligências artificiais podem fazer isso analisando o ambiente (na forma de dados) e agindo com um significativo grau de autonomia.” (Coeckelbergh, 2023, p. 69).

A Inteligência Artificial (IA) se apresenta como uma ferramenta eficaz no enfrentamento de desafios no campo da educação. Com a habilidade de adaptar o aprendizado e oferecer soluções personalizadas às necessidades de cada indivíduo, a IA pode transformar significativamente a educação inclusiva. Tecnologias como softwares de aprendizagem adaptativa, sistemas de reconhecimento de voz e ferramentas de tradução em tempo real podem aumentar a acessibilidade e a qualidade do ensino para todos os estudantes,

independentemente de suas condições. A adoção da IA na educação promove mudanças substanciais, permitindo que os processos de ensino e aprendizagem sejam mais personalizados e colaborativos. Nesse cenário, surgem plataformas educacionais impulsionadas pela IA, que funcionam como agentes pedagógicos e proporcionam a base para a disseminação de conhecimento e informações personalizadas.

A introdução da inteligência artificial na educação visa estabelecer uma metodologia dinâmica, adaptativa e inclusiva, afetando estudantes, professores e gestores. Isso inclui a adoção de modelos de ensino personalizados e colaborativos, promovendo a melhoria geral do sistema educacional. A Inteligência Artificial (IA) refere-se a uma tecnologia que permite que as máquinas adquiram conhecimento a partir de dados e realizem escolhas semelhantes às feitas por seres humanos. Esses sistemas avançados possuem a capacidade de pensar, fazer deduções, utilizar lógica e identificar padrões. No entanto, vale ressaltar que a definição de IA é multifacetada, incluindo noções como consciência, identidade e aspectos mentais (Santoro; Revoredo; Baião, 2020).

A influência da inteligência artificial na educação inclusiva tem ganhado destaque, ressaltando suas vantagens, obstáculos e visões para o futuro. Além disso, são abordadas as recentes considerações éticas da IA em relação às pesquisas atuais e futuras sobre sua implementação na educação inclusiva. A análise em questão concentra-se em três áreas de diretrizes: Educação Inclusiva, Educação e IA, examinando como esses fatores podem ser combinados de maneira ética e eficiente para aprimorar as metodologias de ensino e as políticas educacionais.

De acordo com Sassaki (2009), desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1946, a qual afirma que “toda pessoa tem o direito à educação”, indivíduos com necessidades educacionais especiais começaram a ser reconhecidos como cidadãos com direitos e responsabilidades na sociedade. Em 1975, nos Estados Unidos, a educação inclusiva foi estabelecida com a aprovação da Lei 94.142, que fez alterações nos currículos e criou um sistema de comunicação integrado entre instituições educacionais, bibliotecas, hospitais e clínicas. Na Espanha, na década de 1990, a Declaração de Salamanca destacou as escolas regulares inclusivas como a abordagem mais eficiente para combater a discriminação, estipulando que todas as escolas devem acolher crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais.

No Brasil, a educação especial foi abordada pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961, a qual determina que “a educação para os excepcionais deve, sempre que possível, integrar-se ao sistema geral de ensino”. Em 1978, uma emenda constitucional assegurou avanços nas condições sociais e econômicas das pessoas com deficiência, especialmente no âmbito educacional. A Constituição Federal,

instituída em 1988, garante direitos essenciais à educação escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à capacitação para o trabalho e ao desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do país. No artigo 205, afirma que a educação é um direito de todos e uma obrigação do Estado, devendo ser promovida e incentivada com a participação da sociedade. Os estudantes com necessidades educacionais especiais têm direito a atendimentos especializados, preferencialmente na educação regular.

A educação inclusiva é um sistema de ensino que procura acolher todos os estudantes, incluindo os com necessidades especiais, em um espaço de aprendizagem compartilhado. Esse sistema enfatiza a diversidade e busca garantir oportunidades iguais para todos. Entretanto, a efetivação da educação inclusiva enfrenta desafios consideráveis, como a escassez de recursos apropriados e a demanda por capacitação específica dos professores.

Atualmente, na esfera da educação, a inclusão é entendida não apenas como uma abordagem pedagógica, mas também como um movimento social e político que visa assegurar o direito de todos os participantes do processo educacional de maneira consciente, ética e respeitosa. Mesmo diante das variações físicas ou cognitivas entre os estudantes, é fundamental que a instituição de ensino receba a todos e ofereça uma educação de excelência, criando oportunidades para que cada um possa desenvolver e aprimorar suas habilidades.

Rodrigues (2000) aponta que a Educação Inclusiva marca uma mudança em relação aos princípios convencionais da educação, priorizando a valorização das diferentes culturas, habilidades e potenciais de crescimento de todos os estudantes. Ele argumenta que a escola inclusiva deve agir como uma comunidade educativa que proporciona um ambiente de aprendizado diversificado e de alta qualidade, reconhecendo e lidando com as divergências para estimular um desenvolvimento significativo, digno e funcional.

Rodrigues (2017) defende que a educação em escolas inclusivas deve ser vista como um fenômeno social. Ele ressalta que todas as crianças têm o direito a uma educação de qualidade. Assim, a escola inclusiva é entendida como um espaço social onde cada criança deve ter a oportunidade de receber uma educação que favoreça a inclusão e a plena integração na comunidade escolar (Rodrigues, 2000; Rodrigues, 2017).

De acordo com Sassaki (2009, p.11), “a inclusão significa ajustar os sistemas sociais para que atendam a toda a diversidade humana, que inclui aspectos como etnia, raça, idioma, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência, entre outros fatores.”. Ele enfatiza a relevância da participação ativa das pessoas na criação e implementação dessas adaptações. A escola inclusiva visa assegurar que todos os alunos tenham acesso e possam permanecer na instituição como um direito essencial, promovendo igualdade de oportunidades e reconhecendo as diferenças entre os indivíduos. Cada vez mais, valoriza-se a cultura, as práticas e as políticas internas que guiam a vida escolar.

Considerando a variedade de alunos que frequentam as escolas, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, é fundamental que todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem se aperfeiçoem constantemente para lidar com tais exigências. Gadotti (1992) enfatiza que a instituição de ensino que abraça essa perspectiva visa enriquecer a compreensão dos estudantes acerca de distintas culturas, formas de comunicação e maneiras de pensar em um mundo cada vez mais interligado, favorecendo assim o desenvolvimento de uma sociedade diversificada.

Embora tenha evoluído ao longo dos anos, a educação ainda enfrenta desafios consideráveis relacionados à inclusão. As modificações exigidas para facilitar o aprendizado de estudantes com deficiência nas salas de aula frequentemente se mostram inadequadas. Diante dessa situação, é urgente introduzir novas iniciativas através de políticas educacionais que incentivem abordagens pedagógicas mais eficazes. Essa ação é vital para estabelecer um ambiente escolar que promova o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

De acordo com o que foi apontado por Oliveira (2018), “não apenas no âmbito da educação fundamental, essas questões necessitam de políticas públicas efetivas e permanentes para solucionar os desafios que impactam a educação no Brasil”. A inclusão escolar possibilita que alunos com deficiências ou outras particularidades participem do mesmo ambiente educacional que seus colegas, favorecendo o aprendizado em conjunto. Para os demais estudantes, isso oferece chances de interação, convivência com a diversidade, respeito às diferenças, além de promover a sensibilidade e a tolerância.

A educação inclusiva precisa ser implementada de maneira ampla, reconhecendo e respeitando as diversas características que existem na escola e, em particular, na sala de aula. A abordagem pedagógica deve ser direcionada a todos os estudantes, levando em conta suas particularidades individuais, visando fomentar o crescimento e o progresso nas áreas cognitiva, motora, social, cultural e humana em todas as suas dimensões, conforme mencionado por Oliveira (2018).

A proposta de educação inclusiva contesta e transforma noções tradicionais sobre a escola, que têm sido pautadas por uma trajetória de exclusão. Essa abordagem sugere a necessidade de revisar paradigmas antiquados e refletir sobre suas próprias práticas, incorporando novas crenças, atitudes adequadas, métodos variados, uso de tecnologias, investimento no desenvolvimento contínuo dos educadores e a utilização de conhecimentos recentes em estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a inclusão de todos os estudantes.

METODOLOGIA

Este estudo apresenta sua metodologia de forma abrangente, incluindo as estratégias e procedimentos cuidadosamente implementados para a coleta e análise de dados, além da abordagem utilizada para explorar a integração complexa e sofisticada da inteligência artificial na educação inclusiva. Conforme menciona Severino (2017), “a metodologia científica se refere ao método e à ciência. Método (proveniente do grego methodos; met’hodos significa, literalmente, ‘caminho para atingir um propósito’) é o percurso em direção a um objetivo.”.

Ademais, as estratégias de investigação, as técnicas e abordagens utilizadas de forma elaborada para alcançar os objetivos propostos neste estudo, serão expostas e descritas de forma detalhada e cuidadosa. Isso fornece aos leitores uma compreensão clara do caminho metodológico adotado. Conforme Gil (2019), “pode- se conceituar método como o trajeto para alcançar um determinado objetivo. E o método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para obter conhecimento”.

Este trabalho se dedica a investigar as facetas e especificidades, realizando uma análise de cada fase e procedimento que compõem a pesquisa. O objetivo é assegurar que todos os elementos sejam abrangentemente considerados, culminando em uma análise informativa sobre a incorporação da inteligência artificial na educação inclusiva. Em consonância com esse intuito, são exploradas também as reflexões éticas e os efeitos potenciais da adoção em larga escala da inteligência artificial no âmbito da educação inclusiva.

Com base em uma revisão abrangente da literatura, são examinados diversos trabalhos e experimentos que tratam da implementação da inteligência artificial em diferentes níveis e formatos de ensino inclusivo. As propostas dos principais pesquisadores e especialistas da área são levadas em conta, assim como os resultados e achados de estudos recentes realizados. Além disso, este trabalho busca oferecer uma visão criativa, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a utilização das técnicas de inteligência artificial na educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à promoção de uma participação equitativa e ao acesso universal ao saber. Para isso, é utilizado um conjunto diversificado de ferramentas, considerando também os fatores legais, políticos e socioeconômicos pertinentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No cenário atual, verifica-se uma ampliação da adoção de tecnologias inovadoras, como a Inteligência Artificial (IA), no campo da educação (Chen, Chen, Lin, 2020). De acordo com Luckin *et al.* (2016), a presença da IA em ambientes educacionais está se tornando

cada vez mais frequente, abrangendo desde a personalização do processo de aprendizagem até o aprimoramento da administração escolar. Esse avanço é motivado pela habilidade da IA em proporcionar experiências de aprendizagem que se adaptam e se personalizam, conforme ressaltado por Zhu e Liu (2018), resultando em melhorias significativas na participação e na eficácia dos estudantes.

A inteligência artificial pode se configurar como uma ferramenta para enfrentar os obstáculos da educação inclusiva, empregando recursos como programas de aprendizagem personalizados, sistemas de identificação de voz e soluções de tradução instantânea. Essas ferramentas são capazes de valorizar a experiência de aprendizado, promover a comunicação e aumentar a acessibilidade. Por exemplo, algoritmos de aprendizado adaptativo modificam o material didático com base nas necessidades específicas de cada estudante, enquanto as tecnologias de reconhecimento de voz oferecem suporte a alunos com desafios auditivos ou de fala (Erbaşı *et al.*, 2023; Chen *et al.*, 2020; Begum, 2024).

As tecnologias de IA podem adaptar o conteúdo educacional aos estilos de aprendizagem individuais, otimizando assim o envolvimento do aluno e o desempenho acadêmico (Jamaludin *et al.*, 2025). Por exemplo, plataformas de aprendizagem adaptativa e tecnologias assistivas baseadas em IA, como sistemas de fala para texto e de texto para fala, facilitam a participação e a compreensão de alunos com deficiências. Essas ferramentas não apenas apoiam a adaptação do currículo, mas também permitem a análise de dados em tempo real, permitindo que os educadores forneçam feedback oportuno e ajustem as estratégias de ensino de acordo (Jamaludin *et al.*, 2025).

Ademais, a inteligência artificial pode auxiliar os educadores na detecção antecipada de dificuldades de aprendizado e na adaptação das abordagens pedagógicas. Contudo, a adoção da IA na educação inclusiva apresenta obstáculos, como a exigência de assegurar a privacidade e a proteção das informações dos estudantes, além de proporcionar a capacitação necessária aos docentes para utilizar essas tecnologias de forma eficiente.

A inteligência artificial (IA) está se tornando uma parte fundamental da educação inclusiva, apresentando uma variedade de oportunidades e desafios importantes. Ela contribui para a personalização do aprendizado, possibilitando a adaptação dos conteúdos às necessidades específicas de cada estudante (Yang, 2025). Ademais, promove formas de aprendizagem mais acessíveis e eficientes por meio de plataformas que oferecem materiais educativos em formatos variados, como áudio, braille, LIBRAS, entre outros, além de serviços de tradução automática.

As tecnologias de inteligência artificial tornam mais ágil a identificação das necessidades individuais dos alunos, incluindo suas dificuldades de aprendizado, permitindo que os educadores realizem intervenções sob medida (Jamaludin *et al.*, 2025). Além disso,

recursos tecnológicos fundamentados em IA, como ferramentas de comunicação alternativa e aumentativa, favorecem a inclusão social ao possibilitar que alunos com dificuldades de comunicação se expressem e interajam de forma mais eficiente. Contudo, é fundamental abordar os desafios para aprimorar a aplicação da IA na educação inclusiva e assegurar sua eficácia ao longo do tempo.

Uma outra dificuldade importante é a formação e aperfeiçoamento dos educadores. É essencial preparar os professores para que consigam empregar de maneira eficiente as ferramentas de inteligência artificial, assegurando sua incorporação de forma efetiva e inclusiva no contexto escolar.

Ademais, a proteção da privacidade e a segurança são questões relevantes. A obtenção e utilização de informações pessoais dos estudantes por meio de sistemas de inteligência artificial suscitam dúvidas sobre a privacidade, demandando medidas rigorosas para a proteção de dados a fim de reduzir possíveis riscos. Esses obstáculos ressaltam a importância de estratégias prudentes e diretrizes claramente estabelecidas para otimizar as vantagens da IA na educação inclusiva, ao mesmo tempo em que se lidam com esses desafios consideráveis.

Vale destacar que é imprescindível que os educadores consigam identificar as necessidades educacionais diferenciadas dos estudantes, além de promover a educação inclusiva (Jamaludin *et al.*, 2025). Eles devem adaptar suas abordagens pedagógicas nas diferentes disciplinas, ajustando-as às particularidades de cada aluno. É igualmente importante realizar uma avaliação contínua da eficácia do processo de aprendizagem em relação a essas necessidades. Trabalhar em equipe é fundamental, colaborando com professores especializados em educação inclusiva, para reconhecer essas demandas e implementar estratégias como a flexibilização do currículo, modificação de métodos didáticos e práticas alternativas, todas com o objetivo de atender às necessidades educacionais especiais.

Além de transmitir o conhecimento acadêmico, o educador na Educação Inclusiva atua como um facilitador social, incentivando a aceitação e a integração no ambiente escolar. O educador exerce uma função crucial ao trabalhar em conjunto com outros profissionais, como especialistas em educação inclusiva, psicólogos e terapeutas, para criar e executar planos de assistência personalizados. Dessa forma, é garantido que cada estudante receba o apoio necessário para atingir seu pleno potencial de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial (IA) possui um potencial transformador na área educacional, proporcionando oportunidades valiosas para aprimorar e personalizar a experiência de

aprendizado. Contudo, é crucial que sua adoção seja orientada por princípios éticos e por iniciativas que favoreçam a inclusão digital. Educadores devem trabalhar em conjunto de maneira proativa para otimizar os benefícios da IA na educação, ao mesmo tempo em que reduzem os riscos e desafios que ela pode trazer. Com o avanço acelerado da tecnologia, é vital que o setor educacional se desenvolva em sintonia, incorporando as inovações da IA de forma responsável e eficaz, assegurando que todos os estudantes tenham acesso equitativo às suas vantagens.

A inteligência artificial se apresenta como um recurso eficaz na área educacional, capaz de emular habilidades humanas como raciocínio, tomada de decisões e resolução de problemas. Suas utilizações, incluindo a aprendizagem personalizada e sistemas de tutoria inteligente, proporcionam uma individualização incomparável no aprendizado. Todavia, é crucial que os professores atuem de maneira proativa na incorporação da IA empregando-a como um auxílio para fortalecer o processo educativo, ao invés de substituí-lo, até mesmo no ensino Superior (Conceição, J., Stappen, 2025).

A cooperação produtiva entre a inteligência artificial e a supervisão humana é fundamental para enfrentar os desafios e assegurar uma educação de excelência. A aplicação bem-sucedida da política de educação inclusiva demanda a participação e o comprometimento de todos os envolvidos: educadores, responsáveis, estudantes, administradores e a comunidade, incluindo a inteligência artificial. Contar com apoio legal não é suficiente; é essencial dar os primeiros passos para converter esse direito em ações tangíveis.

REFERÊNCIAS

ADELEYE, O., EDEN, C., ADENIYI, I. Innovative teaching methodologies in the era of artificial intelligence: a review of inclusive educational practices. **World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences**, v.2, n. 11, p. 069-079. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

CHEN, L., CHEN P., LIN, Z. Artificial Intelligence in Education: A Review. **IEEE Access**, v. 8, p. 75264-75278, 2020.

CONCEIÇÃO, J., STAPPEN, E. van der. The Impact of AI on Inclusivity in Higher Education: A Rapid Review. **Education Sciences**, v. 15, n. 9, p. 1255, 2025.

ERBAŞI, Z., TURAL, B., ÇOŞKUNER, İ. The role and potential of artificial intelligence and gamification in education: the example of vakıf participation bank. **Orclever Proceedings of Research and Development**, v.3, n.1, p. 243-254, 2023.

GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para Todos.** Juiz de Fora: Graal.1992.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JAMALUDIN, H., HARTONO, B., KUNCORO, A. A. Optimization of Inclusive Education Through the Implementation of Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges. **Journal of Technology Informatics and Engineering**, v. *4*, n. 2, p. 277-288, 2025.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência. **O futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. [S.l.]: Editora 34, 2010.

LUCKIN, R., HOLMES, W., FORCIER, L. B., & GRIFFIN, P. **Intelligence**

Unleashed: An Argument for AI in Education. London: Pearson Education. 2016.

LUGER, G. F.; STUBBLEFIELD, W. A. **Artificial Intelligence:** Structures and Strategies for Complex Problem Solving. 5th ed. Boston, MA: Addison-Wesley. 2004.

OLIVEIRA, J. A. R de. Inclusão: um olhar acerca da realidade escolar. **Anais III CINTEDI**... Campina Grande: Realize Editora, 2018.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2017.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. **Revista Inclusão**, 2000.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Artificial Intelligence:** a modern approach. 3rd ed. Upper. 2016.

SANTORO, F. M.; REVOREDO, K. C.; BAIÃO, F. A. Impacto social das novas tecnologias. **Computação e sociedade: a sociedade**, v. 2, 2020.

SASSAKI R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano 12, mar./abr. p. 10-16. 2009,

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez,

YANG, S. The Role of AI in Achieving Inclusive Education. **Communications in Humanities Research**, v. 64, n. 1, pp.193-197, 2025.

ZHU, Z. T.; LIU, W. A Tale of Two Visions: Can a New View of Personality Help Integrate Psychology? **American Psychologist**, v.5, 73. 2018

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.42
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

COMO INTEGRAR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA APRIMORAR O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

Moisés André da Silva Pozzobon[1];Adalberto da Silva Pippi[2]; Leonardo Guedes Henn[3]

INTRODUÇÃO

O ensino de História no Ensino Médio enfrenta desafios significativos diante da densidade dos conteúdos, da limitação da carga horária e das transformações tecnológicas contemporâneas. No contexto das escolas em tempo integral do Rio Grande do Sul, com cerca de 80 a 100 horas anuais para a disciplina, conforme a Portaria SEDUC/RS nº 824/2024 (RIO GRANDE DO SUL, 2024), surge a necessidade de metodologias que otimizem o tempo pedagógico e promovam aprendizagens significativas. Schmidt *et al.* (2023), enfatiza que o letramento digital é essencial para formar uma conexão histórica crítica, permitindo que os alunos interpretem fontes digitais e reconheçam manipulações discursivas em ambientes tecnológicos, como aqueles impulsionados pela Inteligência Artificial (IA).

Este trabalho, de caráter parcial e reflexivo, resulta da vivência como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em Santa Maria (RS). A partir das experiências realizadas entre julho e agosto de 2025, e do aprofundamento teórico sobre o uso da IA no ensino de História, busca-se compreender como integrar tecnologias digitais de modo ético, crítico e humano favorecendo o protagonismo estudantil, otimizando e criando o diálogo entre teoria e prática. Barros (2024), argumenta que a IA não substitui o professor, mas apoia na gestão do tempo, na criação de materiais e na personalização do aprendizado, desde que utilizada de forma reflexiva para evitar desigualdades digitais.

1 Acadêmico, História, Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, Bolsista PIBID/UFN. E-mail: moisespozzobon@gmail.com
2 Acadêmico, História, Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, Bolsista PIBID/UFN. E-mail: adalbertopippi@gmail.com
3 Professor, História, Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, Coordenador do Subprojeto História PIBID/UFN. E-mail: lghenn@ufn.edu.br

CONTEXTO DO PIBID E DA ESCOLA INTEGRAL

O PIBID se apresenta como um espaço privilegiado de formação docente, articulando a universidade e a escola em um processo dialógico e transformador. Na escola em que atuo, EBE Dr. Paulo Devanier Lauda, o ensino em tempo integral propicia o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e experiências coletivas, reforçando a educação como projeto de vida. Moll *et al.* (2020), reforçam que a educação integral deve integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais, ampliando o tempo e os espaços de aprendizagem para promover a dignidade humana e a inclusão, especialmente em contextos de crises humanitárias e suscetíveis a catástrofes.

Durante o acompanhamento inicial, observei o desafio cotidiano do professor de História: sintetizar conteúdos densos em períodos reduzidos, sem perder a dimensão crítica e reflexiva da disciplina. A integração de tecnologias, como smart TVs, Chromebooks e apresentações digitais, amplia as possibilidades pedagógicas, mas também evidencia limitações estruturais e técnicas. Moll, em entrevista publicada na Revista e-Curriculum (2020), destaca a potência de iniciativas contra-hegemônicas, como o Programa Mais Educação (2007-2016), que ela implementou, para promover uma escola pública inclusiva onde a intersetorialidade e os saberes comunitários sejam valorizados, integrando tecnologias para reconstruir um mundo mais justo.

VIVÊNCIAS E REFLEXÕES: JULHO E AGOSTO

Descrevo algumas reflexões sobre as atividades desenvolvidas com uma turma do Ensino Médio que evidenciam o processo de amadurecimento docente no contexto do PIBID, articulando teoria, prática e vivências escolares. A mediação em Língua Portuguesa, ainda em julho, em aula na turma 72 durante o período de observação das aulas, revelou o potencial transformador da interdisciplinaridade, fortalecendo a formação inicial pela conexão entre literatura e linguagem. Para Freire (2024), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção, o que inspira práticas que valorizem o diálogo e a construção compartilhada do saber, inclusive com o apoio de tecnologias digitais para fomentar a autonomia.

Em agosto, o planejamento conjunto com o supervisor e o coordenador alinhou estratégias pedagógicas e permitiu uma transição gradual para a regência. As aulas com a turma 202 abordaram o Iluminismo e a cidadania liberal, relacionando as ideias iluministas aos desafios contemporâneos da democracia e da participação social. Essa perspectiva reforça o pensamento de Karnal (2005), ao afirmar que ensinar História não pode se limitar

à memorização de datas, mas deve incentivar a compreensão crítica do processo histórico, incorporando tecnologias para valorizar o conhecimento humanista em uma era de informação instantânea.

A gincana escolar, realizada como parte do projeto pedagógico da escola em tempo integral, destacou o protagonismo estudantil e o valor das práticas colaborativas, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Já a aplicação de questões do Enem revelou a importância da leitura crítica e da autonomia intelectual. As atividades mostraram que o engajamento dos alunos aumenta quando a aula é significativa e conectada à sua realidade. Hooks (2020), em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade, complementa ao destacar o papel da afetividade e do respeito nas relações pedagógicas, essenciais mesmo em ambientes digitais, onde o ensino deve ser um ato de amor e coragem para transgredir opressões e promover a liberdade.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

Com base em Ferreira Filho e Barros (2024), que discutem os alcances e desafios da IA na educação, compreendo que a Inteligência Artificial não substitui o professor, mas o apoia na gestão do tempo, na criação de materiais e na personalização do aprendizado. Schmidt *et al.* (2023) acrescentam que, em culturas digitais, ferramentas como IA contribuem para o desenvolvimento de narrativas históricas críticas, ajudando a combater fake news e a fomentar o pensamento histórico em plataformas digitais.

A IA, entretanto, precisa ser integrada de modo ético, crítico e consciente, pois a tecnologia deve servir à humanização, não à mecanização. O uso de ferramentas como ChatGPT e Gemini pode potencializar o raciocínio histórico e estimular a curiosidade, desde que mantenha o aluno como sujeito ativo do processo. Karnal (2005), em sua obra, critica a superficialidade do ensino na era digital e prega a necessidade de selecionar conteúdos que façam sentido, valorizando o patrimônio cultural humano em diálogo com inovações tecnológicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Paulo Freire (2024) propõe uma pedagogia dialógica, em que o conhecimento é construído coletivamente e o ensino se torna ato político e libertador. Sua visão orienta o uso da IA como meio de promover conscientização crítica, e não de reproduzir informações, alinhando-se a reflexões sobre tecnologias na educação que evitam ampliar desigualdades (FREIRE, 2024). Leandro Karnal (2005) defende que o ensino de História deve ir além da

simples exposição de fatos, tornando-se um espaço de debate e reflexão, especialmente com o uso de tecnologias para expandir o alcance da sala de aula.

Hooks (2020) complementa ao destacar o papel da afetividade e do respeito nas relações pedagógicas, essenciais mesmo em ambientes digitais, onde a transgressão pedagógica pode incorporar ferramentas digitais para combater opressões. Moll *et al.* (2020) reforçam que a Escola em Tempo Integral deve integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais, ampliando o tempo e os espaços de aprendizagem, e atualizando conceitos para incluir intersetorialidade e saberes populares em políticas inclusivas.

Maria Auxiliadora Schmidt *et al.* (2023) acrescentam que o letramento digital é essencial para formar uma consciência histórica crítica, desenvolvendo a capacidade de interpretar fontes digitais e reconhecer manipulações discursivas. Por fim, destaca a importância das metodologias ativas e do uso responsável das tecnologias como ferramentas de recomposição de aprendizagens e inclusão pedagógica, alinhando-se aos desafios da IA identificados por Barros (2024).

METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa, com base na observação participante e no registro reflexivo em diário de campo. As etapas compreenderam observações de aulas, planejamento colaborativo, regência e análise de materiais pedagógicos. O enfoque foi compreender as relações entre tempo de aula, recursos tecnológicos e engajamento dos alunos no ensino de História no período de aula, inspirado na pedagogia freireana e nas reflexões de Hooks sobre práticas transgressivas.

Os dados foram analisados de forma reflexiva-crítica, conforme a abordagem freireana, buscando identificar como o uso de tecnologias e IA pode contribuir para um ensino mais crítico e autônomo, incorporando insights de Schmidt sobre culturas digitais e de Karnal sobre práticas em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências em sala de aula mostraram que a tecnologia, por si só, não transforma a prática docente - é a intencionalidade pedagógica que gera mudança. Em várias situações, dificuldades técnicas (como falhas de rede e tempo de pareamento de Chromebooks) evidenciaram a pressão temporal sobre o professor, enfrentando um misto de esperança e frustração ao tentar incorporar novas tecnologias, como a inteligência artificial Grok, em sala de aula. Quando apresentei o Grok aos alunos, percebi que, embora alguns tivessem

ouvido falar de IA em redes sociais ou vídeos, a maioria não sabia como utilizá-la, carecendo de familiaridade com essas ferramentas. Esse desconhecimento, combinado com o tempo escasso de apenas 50 minutos semanais para a disciplina, torna a integração da tecnologia um desafio árduo. Cada momento perdido em explicações técnicas reduz ainda mais o espaço para explorar conteúdos históricos importantes da grade curricular.

A situação é agravada pelas condições físicas da escola. Mesmo preparando aulas com slides para enriquecer as discussões, a ausência de cortinas adequadas nas janelas causa reflexos que dificultam a visualização, frustrando tanto os alunos quanto eu e o professor. Além disso, no contexto do RS, interrupções frequentes por eventos climáticos, como chuvas intensas ou ondas de calor, resultam em suspensões de aulas, diminuindo ainda mais o contato dos alunos com o conteúdo. Diante disso, o professor sente-se obrigado a condensar o conteúdo de forma quase superficial, correndo contra o tempo para cobrir o essencial.

Mesmo diante de situações que podem gerar frustrações no desenvolvimento docente, percebo que o uso da ferramenta Grok poderia ser uma solução poderosa, criando materiais interativos, como linhas do tempo ou questões personalizadas, que conectam a história local ao contexto nacional. No entanto, o tempo curto, a inexperiência dos alunos com IA e as limitações estruturais da escola dificultam seu uso pleno, e mesmo com o Novo Ensino Médio Gaúcho prometendo mais horas totais, a prática ainda nos deixa presos a um cronômetro implacável. Ainda assim, persisto, movido pela paixão de ver meus alunos descobrirem a história, sonhando com um futuro em que tenhamos tempo e estrutura para explorar o passado com a profundidade que eles merecem. A IA, integrada de forma consciente, pode auxiliar na otimização do tempo e na adaptação de conteúdos às diferentes necessidades dos alunos, como defendem Barros (2024) ao destacar seu potencial para personalização sem mecanizar o ensino.

Percebi que atividades apoiadas por IA, como geração de questões, resumos ou comparações históricas, podem aumentar o engajamento da turma. No entanto, a dimensão humana permaneceu central: o diálogo, o afeto e a escuta ativa continuaram sendo as bases do processo educativo, Assim, reafirmo que a IA deve atuar como ferramenta estratégica, e não como substituta do professor, alinhando-se às visões de Moll (2020) sobre educação integral como espaço de dignidade e inclusão.

A educação é uma prática de liberdade e um ato de amor. Por isso, o uso da inteligência artificial no ensino de História deve se fundamentar em valores éticos, democráticos e críticos, fortalecendo o papel do professor como mediador da conexão histórica e da empatia social em contextos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Integrar a Inteligência Artificial no ensino de História em escolas em tempo integral é um desafio e uma oportunidade. O uso ético e pedagógico dessas tecnologias pode otimizar o tempo de aula, personalizar o aprendizado e estimular o pensamento crítico, desde que mantenha o foco na humanização e na autonomia do estudante, como alerta Ferreira Barros (2024).

A experiência vivida como bolsista PIBID reforça que o ensino de História vai além da transmissão de conteúdos: ele é espaço de diálogo, de formação cidadã e de esperança. A IA, se guiada por princípios freireanos, pela afetividade defendida por Hooks (2020), pela crítica de Karnal (2005), pela integralidade de Moll (2020) e pelo letramento digital de Schmidt (2023), pode ampliar esse horizonte, tornando-se uma aliada para uma educação transformadora.

APOIO

Este estudo contou com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa voltada à pesquisa e à formação docente em humanidades, vinculada à Universidade Franciscana. O programa foi fundamental para a consolidação das atividades de investigação, oferecendo as condições teóricas, metodológicas e práticas necessárias ao desenvolvimento deste trabalho.

A participação no PIBID possibilitou a articulação entre a formação acadêmica e a iniciação à prática docente, favorecendo o engajamento em contextos educacionais diversos e contribuindo de forma significativa para o aprimoramento das experiências de pesquisa, do ensino e da formação científica de futuros professores.

Cabe destacar, ainda, o papel decisivo do apoio institucional da Universidade Franciscana, expresso no fornecimento de recursos, infraestrutura e acompanhamento técnico indispensáveis à realização das etapas do estudo - desde a coleta e análise dos dados até a produção e divulgação dos resultados.

Expresso, assim, minha gratidão aos coordenadores do programa, orientadores e demais membros da equipe que colaboraram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho. Por fim, reafirmamos a relevância das metodologias com uso de IA como instrumentos de fomento à pesquisa acadêmica, de valorização das humanidades e de fortalecimento da formação docente no ensino superior.

REFERÊNCIAS

DECEB. Estudos de Aprendizagem Contínua - EAC 2025. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2025.

FERREIRA FILHO, C. A. A.; BARROS, P. M. de. Inteligência artificial e ensino de história: alcances e desafios na era da cultura digital. R. Dito Efeito, Curitiba, v. 15, n. 26, p. 26-37, jul./dez. 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MOLL, Jaqueline *et al.* Educação integral: textos para discussão. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

MOLL, Jaqueline; PONCE, Branca Jurema; RONCA, Antonio Carlos Caruso; SOARES, José Nildo Oliveira. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, out./dez. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Portaria SEDUC nº 824/2024: organização curricular do Ensino Médio. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora *et al.* Ensino de História e Culturas Digitais. São Paulo: Contexto, 2023.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.43
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA NO MÉTODO ABA PARA TRATAMENTO DO TEA

Miriam Gislaine Torres Badineli[1];Juliane Marschall Morgenstern[2]

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os avanços científicos nas áreas da psicologia e neurociência têm promovido um diálogo frutífero que enriquece as práticas educacionais. Nesse contexto, destaca-se uma abordagem que revisita os princípios do comportamentalismo, formulados inicialmente por Watson e posteriormente aprofundados por Skinner. Estes teóricos enfatizaram a relação entre estímulo, resposta e reforço, fundamentais no processo de aprendizagem (Bear, Connors & Paradiso, 2017). Apesar das críticas dirigidas ao behaviorismo, devido à sua ênfase na observação do comportamento externo, a neurociência contemporânea fornece uma nova perspectiva, evidenciando os mecanismos cerebrais que sustentam a aprendizagem. Conceitos como plasticidade neural, memória e conexões sinápticas ganham destaque, permitindo uma ressignificação dos pressupostos behavioristas (Gomes e Souza, 2005). Além disso, as investigações de Damásio (2011) sobre as bases biológicas das emoções e da tomada de decisão ampliam nossa compreensão sobre como fatores cognitivos e afetivos interagem na construção do conhecimento. Essa abordagem integrada sugere que a reincorporação dos princípios do comportamento a partir da neurociência não representa uma simples repetição do modelo clássico, mas uma releitura que une dimensões biológicas, cognitivas e ambientais. Tal integração têm oferecido bases para a formulação de práticas pedagógicas inclusivas.

Dentro desse contexto, este estudo propõe investigar de que maneira a reinterpretação do comportamentalismo, a partir da neurociência, compreende os processos de aprendizagem e propõe práticas pedagógicas inclusivas. Assim, pretende-se analisar os fundamentos teóricos do comportamentalismo e como se atualizam no cenário contemporâneo, bem como refletir de que modo as proposições da neurociência dialogam com os

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPGEHL, da Universidade Franciscana - UFN. Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: miriam.badineli@ufn.edu.br
2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPGEHL, da Universidade Franciscana - UFN. Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: julianemm@ufn.edu.br

pressupostos behavioristas, especialmente no que diz respeito à plasticidade neural, memória e aprendizagem.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem se destacado pela oferta de estratégias baseadas no reforço positivo, modelagem e análise funcional do comportamento, as quais, segundo autores dessa abordagem, têm se mostrado eficazes na promoção de habilidades acadêmicas, sociais e adaptativas, especialmente para alunos com necessidades educacionais específicas (Eiting *et al.*, 2017).

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura-se como um transtorno do neurodesenvolvimento, cujo quadro clínico é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Associação Americana de Psiquiatria, 2014). A publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5), representou um avanço significativo na classificação do TEA ao consolidar os antigos subtipos diagnósticos em uma única categoria espectral. Essa unificação reconhece a ampla variabilidade das manifestações clínicas e dos níveis de suporte necessários, evidenciando a heterogeneidade intrínseca ao transtorno e reforçando a importância de intervenções individualizadas. O DSM-5 transcende a simples função normativa, constituindo-se em referencial fundamental para a prática clínica e para a condução de pesquisas na área, ao fornecer critérios diagnósticos unificados que sustentam o entendimento das características do TEA. O critério temporal que exige a manifestação dos sintomas desde a infância, ainda que mais evidentes sob demandas sociais complexas, estabelece um marco crucial para o início precoce das intervenções. Neste contexto, a presente investigação busca compreender as interfaces entre os achados da neurociência e as práticas terapêuticas voltadas às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sem adotar uma perspectiva prescritiva ou normativa em relação a abordagens específicas. Embora a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tenha sido amplamente difundida como método de intervenção, é necessário adotar um olhar crítico diante de suas limitações e controvérsias. O relatório elaborado pelo Hospital Sírio-Libânes (2021), a pedido do Ministério da Saúde, aponta que não há evidências científicas robustas que comprovem a eficácia da ABA como abordagem exclusiva ou superior em relação a outras práticas terapêuticas. Assim, a reflexão proposta considera a complexidade do TEA sob a ótica interdisciplinar, valorizando o diálogo entre os campos da neurociência, da psicologia e da educação na construção de estratégias inclusivas e éticas (Núcleo de Avaliação de Tecnologias em Saúde, 2021).

A compreensão das bases neurobiológicas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem avançado significativamente por meio dos estudos no campo da neurociência, disciplina dedicada à análise do sistema nervoso e suas funções. As manifestações comportamentais do TEA estão intimamente relacionadas a alterações no desenvolvimento e na operação cerebral, promovendo uma visão integrada entre o comportamento observado e os processos neurobiológicos subjacentes. De acordo com Bear, Connors e Paradiso (2017), o cérebro humano é um órgão adaptativo e dinâmico, capaz de modificar e reorganizar suas conexões sinápticas em resposta às experiências vivenciadas, um fenômeno conhecido como plasticidade neural. No contexto do TEA, essa plasticidade apresenta características atípicas, que influenciam diretamente o modo como as informações são processadas e como as redes neurais são formadas e estruturadas.

Um dos modelos neurobiológicos mais debatidos na literatura contemporânea é a teoria da hipoconectividade em longas distâncias combinadas com a hiperconectividade em curtas distâncias. Segundo essa abordagem, o cérebro de pessoas com TEA pode apresentar dificuldades para integrar informações provenientes de regiões distantes (hipoconectividade), ao mesmo tempo em que evidencia conexões excessivas e localizadas (hiperconectividade). Essa configuração neural poderia explicar, em termos biológicos, as características clínicas típicas do transtorno, como os interesses restritos e a elevada atenção a detalhes específicos (Bear; Connors; Paradiso, 2017).

As pesquisas realizadas na área também têm demonstrado que a plasticidade neural atípica observada no TEA implica em alterações nos processos fundamentais do desenvolvimento cerebral, como a formação e a poda sináptica. Esses processos são apontados como essenciais para a maturação funcional do cérebro e para o estabelecimento de circuitos neurais eficientes. Bear, Connors e Paradiso (2017) destacam que as experiências ambientais têm papel determinante na modelagem cerebral, e que um desenvolvimento neural alterado pode comprometer áreas críticas para as habilidades sociais e comunicativas. Os autores esclarecem que, particularmente, sistemas neuronais relacionados aos neurônios-espelho, que desempenham função crucial na imitação e na empatia, podem estar comprometidos. A elucidação dessas bases neurobiológicas é apresentada como imprescindível não apenas para justificar a necessidade de intervenções precoces, mas também para direcionar pesquisas futuras no desenvolvimento de estratégias terapêuticas que explorem a capacidade de remodelagem das conexões neurais com vistas a potencializar a plasticidade cerebral aferente ao TEA (Bear; Connors; Paradiso, 2017).

DIÁLOGOS ENTRE NEUROCIÊNCIA E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA)

Historicamente, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e a neurociência seguiram trajetórias metodológicas distintas, o que gerou uma percepção inicial de antagonismo entre ambas. Contudo, estudos contemporâneos indicam que essas áreas são complementares na compreensão e intervenção no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Enquanto a ABA concentra-se na descrição e modificação do comportamento observável a partir das contingências ambientais, como antecedentes e consequências, a neurociência volta-se para a elucidação dos processos cerebrais subjacentes a esses comportamentos. Gomes e Souza (2005) destacam que a tensão histórica se pautava na rejeição, pelo behaviorismo radical, base filosófica da ABA, de explicações mentalistas e internalistas. Todavia, essa divergência pode ser superada ao reconhecer o cérebro como substrato biológico no qual o comportamento se manifesta, estabelecendo uma base comum entre essas disciplinas.

A neurociência não invalida os princípios teóricos e práticos da ABA; ao contrário, tem oferecido suporte biológico às técnicas comportamentais empregadas. Conforme ressaltam Gomes e Souza (2005), o uso do reforço positivo no aumento da frequência de comportamentos desejados, procedimento clássico da ABA, envolve a ativação dos circuitos neurais de recompensa. As descobertas neurocientíficas indicam que o reforço comportamental promove a liberação de neurotransmissores, como a dopamina, que atuam no fortalecimento das conexões sinápticas associadas ao comportamento reforçado. Essa compreensão amplia a visão da aprendizagem comportamental, configurando-a não apenas como uma modificação observável, mas também como uma mudança física e funcional no cérebro, fenômeno conhecido como plasticidade neural.

A integração entre neurociência e ABA é defendida por alguns teóricos que enfatizam o aprimoramento das intervenções terapêuticas, evidenciando um importante campo de convergência. Gomes e Souza (2005) argumentam que, diante das disfunções neurobiológicas observadas em áreas relacionadas à atenção e ao processamento sensorial no TEA, é imprescindível que as estratégias comportamentais sejam adaptadas visando à individualização do tratamento. Para exemplificar, a hipersensibilidade a estímulos auditivos, característica frequente no TEA, pode ser manejada por meio da aplicação progressiva e controlada de reforços em ambientes sensorialmente mais favoráveis, alinhando-se aos princípios da análise comportamental sem desconsiderar a particularidade neurológica do indivíduo. Assim, a neurociência fornece a base biológica que complementa a abordagem prática da ABA.

OTIMIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES NO TEA: UMA ABORDAGEM INTEGRADA

A convergência entre neurociência e ABA extrapola o plano teórico, refletindo-se em consequências práticas relevantes para a clínica e a educação. Eiting *et al.* (2017) argumentam que a compreensão detalhada dos déficits neurobiológicos associados ao TEA possibilita intervenções comportamentais mais precisas e individualizadas. Ao substituir abordagens genéricas por procedimentos orientados pelo conhecimento da organização cerebral afetada, o terapeuta dispõe de um guia fundamentado que identifica sistemas neurais vulneráveis e que demandam estímulos específicos para sua reabilitação.

Um exemplo prático dessa abordagem integrada é a intervenção nas dificuldades de comunicação social típicas do TEA. A neurociência demonstra que as disfunções nos sistemas de neurônios-espelho dificultam processos como imitação e empatia. A partir dessa informação, o terapeuta ABA pode planejar estratégias com foco intencional na ativação e fortalecimento dessas redes neurais, aplicando técnicas como modelagem intensiva e reforço sistemático de comportamentos imitativos. Neurobiologicamente, tais ações promovem o fortalecimento da plasticidade neural e a formação de novas conexões sinápticas, enriquecendo a eficácia das intervenções fundamentadas nos princípios da ABA.

Outra relevante aplicação da interface entre neurociência e ABA está relacionada à gestão dos comportamentos sensoriais atípicos presentes no TEA. Segundo Eiting *et al.* (2017), a hipersensibilidade e a hipossensibilidade sensorial são decorrentes de um processamento cerebral alterado de estímulos ambientais. Reconhecer que tais comportamentos não se trata meramente de manifestações volitivas, “birras” ou manias, mas sim de respostas oriundas de disfunções neurológicas permite que o profissional se adapte às contingências comportamentais de modo mais eficaz. Por exemplo, a dessensibilização gradual a estímulos sonoros pode ser conduzida por meio do reforço progressivo e controlado, fator que modula as vias neurais sensoriais comprometidas. Tal sinergia entre conhecimento biológico e intervenção comportamental constitui uma importante estratégia para tratamentos mais individualizados e eficientes.

O MÉTODO ABA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: UMA APLICAÇÃO PRÁTICA

A Análise do Comportamento Aplicada consolidou-se como a intervenção mais eficaz para o desenvolvimento de habilidades comunicativas em crianças com TEA, especialmente no que concerne à linguagem funcional. Essa abordagem caracteriza- se por seu enfoque funcional, tratando a linguagem não como um conjunto isolado de vocábulos, mas como um comportamento que serve a propósitos comunicativos específicos. O trabalho de

Sundberg e Partington (1998) tornou-se referência ao estabelecer protocolos detalhados para a aquisição da fala e da linguagem fundamentados nos princípios comportamentais.

No cerne dessa abordagem está a análise do comportamento verbal, que categoriza a linguagem segundo sua função. Sundberg e Partington (1998) enfatizam que o ensino da linguagem em TEA deve abordar diferentes operantes verbais, como “mand” (solicitação, ex.: “água!”), “tact” (nomeação, ex.: dizer “bola” ao ver o objeto) e “intraverbal” (habilidades conversacionais, ex.: responder perguntas). A estruturação sistemática e hierárquica do ensino dessas habilidades propicia à criança a capacidade de utilizar a linguagem de maneira significativa e funcional para interagir com seu ambiente e interlocutores.

A implementação prática desses conceitos ocorre por meio de metodologias como o Ensino por Tentativas Discretas (DTT) e o Ensino em Ambiente Natural (NET). No DTT, o terapeuta organiza o ambiente para apresentar estímulos específicos e reforçar respostas corretas, enquanto o NET integra a aprendizagem às rotinas diárias e às brincadeiras, favorecendo a generalização dos comportamentos comunicativos. Ambas as técnicas, fundamentadas nos trabalhos de Sundberg e Partington (1998), ressaltam a importância do reforço como instrumento para fortalecer o repertório verbal, objetivando a construção de uma linguagem funcional que permita à criança expressar necessidades, desejos e sentimentos, superando as limitações impostas pelo TEA.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a execução deste trabalho é de natureza bibliográfica, caracterizando-se pela análise crítica e sistemática de artigos e publicações relevantes na interseção entre neurociência e educação, especialmente no que se refere à aplicação da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta abordagem permite uma exploração das contribuições teóricas e práticas disponíveis na literatura, com o intuito de fundamentar a discussão proposta. Para a realização da pesquisa bibliográfica, foram selecionadas obras e artigos que discutem os fundamentos do comportamentalismo, os avanços da neurociência e suas implicações para a educação. Dentre as fontes consultadas, destaca-se o livro de Bear, Connors e Paradiso (2017), que oferece uma visão abrangente sobre o sistema nervoso e seus impactos no comportamento humano. Além disso, o artigo de Gomes e Souza (2005) proporciona uma análise das convergências e divergências entre neurociência e análise do comportamento, contribuindo para a compreensão dos mecanismos que sustentam a aprendizagem. A pesquisa também considera o trabalho de Sundberg e Partington (1998), que apresenta estratégias práticas de ensino para crianças com autismo e outras deficiências de desenvolvimento, e o artigo

de Eiting *et al.* (2017), que investiga intervenções comportamentais e neurobiológicas para o TEA, fornecendo uma base sólida para a discussão sobre a eficácia da ABA. Por fim, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da American Psychiatric Association (2014) é utilizado como referência para a compreensão dos critérios diagnósticos e das particularidades do TEA. A análise das publicações foi conduzida de forma a identificar as principais contribuições teóricas e evidências empíricas que sustentam a articulação entre neurociência e métodos comportamentais. A partir dessa revisão, busca-se não apenas compreender as bases teóricas, mas também identificar práticas pedagógicas que possam ser implementadas em contextos educacionais, promovendo a inclusão e o desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa metodologia permite, portanto, um aprofundamento nas interrelações entre os conceitos abordados, contribuindo para a construção de um entendimento mais abrangente sobre o tema.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

Este estudo adotou a metodologia de pesquisa bibliográfica, caracterizada pela análise crítica e sistemática de fontes acadêmicas relevantes, com foco na interseção entre neurociência e educação, especialmente no que tange à aplicação da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para a coleta dos dados, foram selecionados livros, artigos científicos e documentos oficiais que apresentam fundamentação teórica consistente e atualizada, permitindo uma investigação das contribuições existentes na literatura.

A seleção do material bibliográfico baseou-se em critérios de relevância temática e rigor científico, contemplando bibliografias que abordam os alicerces do comportamentalismo, as descobertas neurocientíficas relacionadas ao desenvolvimento neural e suas repercussões educacionais. Destacam-se, entre as fontes principais, o livro de Bear, Connors e Paradiso (2017), que oferece uma análise detalhada sobre o funcionamento do sistema nervoso e seus reflexos no comportamento humano. Complementarmente, o artigo de Gomes e Souza (2005) possibilita uma compreensão crítica das convergências e discordâncias entre a neurociência e a Análise do Comportamento, elucidando os processos subjacentes à aprendizagem. Também foram incluídas as contribuições de Sundberg e Partington (1998), que apresentam estratégias educacionais focadas em crianças com TEA, e o estudo de Eiting *et al.* (2017), que explora intervenções combinadas de natureza comportamental e neurobiológica. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da American Psychiatric Association (2014) foi utilizado como referência para a fundamentação dos critérios diagnósticos e especificidades clínicas do TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise bibliográfica realizada, foi possível identificar uma convergência significativa entre os achados da neurociência e os fundamentos da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados apontam que a compreensão dos mecanismos neurais subjacentes às manifestações comportamentais do TEA fortalece a fundamentação teórica e prática das intervenções ABA, promovendo maior eficácia e personalização nos processos terapêuticos.

Conforme evidencia Bear, Connors e Paradiso (2017), a plasticidade neural e as alterações de conectividade cerebral em indivíduos com TEA justificam a necessidade de intervenções baseadas na modificação dos circuitos neurais. A ABA, ao trabalhar com contingências ambientais para reforço de comportamentos

adaptativos, interage diretamente com esses processos neurobiológicos, como demonstrado pela liberação de neurotransmissores associados ao reforço positivo. Essa interface sugere que o tratamento do TEA deve ser encarado como uma ação multidimensional, que integra o comportamento observável e sua base cerebral (Gomes; Souza, 2005).

Além disso, os dados indicam que o reconhecimento das particularidades neurológicas, como hipersensibilidades sensoriais e disfunções nos sistemas de neurônios-espelho, podem ser considerados elementos-chave para o planejamento e implementação de estratégias ABA adaptadas individualmente. Eiting *et al.* (2017) enfatizam que a sistematização dessas informações permite um manejo mais eficaz dos comportamentos atípicos, possibilitando progressos mais rápidos e significativos na comunicação e na interação social dos indivíduos com TEA.

Tabela 1 - Principais áreas cerebrais envolvidas no TEA e suas implicações para as intervenções ABA.

Área Cerebral	Função Relacionada	Implicações para ABA
Córtex pré-frontal	Atenção e tomada de decisão	Necessidade de estratégias para aumento do foco
Sistema de neurônios-espelho	Imitar e empatia	Uso intensivo de modelagem e reforço de imitação
Sistema sensorial	Processamento de estímulos	Adaptação do ambiente para dessensibilização gradual

Fonte: Adaptado de Bear, Connors e Paradiso (2017) e Eiting *et al.* (2017).

A influência da interrelação entre neurociência e ABA também pode ser observada na área do desenvolvimento da linguagem. Sundberg e Partington (1998) propõem que o ensino sistematizado dos operantes verbais (mand, tact e intraverbal) fomenta o aprendizado funcional da comunicação, suportado neurobiologicamente pela plasticidade neural.

As técnicas de Ensino por Tentativas Discretas (DTT) e Ensino em Ambiente Natural (NET) potencializam esses ganhos, promovendo a generalização e manutenção do comportamento verbal.

Em suma, os resultados analisados demonstram que a articulação entre conhecimentos neurocientíficos e práticas da ABA oferece uma abordagem promissora para o tratamento e aprendizagem do TEA. A partir da sistematização das evidências, conclui-se que intervenções fundamentadas na compreensão biológica do transtorno e na adaptação comportamental individualizada apresentam maior potencial de sucesso clínico e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, fundamentada em revisão bibliográfica, buscou discutir as possíveis interfaces entre os avanços da neurociência e as práticas terapêuticas e educacionais voltadas às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ainda que a literatura científica frequentemente relacione a neurociência à Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como forma de compreender os processos de aprendizagem e comportamento, torna-se imprescindível adotar uma postura crítica diante das evidências disponíveis. O Parecer Técnico-Científico elaborado pelo Hospital Sírio-Libanês (2024), a pedido do Ministério da Saúde, conclui que não existem evidências científicas robustas que comprovem a eficácia e a segurança do método ABA como tratamento exclusivo ou superior para o TEA, destacando limitações metodológicas nos estudos analisados, alto risco de viés e ausência de consenso sobre seus resultados. Além disso, o relatório aponta potenciais efeitos adversos, como o surgimento de sintomas de estresse pós-traumático em indivíduos submetidos a terapias intensivas baseadas no método.

Assim, ao transpor a discussão para o campo educacional, é necessário problematizar o uso acrítico de abordagens comportamentais padronizadas que desconsiderem as singularidades do desenvolvimento humano e as condições concretas das instituições escolares. A adoção indiscriminada de práticas inspiradas na ABA, sem contextualização pedagógica ou formação crítica dos profissionais, pode resultar em intervenções reducionistas, centradas na modificação do comportamento, e não na promoção da autonomia e da inclusão.

Nas escolas, a limitação de recursos materiais e humanos aprofunda esse cenário. A carência de salas de recursos adequadamente estruturadas e o preparo insuficiente dos docentes para compreender as especificidades do TEA dificultam a implementação de práticas inclusivas de fato transformadoras. Em vez de importar modelos terapêuticos de forma acrítica, o contexto educacional demanda práticas interdisciplinares que articulem saberes

da neurociência, da pedagogia e da psicologia, sem perder de vista a dimensão ética e social do processo educativo.

Desse modo, as considerações finais desta pesquisa reafirmam a importância de uma postura reflexiva diante das chamadas “intervenções baseadas em evidências”. Reconhecer os limites da ciência aplicada ao contexto escolar e tensionar os discursos de eficácia técnica são passos fundamentais para a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Investigar as condições concretas que favorecem ou dificultam a aprendizagem dos alunos com TEA, bem como promover a formação crítica dos educadores, constitui o caminho para uma educação que ultrapasse o paradigma clínico e reforce o compromisso com os direitos humanos e com uma sociedade justa e plural.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Bear, Mark f.; Connors, Barry W.; PARADISO, Michael A. Neurociências: desvendando o sistema nervoso. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

Eiting, A. M. *et al.* Behavioral and neurobiological interventions for autism spectrum disorder. Journal of Applied Behavior Analysis, v. 50, n. 4, p. 770-795, 2017.

Gomes, Carla S.; Souza, Deisy G. de. A relação entre neurociência e análise do comportamento: convergências e divergências. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2005.

HOSPITAL SÍRIO-LIBANÊS. **Método ABA (Applied Behavior Analysis) para Transtorno do Espectro Autista (TEA).** São Paulo: Núcleo de Avaliação de Tecnologias em Saúde / Núcleo de Evidências (NATS/NEv-HSL), 2024. Parecer Técnico-Científico.

Sundberg, Mark l.; Partington, James W. Teaching language to children with autism and other developmental disabilities. Pleasant Hill: Behavior Analysts, 1998.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.44
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Rafaela Fernandes[1]; Ingrid Moreira Leandro[2]; Marcelo Noriega Pires[3]; Fernanda Figueira Marquezan[4]

INTRODUÇÃO

Este trabalho vai analisar a importância do ensino de Filosofia e, em especial, da Lógica no Ensino Médio, com base na revisão dos artigos de Gallo (2017), Velloso (2015), Chauí (2000), Kohan (2008) e Frigotto (2018), que discutem a formação crítica, ética e emancipadora do estudante a partir da prática filosófica. Em um segundo momento, discute-se os relatos de experiência desenvolvidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Franciscana (UFN), que integram o Subprojeto Interdisciplinar de Humanidades. Entre esses relatos, destaca-se a questão do ensino de lógica como prática formativa voltada à construção do pensamento crítico e à articulação entre teoria e prática docente.

O Ensino Médio no Brasil tem passado por um processo de reestruturação que reflete mudanças mais amplas nas políticas educacionais e nas concepções de formação humana. Tradicionalmente, essa etapa foi marcada por um modelo enciclopédico e conteudista, centrado na preparação para exames seletivos, o que, segundo Saviani (2007), expressa uma visão tecnicista e fragmentada do conhecimento, voltada mais à adaptação do estudante ao sistema do que à sua formação integral.

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, o Ensino Médio assumiu novas diretrizes, buscando superar essa fragmentação e promover uma educação integral e por competências. A BNCC define que o estudante deve desenvolver dez competências gerais, que abrangem desde o domínio de linguagens e pensamento crítico até a responsabilidade ética, o protagonismo e a empatia (BRASIL, 2018).

No campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que engloba Filosofia, História, Geografia e Sociologia, a proposta curricular busca desenvolver a capacidade de análise

1 Curso de Filosofia, Universidade Franciscana, Santa Maria/ RS, Brasil. E-mail: rafaela.fernandes@ufn.edu.br
2 Curso de Filosofia, Universidade Franciscana, Santa Maria/RS, Brasil. E-mail: ingrid.mleandro@ufn.edu.br
3 Professor da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Supervisor do PIBID-Humanidades - Núcleo Coronel Pilar. E-mail: noriega.sm@gmail.com
4 Orientadora do PIBID - Humanidades - UFN. E-mail: fernandamarquezan@ufn.edu.br

crítica da realidade, o exercício da argumentação e a reflexão sobre os valores éticos e políticos que orientam a vida em sociedade. Como observa Silvio Gallo (2017), a Filosofia, nesse contexto, contribui de forma essencial para "a formação de sujeitos pensantes, críticos e capazes de compreender o mundo em sua complexidade".

Por outro lado, autores como Frigotto (2018) alertam para os riscos de a reforma do Ensino Médio, associada à BNCC e à Lei nº 13.415/2017 ser conduzida sob uma lógica mercantil e utilitarista, voltada à formação para o trabalho e não para a cidadania crítica. Ele ressalta que a educação não deve reduzir-se à preparação técnica, mas sim constituir-se como um direito social e espaço de formação omnilateral, que integre as dimensões intelectual, ética, política e cultural do ser humano.

O Ensino Médio brasileiro, no contexto pós-BNCC, vive um processo de transição entre uma concepção tradicional e uma formação voltada para competências e itinerários formativos. A consolidação desse novo modelo depende, contudo, de condições reais de implementação, como formação docente adequada, infraestrutura escolar e políticas de equidade. Nesse cenário, o papel das Ciências Humanas e em especial da Filosofia, é reafirmado como fundamental para a formação crítica, reflexiva e emancipadora dos estudantes, conforme defendem Gallo (2017) e Saviani (2019), na perspectiva de uma educação que forme cidadãos autônomos, conscientes e participativos. Segundo Renato Velloso (2018), ensinar Filosofia para adolescentes é um exercício de mediação entre o pensamento conceitual e a experiência juvenil. Para o autor, o professor deve criar situações de aprendizagem que façam o estudante pensar, estimulando o diálogo e a problematização das questões que atravessam seu cotidiano. Velloso afirma que o ensino de Filosofia "não é uma mera transmissão de doutrinas, mas a construção de um modo de pensar crítico e criativo, que possibilite ao aluno compreender o mundo e a si mesmo".

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) insere a Filosofia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destacando sua contribuição para o desenvolvimento de competências como a reflexão ética, a análise crítica da realidade e a argumentação fundamentada. O documento orienta que o estudante, ao final do Ensino Médio, seja capaz de elaborar e sustentar pontos de vista próprios, reconhecer diferentes perspectivas culturais e éticas e participar ativamente dos debates públicos.

Essa concepção se alinha ao que Silvio Gallo (2017) defende como "filosofia como prática de liberdade", na qual o ensino deve estimular o aluno a "pensar por si mesmo, mas não sozinho", em um contexto dialógico e de confronto de ideias. Para Gallo, o papel da Filosofia é formar sujeitos capazes de agir criticamente no mundo, e não apenas reproduzir sistemas de pensamento.

De modo semelhante, Walter Kohan (2008) argumenta que a Filosofia na escola é uma experiência de pensamento em comum, em que o professor assume o papel de provocador do pensamento, e o estudante, o de coautor do processo filosófico. Kohan propõe que o ensino filosófico se baseie na escuta e no diálogo, de modo que a aula se torne "um espaço-tempo de criação e de reflexão compartilhada". Assim, o professor não ensina o que pensar, mas ensina a pensar filosoficamente.

No campo da pedagogia do pensamento crítico, Matthew Lipman (1990) - criador do programa *Filosofia para Crianças* - oferece uma contribuição essencial ao propor que a Filosofia seja trabalhada como comunidade de investigação, onde o raciocínio, a argumentação e o respeito mútuo orientam o processo de aprendizagem. Embora voltada originalmente ao público infantil, essa abordagem também se aplica ao Ensino Médio, pois valoriza a reflexão coletiva, a cooperação intelectual e o exercício da autonomia.

Já Marilena Chauí (2000) enfatiza o papel formador da Filosofia ao defender que ela "nos ensina a pensar com rigor, clareza e profundidade, e a compreender o sentido das ações humanas". Para a autora, o ensino filosófico possibilita ao estudante perceber as condições históricas e culturais de sua existência, o que o torna capaz de intervir conscientemente na realidade. Assim, a Filosofia é um instrumento de emancipação intelectual e social, articulando conhecimento e cidadania.

Com base nesses referenciais, as principais competências esperadas no ensino de Filosofia no Ensino Médio podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- Pensamento crítico - capacidade de analisar discursos, ideologias e práticas sociais, identificando seus fundamentos e implicações;
- Autonomia intelectual - disposição para formular juízos próprios, assumindo responsabilidades éticas e políticas;
- Capacidade de argumentação - habilidade de sustentar ideias com base em razões, escutando e contrapondo argumentos de forma racional e respeitosa;
- Reflexão ética e existencial - compreensão dos valores que orientam as ações humanas e das condições que estruturam a vida em sociedade;
- Diálogo e empatia intelectual - aptidão para dialogar com o diferente, reconhecer a pluralidade e construir conhecimento coletivo.

A realização dessas competências demanda metodologias ativas e reflexivas, como debates socráticos, análise de dilemas morais, leitura dialogada de textos clássicos e contemporâneos, produção de ensaios argumentativos e uso de obras artísticas (filmes, músicas, literatura) como mediadoras do pensamento filosófico. Velloso (2015) destaca que tais práticas favorecem a aproximação entre o conteúdo filosófico e o universo juvenil, tornando o ensino mais significativo e experiencial.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem como objetivo promover a integração entre a formação teórica dos cursos de licenciatura e a prática docente nas escolas de educação básica. Por meio do programa, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar desde o início de sua formação, desenvolvendo experiências pedagógicas que contribuem tanto para sua formação profissional quanto para a melhoria da qualidade da educação pública.

Na Universidade Franciscana (UFN), o Subprojeto Interdisciplinar de Humanidades busca articular diferentes áreas do conhecimento - como Filosofia, História e Letras - em torno de práticas educativas que dialoguem com temas contemporâneos e com as demandas reais das escolas. O subprojeto propõe atividades interdisciplinares, metodologias participativas e reflexões que promovem o pensamento crítico, a valorização da diversidade e o fortalecimento da cidadania.

A inserção dos bolsistas no Colégio Estadual Coronel Pilar, em Santa Maria (RS), tem proporcionado uma experiência concreta de vivência escolar, na qual os futuros professores desenvolvem projetos pedagógicos, participam de atividades interdisciplinares e colaboram com os docentes da escola em ações voltadas à formação cidadã dos alunos. Esse contato direto com o ambiente escolar permite compreender as dinâmicas pedagógicas, os desafios da prática docente e as potencialidades do ensino de Filosofia no espaço público.

O ensino de Lógica no Ensino Médio desempenha um papel essencial na formação do pensamento crítico e autônomo dos estudantes, constituindo-se como um dos eixos fundamentais da formação filosófica. Longe de ser apenas um estudo técnico de regras formais, a Lógica é, sobretudo, uma ferramenta de raciocínio e argumentação, que possibilita ao aluno analisar discursos, identificar contradições, avaliar a validade de argumentos e construir seu próprio pensamento de modo coerente e fundamentado.

Segundo Renato Velloso (2015), ensinar lógica a adolescentes é introduzi-los na arte de pensar bem - o que significa pensar com clareza, consistência e sentido. O autor destaca que o estudo da lógica ajuda o aluno a compreender o funcionamento do raciocínio humano e a distinguir argumentos válidos de raciocínios falaciosos, promovendo, assim, uma atitude crítica diante de informações e opiniões. Num mundo marcado pela avalanche de dados e pelas chamadas fake news, a lógica torna-se uma ferramenta formativa essencial para o exercício da autonomia intelectual.

De modo semelhante, Silvio Gallo (2017) afirma que a lógica deve ser entendida como uma prática de pensamento ético e político, pois “ensinar a pensar é ensinar a viver com discernimento”. Assim, o aprendizado lógico não se limita à estrutura formal do

raciocínio, mas envolve também a formação moral e cidadã, já que o pensar correto é condição para o agir consciente e responsável.

Autores como Marilena Chauí (2000) apontam que a Lógica é um instrumento de libertação intelectual, pois “ajuda o sujeito a distinguir o verdadeiro do aparente, o razoável do absurdo e o justo do injusto”. Assim, ao trabalhar com proposições, inferências e falácias, o estudante não apenas aprende regras de raciocínio, mas desenvolve a capacidade de julgar e intervir criticamente nas situações concretas da vida cotidiana.

Na prática escolar, especialmente em escolas públicas observadas no contexto do PIBID e do Subprojeto Interdisciplinar de Humanidades da UFN, o ensino da lógica enfrenta diversos desafios pedagógicos e estruturais, que muitas vezes dificultam sua plena realização formativa. Entre os principais, destacam-se:

- Falta de contextualização prática: É comum que o ensino de lógica se restrinja à aplicação mecânica de regras, sem ligação com situações concretas de argumentação. Isso dificulta que o aluno perceba sua relevância para a vida social, política e comunicativa.
- Formação docente e recursos pedagógicos limitados: Nem sempre os professores dispõem de formação específica em lógica filosófica ou de materiais didáticos adequados que favoreçam a aprendizagem significativa. Essa carência pode levar a um ensino excessivamente tradicional, centrado na exposição e na repetição de exercícios.
- Carga horária reduzida: Em muitos currículos, a disciplina de Filosofia tem apenas uma aula semanal, o que restringe o tempo para aprofundar conceitos, propor debates ou desenvolver atividades práticas com os alunos.
- Cultura escolar pouco voltada à reflexão: Em um contexto em que a escola ainda valoriza predominantemente resultados quantitativos e conteúdos utilitários, o ensino da lógica e da argumentação crítica pode ser visto como secundário ou “abstrato demais”.

O ensino de lógica no Ensino Médio é, portanto, uma dimensão essencial da formação crítica e cidadã, pois capacita o estudante a pensar com clareza, dialogar com respeito e argumentar com fundamento. Apesar dos desafios presentes na prática escolar, como a abstração do conteúdo, o tempo reduzido e a falta de recursos, é possível construir estratégias criativas e interdisciplinares que tornem o raciocínio lógico uma experiência viva e significativa.

Como afirmam Velloso (2015) e Gallo (2017), ensinar lógica é ensinar a pensar e, portanto, ensinar a ser livre.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho baseia-se em uma abordagem qualitativa, articulando revisão bibliográfica e relato de experiência, configurando-se também como um estudo de caso desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Franciscana (UFN).

A revisão bibliográfica teve como objetivo fundamentar teoricamente a discussão sobre o ensino da Filosofia e da Lógica no Ensino Médio, a partir de autores que abordam a formação crítica, ética e emancipadora dos estudantes. Foram selecionados textos de Gallo (2017), Velloso (2015), Chauí (2000), Kohan (2008) e Frigotto (2018) por apresentarem contribuições complementares sobre o papel da Filosofia na formação humana e sobre metodologias reflexivas que fortalecem o pensamento crítico. A escolha desses referenciais se deve à sua relevância no campo da Filosofia da Educação e à coerência com o propósito do trabalho, que busca compreender o ensino da lógica como prática formativa e emancipadora.

O relato de experiência baseou-se nas observações realizadas nas aulas de Filosofia no Colégio Estadual Coronel Pilar, em Santa Maria (RS), com turmas do 1º e 3º anos do Ensino Médio. Ressalta-se que ainda não foram aplicadas atividades de Lógica diretamente, mas a análise se concentrou em um dos conteúdos aplicados em sala de aula, em particular a Lógica Aristotélica, despertando questionamentos sobre a articulação entre Filosofia e Lógica, servindo como foco da análise.

A execução do trabalho envolveu três etapas principais: (1) levantamento e leitura dos referenciais teóricos sobre o ensino de Filosofia e Lógica; (2) observação e participação nas atividades pedagógicas do PIBID; e (3) análise reflexiva das experiências vividas, relacionando teoria e prática. Essa metodologia permitiu compreender como a Lógica pode ser trabalhada de forma significativa no Ensino Médio, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos alunos.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

A coleta de dados ocorreu por meio da observação das aulas desenvolvidas no Colégio Estadual Coronel Pilar, durante as atividades do Subprojeto Interdisciplinar de Humanidades do PIBID/UFN, no segundo semestre de 2024. As anotações foram registradas em diário de campo e discussões levantadas sobre o ensino de Filosofia e Lógica.

A análise dos dados foi qualitativa e interpretativa, baseada na reflexão sobre as práticas observadas e na articulação com os referenciais teóricos discutidos por Gallo (2017), Velloso (2018), Chauí (2000) e Kohan (2008). Buscou-se compreender de que

modo a abordagem da Filosofia e da Lógica contribui para a formação crítica dos alunos no Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Machado, Coelho Ribas e Zanella (2021), o ensino de Lógica, aliado à Filosofia, oferece aos estudantes ferramentas fundamentais para pensar de forma estruturada e crítica, favorecendo o desenvolvimento do pensamento autônomo. Quando as aulas de Filosofia proporcionam debates e estimulam os alunos a avaliar criticamente as ideias, evidencia-se a importância dessa disciplina como componente curricular essencial. Ela permite que os estudantes conectem os conceitos teóricos apresentados nos livros com a realidade que vivenciam, desenvolvendo a capacidade de refletir sobre suas ações e tomar decisões conscientes.

Ainda de acordo com os autores, a consciência crítica se forma a partir da análise profunda da realidade, de modo que as ações dos alunos se tornem mais conscientes e fundamentadas. Nessa maneira, a Lógica orienta o raciocínio, ajuda a detectar falácias e fortalece a capacidade de construir argumentos coerentes, enquanto a Filosofia fornece a compreensão crítica do conteúdo e do mundo que o cerca. Dessa maneira, os estudantes aprendem a não aceitar ideias ou argumentos sem reflexão, a compreender as perspectivas alheias e a aplicar o conhecimento de forma prática em sua vida cotidiana.

Embora a Base Nacional Comum Curricular não apresente a lógica como um conteúdo específico, suas competências gerais reforçam a importância da investigação, da reflexão e da análise crítica. A integração entre Filosofia e Lógica, segundo Machado, Coelho Ribas e Zanella (2021), é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, oferecendo-lhes um caminho seguro para o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a capacidade de agir de forma consciente e responsável no mundo.

Segundo Lindemann, a aplicação prática da lógica de Lewis Carroll no Ensino Médio pode ser uma ferramenta eficiente para o desenvolvimento do raciocínio lógico dos estudantes. No relato de experiência apresentado, o autor descreve uma unidade didática voltada para o ensino da lógica silogística carrolliana, aplicada a uma turma do 2º ano, que apresentou resultados positivos no aprendizado e na compreensão dos conceitos trabalhados.

Ainda de acordo com Lindemann, ao utilizar problemas e atividades inspirados nas obras de Carroll, os alunos foram estimulados a construir argumentos coerentes, identificar relações lógicas entre premissas e conclusões, e desenvolver habilidades de análise crítica. A experiência evidencia que o ensino da lógica, quando estruturado de maneira prática e contextualizada, contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento autônomo e da capacidade de resolver problemas de forma sistemática.

O autor também ressalta que a integração de jogos, exercícios lúdicos e desafios lógico-matemáticos, inspirados em Carroll, facilita o engajamento dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo. Essa abordagem demonstra que a lógica não precisa ser apresentada apenas de forma teórica, mas pode ser trabalhada de maneira aplicada, favorecendo a compreensão profunda dos princípios lógicos e a capacidade de argumentação dos alunos.

Segundo Silva e Silvestrin, a evidência da analogia entre as estruturas de um argumento na lógica proposicional e nas dissertações argumentativas desempenha papel fundamental no desenvolvimento das competências exigidas no Ensino Médio e no ENEM. Os autores destacam que compreender como as estruturas lógicas se relacionam com a produção textual permite aos estudantes organizar melhor suas ideias, construir argumentos coerentes e fortalecer a capacidade de análise crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre todo o percurso desenvolvido, tanto na revisão teórica quanto nas experiências vividas no PIBID, fica evidente que o ensino da Filosofia, e de modo especial, da Lógica tem um papel fundamental na formação crítica dos estudantes do Ensino Médio. Mais do que transmitir conteúdos, ensinar Filosofia é criar espaços de pensamento, de diálogo e de escuta, onde o aluno é provocado a questionar, argumentar e compreender o mundo a partir de uma postura ética e consciente.

Percebe-se que, quando a Lógica é trabalhada de forma contextualizada e interdisciplinar, ela deixa de ser apenas um conjunto de regras e se torna uma ferramenta viva de raciocínio e autonomia. As aulas e atividades desenvolvidas mostraram que o raciocínio lógico pode ser compreendido como prática de liberdade, um exercício de pensar com clareza, de sustentar ideias com fundamento e de respeitar diferentes perspectivas.

Assim, o que se evidencia é que o ensino da Lógica e da Filosofia precisa ser visto como parte essencial da formação cidadã. Ele ajuda os alunos a interpretar criticamente as informações, a participar de debates com argumentos consistentes e a agir com responsabilidade diante dos desafios sociais e éticos do presente. A experiência no PIBID reforçou essa convicção: a docência, quando pautada no diálogo e na reflexão, tem um poder transformador, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

APOIO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar em Humanidade, Universidade Franciscana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

LINDEMANN, John Lennon. A lógica de Lewis Carroll no Ensino Médio: unidade didática e relato de experiência. Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo, v. 5, n. 1, p. 58-67, jan./jun. 2019.

MACHADO, Clarice Rosa; RIBAS, Maria Alice Coelho; ZANELLA, Diego Carlos. Ensino de Filosofia e o papel da lógica no desenvolvimento da consciência crítica. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação - RESAFE, n. 35/36, p. 4-16, maio 2021 - abr. 2022. DOI: 10.26512/resafe.v1i35/36.41432.

SILVA, Tânia Luzia Freitas Poza da; SILVESTRIN, Luiz Henrique da Cruz. A importância e o uso da evidenciação da analogia entre as estruturas de um argumento na lógica proposicional e nas dissertações argumentativas. Proceedings of the Brazilian Society of Computational and Applied Mathematics (SBMAC), [S.l.], v. 43, p. 4415, 2023.

VELLOSO, Renato. Lecionando filosofia para adolescentes: práticas pedagógicas para o ensino médio. 2. Ed. Ver. E ampl. Petrópolis: Vozes, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer: uma contrarreforma estrutural e política. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 142, 2018.

GALLO, Silvio. Educação, Ética e Filosofia: por uma formação do pensamento crítico. Campinas: Papirus, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, políticas públicas e trabalho. Campinas: Autores Associados, 2019.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

KOHAN, Walter O. Infância, educação e filosofia: ensaios sobre o pensamento e a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.45
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

ROMPER BARREIRAS: (RE)PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Mariane Chimendes da Fonseca[1]; Juliane Marschall Morgenstern[2]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva não é mais uma pauta recente ou um debate teórico a ser vencido, ela é uma realidade legalmente estabelecida e que impera no sistema educacional. No Brasil, após a ratificação de tratados internacionais e a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 2015, consolidou-se o direito dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de serem matriculados e devidamente atendidos na escola comum. Conforme destacam Aguiar e Carvalho (2019, p.64), "o advento da Lei n. 13.146/2015 representa marco histórico para a dignidade da pessoa com deficiência, englobando o direito à educação inclusiva". Ademais, o artigo 28 da referida lei dispõe que ao poder público incumbe "aprimorar os sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena" (Aguiar, Carvalho, 2019).

O principal desafio enfrentado pelos profissionais da educação está em compreender e desenvolver práticas pedagógicas que promovam a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Não se trata apenas de garantir a matrícula, mas de assegurar que esses estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem, recebendo o apoio necessário para desenvolver suas potencialidades. Isso exige formação continuada dos educadores, adaptação de metodologias, uso de recursos de acessibilidade e, principalmente, uma postura empática e colaborativa por parte de toda a comunidade escolar, de modo que a inclusão se concretize de forma efetiva e respeitosa.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana. E-mail: mariane.chimendes@ufn.edu.br
2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana. E-mail: julianemm@ufn.edu.br

Nesse contexto, surge a necessidade de discutir a formação continuada dos profissionais da educação voltada à inclusão, com ênfase especial no atendimento a crianças com TEA. A capacitação constante permite que os educadores compreendam melhor as particularidades desse público, adotem estratégias pedagógicas adequadas e promovam um ambiente escolar acolhedor, que favoreça o desenvolvimento integral e a participação de todos os alunos.

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a formação continuada na educação de crianças com TEA, analisando de que forma esse processo formativo pode impactar e ressignificar a prática docente. Busca-se compreender como o professor, ao adquirir novos conhecimentos e estratégias inclusivas, pode adaptar sua metodologia, promover uma aprendizagem mais significativa e contribuir para a construção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso às diferenças. A pesquisa de Silva (2024) sobre “Formação docente e inclusão de alunos com TEA em classes regulares” afirma que “o ciclo da prática pedagógica deve ser contínuo, progressivo; mas também revisado e readaptado/reajustado quando constatado que é insuficiente para cumprir com as metas propostas pelas unidades escolares” (Silva, 2024).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no Brasil é fruto de uma longa trajetória de lutas por direitos e reconhecimento. Ela se baseia no princípio de que todos os estudantes, com ou sem deficiência, devem aprender juntos no mesmo espaço escolar, respeitando suas singularidades e promovendo a equidade no acesso ao conhecimento.

Educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas excluídas (portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas por gênero, cor ou outros motivos). Apesar de várias legislações a favor, pouca coisa tem sido feita em prol da educação inclusiva. Para que aconteça a educação inclusiva, é preciso a mobilização e a reflexão do setor político, da comunidade, dos pais, dos gestores de escola, dos professores, de todos os alunos, especiais ou não.” (Bragança, Oliveira, 2006)

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 representou um avanço significativo na consolidação de uma educação mais inclusiva no Brasil. O documento estabelece princípios e metas voltados à ampliação do acesso e à permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino, enfatizando a necessidade de eliminar barreiras que dificultavam a plena participação desses alunos no ambiente escolar. Conforme destaca o próprio texto da política, trata-se de “um conjunto de objetivos destinados a garantir o

atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito a uma igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado" (Brasil, 1994, p.7).

A partir dessa perspectiva, a política de 1994 passou a orientar ações e programas voltados à inclusão, servindo de base para posteriores avanços legais e pedagógicos. Com o tempo, surgiram novas diretrizes que ampliaram a compreensão sobre a educação especial, reconhecendo que a inclusão não se restringe apenas ao acesso físico à escola, mas envolve também a garantia de práticas pedagógicas adequadas, formação docente específica e adaptação curricular. A inclusão não se reduz a um conceito isolado, mas representa um movimento que desafia e exige da sociedade a reavaliação das práticas educacionais (Borges, Paini, 2016). Nesse contexto, o olhar sobre o autismo ganhou destaque, sendo gradualmente incorporado às discussões sobre diversidade e necessidades educacionais específicas. Assim, o movimento pela inclusão escolar se deslocou para além da integração formal, buscando promover uma educação inclusiva, que valorize as singularidades e potencialidades de cada estudante.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), a educação deve ser garantida de forma inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando o aprendizado ao longo de toda a vida. Essa legislação determina que o poder público, juntamente com a família e a comunidade escolar, promova condições de acesso, permanência e participação das pessoas com deficiência no ambiente educacional, eliminando barreiras e oferecendo os recursos necessários para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. (Brasil, 2015)

É fundamental refletir sobre o tipo de inclusão que cada estudante e sua família almejam e, ao mesmo tempo, sobre aquela que o sistema educacional tem condições de assegurar. "É necessário falar da educação inclusiva, seu significado e importância no contexto social e educacional para haver educação integral para todos." (Bragança, Oliveira, 2006, p. 217). Estar em uma turma regular sem o suporte necessário para acompanhar o currículo pode, em vez de promover a inclusão, gerar novas formas de exclusão, tanto durante o percurso escolar quanto em etapas posteriores da vida. A inclusão precisa ser compreendida de forma responsável e contextualizada, evitando interpretações extremas que possam comprometer o desenvolvimento dos alunos. Assim, mais do que assegurar a presença física nas salas regulares, é necessário garantir condições de aprendizagem, apoio especializado, formação para os professores e práticas pedagógicas que promovam a participação efetiva e o sucesso escolar de cada estudante.

A COMPLEXIDADE DA DIVERSIDADE E O DESAFIO DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM TEA

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais utilizado no Brasil é a DSM-5-TR, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, que se manifestam em diferentes contextos e intensidades. As pessoas com TEA podem apresentar dificuldades em estabelecer e manter conversas, compreender e expressar emoções, usar adequadamente gestos, expressões faciais e contato visual, além de enfrentar desafios na criação e manutenção de relacionamentos sociais. Essas características variam amplamente entre os indivíduos, podendo ir desde manifestações mais sutis até dificuldades mais significativas (Associação Americana De Psiquiatria, 2014).

De acordo com Gupta e State (2006), o autismo e os transtornos do espectro autista apresentam fortes indícios de possuírem origem genética, sendo essa uma das áreas com evidências mais consistentes nas pesquisas sobre o tema. Essas descobertas reforçam a importância de compreender o autismo como uma condição de base neurobiológica complexa, na qual fatores genéticos interagem com aspectos do desenvolvimento cerebral e do ambiente. Tal entendimento tem contribuído para avanços significativos nas áreas de diagnóstico precoce e de intervenções personalizadas, permitindo que o suporte oferecido às pessoas com autismo seja mais adequado às suas necessidades e potencialidades.

De acordo com Gracioli e Bianchi (2014),

> O autismo é um transtorno global do desenvolvimento que atinge os principais aspectos relacionais do indivíduo, podendo ser reconhecido pela seguinte tríade de comprometimento: comunicação, interação social e atividades restrito-repetitivas. Esta tríade é essencial ao ser humano, pois abrange os mecanismos de interação social que permitem ao homem ser ativo em relação ao ambiente externo; no entanto, quando é comprometida, denota como se o sujeito não pertencesse a este mundo. (Gracioli, Bianchi, 2014)

Atender um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula é um processo complexo que exige sensibilidade, preparo e flexibilidade por parte do professor e da equipe escolar. Cada aluno autista possui características únicas, o que significa que não existe uma única forma de abordagem ou metodologia que sirva para todos. As autoras Gracioli e Bianchi (2014) destacam que, para que a inclusão do aluno autista, não basta apenas inseri-lo na escola; é necessário oferecer suporte contínuo, garantindo que ele possa desenvolver suas habilidades e adaptações necessárias. A simples presença física do aluno sem acompanhamento pedagógico adequado pode reproduzir práticas excludentes, típicas da integração escolar tradicional (Gracioli, Bianchi, 2014).

É necessário compreender as particularidades de cada estudante, como suas formas de comunicação, níveis de sensibilidade sensorial, interesses e maneiras de aprender, para adaptar o ambiente e as estratégias pedagógicas. Além disso, o professor precisa equilibrar as demandas do grupo com as necessidades específicas desse aluno, o que requer planejamento, apoio de profissionais especializados e colaboração com a família. Essa complexidade, porém, é também uma oportunidade de crescimento profissional e humano, pois desafia a escola a repensar suas práticas e a construir um espaço verdadeiramente inclusivo.

Considerando os alunos matriculados no ensino regular, o autismo não deve ser visto como uma limitação, mas sim como uma forma singular de perceber e interagir com o mundo. Essa perspectiva reforça a importância de promover a compreensão, o respeito às diferenças e a oferta de apoio educacional adequado, de modo a favorecer o desenvolvimento integral e a inclusão. A inclusão, em seu sentido mais amplo, é entendida como a garantia a todos os cidadãos do direito de acesso a todos os bens e espaços da sociedade. Segundo Rodrigues, estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele (Rodrigues, 2003).

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

A formação continuada de professores que irão trabalhar com crianças com TEA é essencial para garantir uma educação inclusiva, de qualidade e que respeite as especificidades de cada aluno. Nóvoa (1997) defende que a formação de professores, seja inicial ou continuada, deve incluir a rotina e as experiências cotidianas do docente, valorizando seu saber construído na prática. Para o autor, o processo formativo só se torna significativo quando considera o professor como protagonista da própria aprendizagem, integrando teoria e prática em um movimento contínuo de reflexão.

Tardif (2014) entende que a formação continuada é um processo dinâmico e reflexivo, por meio do qual o professor amplia e atualiza seus conhecimentos, desenvolvendo competências que dialogam com as demandas contemporâneas da educação. “A formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual o professor reflete sobre sua própria prática, reconstrói seus saberes e adapta-se às transformações sociais e educacionais.”(Tardif, 2014).

Nos últimos anos, o avanço das políticas de educação inclusiva e a ampliação do diagnóstico do TEA trouxeram novos desafios e responsabilidades para a escola e para o docente. Por isso, a formação inicial, por si só, não é suficiente, o professor precisa estar

em constante atualização, refletindo sobre sua prática e ampliando seus conhecimentos teóricos e metodológicos.

Em um cenário educacional em constante transformação, é importante que os professores estejam preparados para lidar com as novas demandas sociais, tecnológicas e pedagógicas que emergem no cotidiano escolar. Assim, a formação não deve ser vista apenas como atualização de conteúdos, mas como um processo permanente de reflexão, reconstrução e aprimoramento da prática educativa. Nesse sentido, Pinto, Barreiro e Silveira (2018, p. 3) ressaltam que:

> A formação continuada de professores tem sido objeto de muitos estudos e exige análises permanentes sobre sua configuração. Considerando as inúmeras mudanças nos sistemas social, cultural, político e econômico, essa imposição apresenta-se tanto como condição para acompanhar a evolução do conhecimento, como para redirecionar as ações docentes em busca do atendimento às novas demandas educacionais. (Pinto, Barreiro, Silveira, 2018, p. 3)

A formação continuada de professores que atuam com crianças com TEA é um eixo fundamental para a consolidação da educação inclusiva nas escolas brasileiras. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é dever do sistema educacional garantir a formação inicial e continuada dos docentes, de modo a capacitá-los para identificar as necessidades específicas dos alunos e planejar estratégias pedagógicas adequadas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso escolar (Brasil, 2008). Nessa perspectiva, a formação deve possibilitar o desenvolvimento de competências que permitam ao professor compreender as características do TEA, promover a participação social e elaborar práticas que respeitem o ritmo e as potencialidades de cada estudante.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), reforça esse compromisso ao estabelecer que a formação dos profissionais da educação deve contemplar conteúdos relacionados à educação especial, às tecnologias assistivas e à comunicação acessível, de modo a eliminar barreiras e promover a aprendizagem de todos. Além disso, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, orienta que a formação docente deve preparar o professor para lidar com a diferença, assegurando práticas pedagógicas inclusivas e o trabalho colaborativo com outros profissionais.

No caso específico das crianças com TEA, a formação continuada torna-se ainda mais relevante, pois o espectro autista abrange uma ampla variedade de manifestações comportamentais, comunicativas e cognitivas, exigindo do professor sensibilidade, flexibilidade e conhecimento técnico. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça

a importância de um ensino que reconheça as diferenças como potencialidades, promovendo a equidade e a aprendizagem significativa. Assim, as ações formativas devem articular teoria e prática, contemplando temas como comunicação alternativa, uso de recursos visuais, estruturação de rotinas e estratégias de mediação que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento social dos alunos autistas (Brasil, 2017).

De acordo com Graham (2020), a educação inclusiva representa um conceito e uma prática educacional que buscam garantir a participação e a permanência de todos os alunos no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, sociais, culturais ou outras.

Ao aprofundar o conhecimento sobre o autismo e sobre estratégias de ensino inclusivas, a formação continuada poderá ser um caminho para que os docentes contribuam para a construção de um ambiente escolar mais democrático, acolhedor e sensível às diferenças individuais, garantindo o direito de aprendizagem de todas as crianças.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, voltada à compreensão das práticas pedagógicas inclusivas e da formação continuada de professores no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma análise aprofundada das experiências, percepções e estratégias adotadas pelos educadores, valorizando o contexto e a subjetividade dos envolvidos.

A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, com análise de materiais teóricos e legais que fundamentam a educação inclusiva no Brasil. Foram utilizados como base documentos oficiais, como a Lei Brasileira de Inclusão, lei nº 13.146/2015, a Política Nacional de Educação Especial (1994), além de artigos científicos, livros e publicações acadêmicas que abordam o TEA, práticas pedagógicas inclusivas e formação docente.

Levantamento bibliográfico, onde foram selecionadas obras e estudos que tratam da inclusão escolar de alunos com TEA, da formação continuada de professores e da adaptação curricular. Análise documental, que incluiu a leitura e interpretação de legislações, diretrizes educacionais e políticas públicas voltadas à inclusão, com foco na aplicabilidade prática dessas normativas no cotidiano escolar.

A partir da leitura dos materiais, foi realizada uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão escolar, as estratégias pedagógicas utilizadas e os impactos da formação continuada na construção de ambientes educacionais mais acolhedores e acessíveis. Nesse contexto, compreender o conceito de educação inclusiva

torna-se essencial para fundamentar as práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade e à garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos materiais teóricos e legais evidenciam que a formação continuada dos professores é um fator determinante para a efetivação da educação inclusiva, especialmente no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os estudos consultados apontam que, quando os educadores têm acesso a capacitações específicas sobre o autismo, há uma melhora significativa na qualidade das práticas pedagógicas, na adaptação curricular e na construção de ambientes mais acolhedores (Glat; Pletsch, 2011; Gupta; State, 2006; Silva, 2021). A formação não apenas amplia o repertório técnico dos docentes, mas também promove uma mudança de postura, tornando-os mais sensíveis às necessidades dos alunos e mais preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Glat e Pletsch (2011, p. 45) ressaltam que “a inclusão requer uma mudança de atitude e uma nova forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem, pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana”.

Outro ponto relevante é que a inclusão de alunos com TEA exige mais do que conhecimento técnico: ela demanda empatia, flexibilidade e colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. Pinto, Barreiro e Silveira (2018, p. 3) enfatizam que “a formação continuada de professores exige análises permanentes sobre sua configuração, apresentando-se tanto como condição para acompanhar a evolução do conhecimento, como para redirecionar as ações docentes em busca do atendimento às novas demandas educacionais”. Estudos mostram que espaços de diálogo entre professores, gestores, famílias e profissionais de apoio favorecem estratégias pedagógicas mais inclusivas (Borges, Paini, 2016; Silva, 2021). A troca de experiências e o suporte mútuo entre os profissionais contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais adaptadas às singularidades dos alunos, promovendo seu desenvolvimento integral (Bragança, Oliveira, 2006; Rodrigues, 2003).

Nesse cenário, a formação continuada mostra-se não apenas como um processo de atualização profissional, mas como um movimento de transformação que impacta diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos. Ao ampliar sua compreensão sobre o autismo e os princípios da educação inclusiva, o professor torna-se agente ativo na promoção de uma escola mais democrática e sensível às diferenças. Assim, o investimento em formação docente continuada se apresenta como um dos principais caminhos para ressignificar a prática pedagógica e fortalecer a inclusão de crianças com TEA no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com TEA no ensino regular é um compromisso ético, legal e pedagógico que exige da escola uma postura ativa na construção de ambientes verdadeiramente acolhedores e respeitosos às diferenças. Mais do que garantir o acesso físico à sala de aula, é necessário assegurar que esses alunos participem efetivamente do processo de aprendizagem, com estratégias que considerem suas singularidades e potencialidades.

Neste contexto, a formação continuada dos profissionais da educação se revela como um dos pilares fundamentais para a consolidação da educação inclusiva. Ao investir na capacitação dos docentes, a escola amplia sua capacidade de compreender o TEA, adaptar metodologias, utilizar recursos de acessibilidade e promover práticas pedagógicas mais sensíveis. A formação não apenas transforma a prática docente, mas também fortalece a cultura escolar de respeito à diversidade.

Portanto, é imprescindível que políticas públicas, instituições de ensino e gestores educacionais reconheçam a formação continuada como uma ferramenta estratégica para a inclusão. Somente com educadores bem preparados, empáticos e comprometidos será possível garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade, que valorize suas diferenças e promova seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC,2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 15 abr. 2020.

AGUIAR, Hugo Silva de; CARVALHO, Augusto César Leite de. A Lei nº 13.146/2015 e o direito fundamental à educação da pessoa com deficiência. **Revista Jurídica do IESB**, Brasília, v. 7, n. 7, p. 61-78, 2019.

BORGES, M. L.; PAINI, L. D. **A Educação Inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica**. Cadernos Pedagógicos, Universidade Estadual de Maringá, PR, 2016.

BRAGANÇA, Maria das Graças Viana; OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Educação inclusiva: significado e realidade. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, p. 217-228, 2006. DOI: 10.26512/lc.v11i21.3243

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

GUPTA, Abha R.; STATE, Matthew W. Genetics of autism. **Revista Brasileira de Psiquiatria,** São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 30-39, 2006.

GRAHAM, Linda. Inclusive education in the 21st century. In: GRAHAM, L. J. (org.). **Inclusive education for the 21st century**. Routledge, 2020. p. 3-26

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote,1997.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: tendências e perspectivas atuais. **Revista Educação Pública**, v. 18, n. 1, p. 1-10, 2018.

RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre inclusão: da educação** à sociedade. Portugal: Porto, 2003.

SILVA, Andrea Neves da. Formação docente e inclusão de alunos com TEA em classes regulares. **Revista Científica FESA**, [s. l.], v. 1, n. 7, p. 3-12, 2021. DOI: 10.29327/232022.1.7-1

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.46
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

QUANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ENCONTRA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO CONSENSO DE PEQUIM

Graziela Frainer Knoll[1]; Taís Steffenello Ghisleni[2]

INTRODUÇÃO

A presença crescente da inteligência artificial (IA) no cotidiano humano redefine práticas sociais, econômicas e culturais, impactando o campo educacional. Como observa Eduardo Saron (2025), a inteligência artificial deve ser compreendida como uma "tecnologia de propósito geral, capaz de transformar estruturalmente o modo como produzimos, compartilhamos conhecimento e geramos memória coletiva". Essa concepção amplia a noção de ferramenta e aproxima a IA de um fenômeno civilizatório, que afeta tanto o campo tecnológico, quanto o modo como a sociedade educa e se reconhece no mundo digital.

A IA emerge como uma das tecnologias mais significativas do século XXI, inserida em um contexto de aceleração digital que reconfigura as formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Conforme observa Santaella (2023), trata-se de uma tecnologia de caráter simbiótico, pois expande as capacidades humanas ao mesmo tempo em que as desafia, exigindo uma compreensão crítica de suas implicações cognitivas e sociais.

No campo educacional, a IA é frequentemente associada à personalização da aprendizagem, à otimização de processos e à análise de dados para aprimorar o desempenho dos estudantes. Contudo, conforme adverte Kaufman (2018), o fascínio pelo potencial técnico da inteligência artificial não pode ofuscar os riscos de uma visão reducionista da inteligência humana, nem as dimensões éticas e políticas envolvidas na adoção dessas tecnologias. Dora Kaufman (2025) alerta que "o perigo atual não é a IA superar a inteligência humana, mas a suposição equivocada de que ela o faz, levando à delegação irrefletida de decisões críticas". Essa reflexão é especialmente relevante no contexto educacional, onde a adoção

1 Doutora em Letras. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens e do Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana. E-mail: grazi.fknoll@gmail.com
2 Doutora em Comunicação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens e do Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana. E-mail: taisghisleni@yahoo.com.br

acrítica de plataformas automatizadas pode substituir o juízo pedagógico por processos algorítmicos, esvaziando a dimensão ética e relacional do ensino.

De modo semelhante, Gabriel (2022) destaca que a IA representa uma nova etapa da transformação digital, marcada pela convergência entre automação, dados e aprendizado de máquina. Para a autora, essa nova ecologia tecnológica impõe à educação o desafio de repensar tanto o conteúdo quanto a própria função da escola diante de um mundo em que o conhecimento é constantemente mediado por algoritmos. A questão central, portanto, não é apenas como usar a IA na educação, mas como educar para compreender criticamente o que a IA é, como opera e quais valores ela carrega.

Considerando esse cenário, torna-se necessário analisar como as diretrizes internacionais, especialmente o Consenso de Pequim (UNESCO, 2019), primeiro documento mundial com diretrizes sobre a IA na educação, dialogam e/ou entram em tensão com a realidade brasileira. O Brasil vive um contexto educacional marcado por profundas desigualdades estruturais, acesso desigual à conectividade e à formação digital, além de um histórico de políticas públicas fragmentadas no campo da inovação tecnológica. Assim, refletir sobre o papel da IA na educação brasileira exige situar o debate global em uma perspectiva crítica e local, atenta aos limites materiais e simbólicos que atravessam o sistema educacional.

O objetivo deste artigo é analisar e refletir a respeito das proposições sobre o papel da inteligência artificial na educação à luz do *Consenso de Pequim (2019)*, considerando a realidade brasileira[3]. Pretende-se discutir as potencialidades e contradições das políticas e discursos que orientam a incorporação da IA na educação, enfatizando a necessidade de uma abordagem ética, crítica e humanizadora que preserve a centralidade do ser humano nos processos de ensino e aprendizagem.

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada na análise documental. Foram examinados textos oficiais, como o *Consenso de Pequim sobre a Inteligência Artificial e a Educação* (Unesco, 2019) e o *Plano Brasileiro de Inteligência Artificial* (MCTI; CGEE, 2025), além de obras teóricas que discutem o papel da IA na contemporaneidade. Essa opção metodológica busca compreender criticamente os discursos e proposições que orientam a incorporação da inteligência artificial no campo educacional, articulando perspectivas globais e nacionais. A análise privilegia a interpretação dos documentos à luz de referenciais teóricos que problematizam a relação entre tecnologia, educação e sociedade, permitindo identificar convergências, tensões e lacunas nas políticas e concepções analisadas. Assim como propõe Saron (2025), ao discutir o “direito à realidade”, a análise documental aqui realizada busca compreender criticamente como os discursos sobre inteligência artificial produzem sentidos sociais e educacionais

3 Este texto é um recorte de uma pesquisa maior realizada pelas autoras, envolvendo a mesma temática.

que moldam as percepções do real e da própria experiência de aprendizagem no contexto digital brasileiro.

O CONSENSO DE PEQUIM SOBRE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO

O Consenso de Pequim sobre a Inteligência Artificial na Educação, publicado pela Unesco em 2019, é o primeiro marco normativo internacional dedicado à orientação do uso ético, inclusivo e responsável da inteligência artificial nos contextos educacionais. O documento resulta de uma conferência global realizada em Pequim, que reuniu representantes de governos, pesquisadores, educadores e organismos internacionais, com a finalidade de refletir sobre os impactos e as potencialidades da IA na promoção do desenvolvimento educacional sustentável.

Em termos conceituais, o Consenso de Pequim reconhece que a inteligência artificial pode desempenhar um papel transformador na ampliação do acesso, na melhoria da qualidade e na personalização das aprendizagens, desde que seja orientada por princípios éticos e políticas públicas comprometidas com a equidade e a justiça social. O documento destaca a importância de garantir que o desenvolvimento e a aplicação da IA estejam alinhados aos direitos humanos, à proteção de dados e à diversidade cultural e linguística, evitando a ampliação das desigualdades educacionais e digitais.

Além disso, o documento propõe que a incorporação da IA seja acompanhada de marcos legais e regulatórios que assegurem a transparência dos algoritmos e o direito à privacidade, fortalecendo a confiança pública nas tecnologias educacionais. O documento recomenda que os Estados-membros da Unesco formulem estratégias nacionais de IA na educação, para a capacitação docente, o fortalecimento das competências digitais e o desenvolvimento de currículos que integrem a compreensão crítica sobre tecnologias inteligentes. O Consenso também destaca a necessidade de fomentar a pesquisa interdisciplinar e a cooperação internacional, de modo a assegurar que as inovações tecnológicas contribuam efetivamente para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4, “Educação de qualidade para todos”.

Em suma, o Consenso de Pequim representa um compromisso político e ético global voltado à orientação das políticas educacionais diante dos desafios e oportunidades trazidos pela inteligência artificial, defendendo uma visão humanista, inclusiva e sustentável do uso da tecnologia na educação. Conforme o documento, é estabelecido um conjunto de princípios, diretrizes e recomendações que orientam os países na formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas relacionadas ao uso ético e responsável da IA. Entre os principais pontos propostos pelo documento, destacam-se neste trabalho (Quadro 1):

Quadro 1 - Princípios éticos do Consenso de Pequim.

1. Centralidade da dimensão humana	O Consenso enfatiza que o desenvolvimento e a aplicação da inteligência artificial devem servir ao bem-estar humano. A IA deve ser utilizada para ampliar as oportunidades educacionais, promover a inclusão e fortalecer o potencial humano, e não substituí-lo. A tecnologia deve apoiar professores e estudantes, preservando o papel essencial da mediação pedagógica e da interação humana no processo educativo.
2. Promoção da equidade e da inclusão	O documento alerta para o risco de ampliação das desigualdades digitais e educacionais. Por isso, recomenda políticas que garantam acesso igualitário às tecnologias de IA, com especial atenção a grupos historicamente marginalizados.
3. Desenvolvimento de competências e alfabetização em IA	O Consenso propõe que os sistemas educacionais incorporem novas competências digitais e cognitivas relacionadas à inteligência artificial, preparando estudantes e docentes para compreender, utilizar e questionar criticamente as tecnologias inteligentes. Isso inclui desde a alfabetização em dados e algoritmos até o fortalecimento de habilidades socioemocionais e éticas.
4. Formação e valorização docente	A IA deve ser usada como ferramenta de apoio à prática pedagógica, e não como substituta do professor. O documento recomenda investimentos na formação continuada de educadores, capacitando-os para integrar tecnologias emergentes de modo reflexivo, ético e contextualizado.
5. Ética, transparência e proteção de dados	O Consenso de Pequim reforça a necessidade de garantir a privacidade, a segurança e a transparência no uso de dados educacionais. Defende que algoritmos e sistemas inteligentes utilizados em escolas sejam auditáveis e livres de vieses que possam reproduzir discriminações ou exclusões.
6. Governança e formulação de políticas públicas	Os países são instados a desenvolver estratégias nacionais de IA na educação, alinhadas aos direitos humanos e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Essas políticas devem envolver diferentes setores (governo, academia, setor privado e sociedade civil) de forma colaborativa e democrática.
7. Cooperação internacional e pesquisa interdisciplinar	O documento incentiva a criação de redes globais de pesquisa e troca de experiências, a fim de reduzir as assimetrias tecnológicas entre países e promover o desenvolvimento de soluções educacionais abertas, inclusivas e sustentáveis.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da Unesco (2019).

Kaufman (2025, p. 14) destaca que “a democracia prospera com o dissenso, mas depende de um terreno compartilhado de fatos”. Essa ideia aproxima-se das recomendações do Consenso de Pequim (2019), ao enfatizar que a IA na educação deve promover pensamento crítico, ética e cidadania digital.

Ademais, o documento da Unesco reconhece que, em um contexto de crescente presença da IA e de fluxos massivos de informação, a capacidade de discernir, interpretar e avaliar criticamente conteúdos digitais torna-se essencial para a manutenção de sociedades democráticas. Assim, o Consenso de Pequim propõe que a integração da IA à educação não se limite ao domínio técnico, mas inclua a formação ética e cidadã, promovendo a alfabetização digital crítica e o pensamento reflexivo sobre o uso das tecnologias.

Essa orientação converge com a ideia de Kaufman (2025) ao indicar que a democracia se sustenta não apenas na diversidade de opiniões (o dissenso), mas também em uma base comum de conhecimento confiável, construída por meio da educação de qualidade e do acesso responsável à informação. Desse modo, tanto Kaufman quanto o Consenso de

Pequim defendem que o fortalecimento da democracia na era digital depende da educação para o pensamento crítico e ético, capaz de preparar sujeitos para compreender e questionar algoritmos, reconhecer desinformações e agir de forma consciente e responsável nos espaços digitais.

Em outras palavras, a IA na educação deve ser orientada para o desenvolvimento da cidadania digital, assegurando que o avanço tecnológico contribua para a consolidação de valores democráticos e humanistas. E esse é um dos desafios colocados à realidade brasileira na educação, pois enquanto se discutem ainda formas de inserir ou limitar tecnologias digitais no cotidiano escolar, outros impasses se apresentam.

A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES DIGITAIS

A educação brasileira vive um paradoxo diante das transformações digitais: ao mesmo tempo em que a tecnologia promete ampliar o acesso ao conhecimento, ela também evidencia e, em muitos casos, amplia desigualdades históricas. A digitalização dos processos de ensino e aprendizagem trouxe novas possibilidades de mediação pedagógica, mas revelou as fragilidades estruturais do sistema educacional, especialmente em relação à infraestrutura, à formação docente e às condições socioeconômicas desiguais entre as redes públicas e privadas de ensino.

Nas últimas décadas, o discurso da inovação tecnológica passou a ser uma narrativa dominante nas políticas educacionais, frequentemente associado à ideia de modernização e eficiência. No entanto, essa retórica nem sempre se converte em práticas efetivas de inclusão digital. Como alerta Kenski (2012), a simples incorporação de tecnologias na escola não implica mudança pedagógica, pois o uso instrumental tende a reproduzir modelos tradicionais de ensino. É preciso compreender que a cultura digital não é neutra, ela redefine valores, linguagens e modos de pensar, exigindo uma formação crítica tanto dos educadores quanto dos estudantes.

Nesse contexto, o Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA), lançado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação em 2025, representa uma tentativa de posicionar o Brasil na vanguarda do desenvolvimento tecnológico e de garantir uma

"IA para o bem de todos" (MCTI; CGEE, 2025). O documento reconhece a educação como eixo estruturante da transformação digital e propõe investimentos em formação, infraestrutura e pesquisa. Contudo, ao observar a realidade educacional brasileira, percebe-se uma distância entre o planejamento estratégico e as condições concretas de implementação. Essa lacuna revela um distanciamento entre as diretrizes do Consenso de Pequim

(Unesco, 2019), centradas na equidade e na ética, e as ações do PBIA, que privilegiam a inovação tecnológica. Assim, enquanto o Consenso enfatiza a dimensão humana e formativa, o plano brasileiro ainda opera sob uma lógica predominantemente técnica e econômica, o que evidencia a necessidade de alinhamento entre os dois marcos.

As ações estruturantes do PBIA estão organizadas em cinco eixos fundamentais. (Veja o quadro 02).

Quadro 2 - Eixos estruturantes do Plano Brasileiro de Inteligência Artificial

Eixo Estruturante	Foco Principal	% do Investimento (2024-2028)
Eixo 1: Infraestrutura e Desenvolvimento de IA	Expansão da capacidade computacional (supercomputadores, nuvem soberana) e desenvolvimento de hardware/software nacional.	R$ 5,79 bilhões (25,2%).
Eixo 2: Difusão, Formação e Capacitação em IA	Formação de talentos em todos os níveis, desde a educação básica até a pós- graduação, e requalificação da mão de obra.	R$ 1,15 bilhões (5,0%).
Eixo 3: IA para Melhoria do Serviço Público	Implementação de soluções de IA para otimizar processos e melhorar a qualidade dos serviços governamentais (saúde, educação, segurança pública).	R$ 1,76 bilhão (7,6%).
Eixo 4: IA para Inovação Empresarial	Promoção do uso amplo de IA no setor privado, fortalecendo a cadeia produtiva nacional e a agenda da Nova Indústria Brasil (NIB).	R$ 13,79 bilhões (59,9%).
Eixo 5: Apoio ao Processo Regulatório e de Governança da IA	Consolidação de um arcabouço de governança que equilibre inovação, proteção de direitos e defesa da democracia, incluindo a criação de guias e centros de transparência algorítmica.	R$ 103,25 milhões (0,4%).

Fonte: (MCTI, CGEE, 2025).

Embora o PBIA seja um plano focado em Inteligência Artificial, a educação é identificada como uma área prioritária e recebe atenção específica tanto em ações de impacto imediato quanto em ações estruturantes (MCTI; CGEE, 2025). O acesso desigual à conectividade, à alfabetização digital e à formação docente especializada limita a efetividade das ações propostas. Sem políticas públicas integradas entre os Ministérios da Educação, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações, corre-se o risco de que a inteligência artificial reforce uma lógica excludente, beneficiando apenas setores já privilegiados do sistema educacional.

A promessa de uma “IA para o bem de todos” precisa ser confrontada com a materialidade social brasileira. Em um país em que grande parte das escolas públicas precisa de recursos básicos e onde a precarização do trabalho docente é crescente, a introdução de tecnologias avançadas pode acentuar o abismo digital entre escolas e regiões. Como observa Freire (1996), não há neutralidade na educação: toda prática educativa está comprometida com um projeto de sociedade. Assim, se a IA for tratada apenas como ferramenta

técnica, sem um horizonte ético, emancipatório e democrático, ela servirá mais à reprodução do sistema do que à sua transformação.

Além disso, o PBIA adota um discurso de soberania tecnológica e desenvolvimento econômico que, embora necessário, tende a subordinar a educação aos imperativos da inovação e da produtividade. Kaufman (2021) chama atenção para o fato de que a inteligência artificial, ao ser incorporada em políticas públicas, frequentemente opera sob uma racionalidade tecnocrática que reduz o humano à lógica dos dados e dos algoritmos. Essa visão instrumental pode esvaziar a dimensão crítica da educação, transformando o estudante em mero consumidor de tecnologias e não em sujeito ativo da cultura digital.

Por outro lado, o plano também abre possibilidades para a construção de políticas de letramento digital docente e de produção de conhecimento local. O incentivo à pesquisa, à criação de ecossistemas regionais de inovação e ao desenvolvimento de modelos de IA em língua portuguesa representa um avanço no reconhecimento da diversidade linguística e cultural do país. No entanto, tais iniciativas só terão alcance transformador se articuladas a uma concepção de educação que priorize a inclusão, a autonomia e a justiça social, e não apenas a competitividade econômica.

Entende-se que o Plano Brasileiro de Inteligência Artificial constitui um marco na formulação de estratégias para a transformação digital do país, mas sua efetividade dependerá da capacidade de o Estado integrar ciência, tecnologia e educação sob uma perspectiva humanizadora. A realidade educacional brasileira exige mais do que inovação técnica: requer políticas de equidade, infraestrutura pública sólida e formação crítica que permita aos sujeitos compreenderem e intervir no mundo digital. A IA pode ser aliada nesse processo, desde que orientada por valores éticos e por um compromisso político com a democratização do conhecimento.

A incorporação das tecnologias digitais e da inteligência artificial no contexto educacional brasileiro coloca em evidência um dos maiores desafios estruturais da educação: a formação docente. O discurso político em torno da inovação tende a enfatizar a necessidade de adaptação às novas tecnologias, mas raramente considera as condições concretas de trabalho e a dimensão formativa necessária para que os professores se tornem sujeitos críticos e criativos diante do digital.

O PBIA reconhece a importância da formação em todos os níveis de ensino, mas faz isso dentro de uma lógica que vincula o desenvolvimento humano à capacidade de gerar produtividade e inovação (MCTI; CGEE, 2025). Embora o documento relate a necessidade de capacitar professores e estudantes para o uso da IA, o enfoque é mais instrumental, centrado em competências técnicas e na empregabilidade. Falta-lhe, portanto, uma dimensão pedagógica e filosófica que considere a formação ética, política e cultural dos sujeitos que habitam o mundo digital.

A formação docente, quando reduzida a um processo de treinamento para o uso de ferramentas tecnológicas, corre o risco de reforçar o que Freire (1987) denominou educação bancária, na qual o conhecimento é depositado e reproduzido sem reflexão crítica. Segundo dados do TIC Educação (Cetic.br, 2023), muitas escolas ainda enfrentam dificuldades básicas de conectividade, acesso a equipamentos e tempo destinado à formação digital, o que evidencia a distância entre o discurso da inovação e as condições reais de trabalho docente.

Outro ponto crítico diz respeito ao risco de delegar à inteligência artificial a tarefa de decidir sobre processos avaliativos e pedagógicos. A personalização do ensino, embora sedutora, pode gerar dependência de sistemas automatizados que reproduzem vieses algorítmicos e reduzem a complexidade do ato educativo. Como argumenta Kaufman (2021), os algoritmos, ao traduzirem comportamentos humanos em dados, operam dentro de racionalidades econômicas e políticas que nem sempre são transparentes. A escola, portanto, precisa se afirmar como espaço de resistência ética, onde o conhecimento é construído com base na interação humana, no diálogo e na problematização da realidade.

Nesse sentido, a formação crítica em inteligência artificial deve ir além do domínio técnico. Isso envolve compreender como a IA transforma as relações de poder, redefine a autoria e altera as dinâmicas de comunicação e aprendizagem. Ao invés de preparar professores apenas para usar plataformas, é preciso prepará-los para compreender as implicações éticas e sociais da automação e da vigilância digital, discutindo quem produz os algoritmos, quais interesses eles atendem e que valores sustentam suas decisões.

Como enfatiza Soares (2011), a educomunicação propõe justamente essa intersecção entre educação e comunicação, oferecendo um caminho para que o professor se torne um mediador crítico das tecnologias e promova a leitura ética e criativa das mídias digitais. Sob essa perspectiva, a inteligência artificial pode ser incorporada como ferramenta de empoderamento pedagógico, desde que inserida em práticas reflexivas e participativas.

O PBIA abre uma oportunidade para o diálogo entre universidades, escolas e políticas públicas de formação docente. Contudo, essa potencialidade só se realizará se a política tecnológica estiver articulada à política educacional, garantindo que os recursos financeiros e científicos sejam orientados para a promoção de uma cultura digital democrática, crítica e socialmente comprometida. Caso contrário, a inteligência artificial poderá se transformar em um vetor de dependência e desigualdade, em vez de um instrumento de emancipação.

A educação brasileira, diante das transformações digitais, precisa reafirmar o papel político e social do professor como agente intelectual e ético. A inovação tecnológica, se não estiver ancorada em valores humanistas e em políticas de equidade, pode se tornar mais uma expressão das desigualdades históricas do país.

É nesse ponto que o discurso de uma “IA para o bem de todos” deve ser confrontado com a realidade concreta da escola pública brasileira, ainda marcada pela exclusão digital e pela ausência de condições materiais para a efetivação de um projeto educacional verdadeiramente emancipador.

APROXIMAÇÕES ENTRE O CONSENSO DE PEQUIM E A REALIDADE BRASILEIRA

Com base nas diretrizes internacionais sobre Inteligência Artificial na Educação, especialmente as formuladas no Consenso de Pequim (Unesco, 2019), é possível apresentar um conjunto de recomendações voltadas à promoção da equidade, autonomia e sustentabilidade digital no contexto educacional brasileiro, a fim de que haja um alinhamento entre a realidade brasileira e o Consenso. Uma delas é a promoção da equidade digital, pois ainda é necessário ao Brasil garantir infraestrutura tecnológica inclusiva, com acesso à internet de qualidade, equipamentos adequados e ambientes digitais acessíveis em todas as regiões do país, especialmente em áreas rurais e periferias urbanas. É necessário adotar plataformas e recursos educacionais que democratizem o acesso ao conhecimento e favoreçam práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas.

Além disso, é preciso adaptar os currículos para integrar competências digitais e éticas. Os currículos ainda requerem a integração de competências digitais e éticas, estimulando o pensamento crítico, a análise de dados e a compreensão sobre o funcionamento dos algoritmos e seus impactos sociais. Consequentemente, esse ponto envolve capacitar professores e gestores escolares para o uso reflexivo e criativo das tecnologias de IA fortalecendo sua autonomia pedagógica e sua capacidade de orientar os estudantes na construção de uma cultura digital responsável. Essas ações dialogam diretamente com os princípios da Unesco (2019), que defendem a formação de sujeitos autônomos e críticos no uso das tecnologias. Ao associar a equidade digital à cidadania, o Brasil pode transformar as diretrizes internacionais em políticas efetivas de inclusão tecnológica, respeitando as particularidades culturais e regionais do país.

Além disso, a fluência tecnológica em relação à IA necessita se desenvolver lado a lado com uma educação midiática. Ao promover a educação midiática e informacional, a escola prepara os estudantes para lidar com desinformação, manipulação algorítmica e desafios éticos associados ao uso de dados pessoais, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação das diretrizes do Consenso de Pequim sobre Inteligência Artificial na Educação exige uma reflexão crítica sobre as desigualdades estruturais e tecnológicas que marcam o sistema educacional brasileiro. Embora o documento proponha princípios universais de equidade e inclusão digital, sua efetivação depende de investimentos em infraestrutura, formação docente e políticas públicas integradas. A realidade nacional, caracterizada por fortes disparidades regionais e socioeconômicas, impõe o desafio de evitar que a introdução da inteligência artificial reforce exclusões já existentes. Por outro lado, a adoção dos princípios do Consenso de Pequim é fundamental e poderia beneficiar significativamente a educação brasileira ao promover uma cultura digital crítica e ética, incentivar o uso pedagógico responsável das tecnologias, fortalecer o pensamento científico e a resolução de problemas e preparar estudantes para atuar de forma autônoma e cidadã em um mundo cada vez mais mediado por algoritmos. Dessa maneira, o Brasil tem a oportunidade de alinhar a inovação tecnológica à inclusão social e ao desenvolvimento humano, transformando a IA em um instrumento de equidade e qualidade educacional, algo que vem sendo, em certa medida, apresentado por meio do PBIA (MCTI; CGEE, 2025).

O presente estudo contribui para o campo da Educação ao promover uma leitura crítica e comparativa entre orientações globais e políticas nacionais. Essa articulação evidencia que a incorporação da IA na educação brasileira só se tornará transformadora se estiver amparada por princípios éticos, pela valorização docente e pela democratização do acesso às tecnologias.

Por fim, as recomendações do Consenso de Pequim (2019) ainda precisam encontrar alinhamento com as políticas educacionais brasileiras em relação aos marcos éticos e humanistas internacionais, garantindo que a inteligência artificial e as tecnologias digitais contribuam efetivamente para uma educação equitativa, autônoma e sustentável, em consonância com os ODS da Agenda 2030.

REFERÊNCIAS

CETIC.BR. **Pesquisa TIC Educação 2023:** usos de tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: NIC.br, 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FUNDAÇÃO ITAÚ. Carta do patrocinador: realizar e inspirar futuros hoje.

Stanford Social Innovation Review Brasil - Especial Inteligência Artificial, São Paulo: RFM Editores; Fundação Itaú, n. 6, p. 4-5, ago. 2025.

GABRIEL, Martha. **Inteligência artificial**: do zero ao metaverso. Barueri, SP: Atlas, 2022.

KAUFMAN, Dora. A inteligência artificial irá suplantar a inteligência humana?

Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

KAUFMAN, Dora. **Desmistificando a inteligência artificial:** um guia para os não especialistas. São Paulo: Blucher, 2021.

KAUFMAN, Dora. Entre utopias, distopias e o que realmente importa. **Stanford Social Innovation Review Brasil** - Especial Inteligência Artificial, São Paulo: RFM Editores; Fundação Itaú, n. 6, p. 10-17, ago. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. ***Tecnologias e ensino presencial e a distância.*** 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - MCTI; CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. **IA para o bem de todos**; Plano Brasileiro de Inteligência Artificial. Brasília, DF: MCTI; CGEE, 2025. 104p.

SANTAELLA, Lucia. **A inteligência artificial** é **inteligente?** São Paulo: Edições 70, 2023.

SARON, Eduardo. O direito à realidade. **Stanford Social Innovation Review Brasil** - Especial Inteligência Artificial, São Paulo: RFM Editores; Fundação Itaú, n. 6, p. 6-9, ago. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

UNESCO. **Consenso de Beijing sobre a inteligência artificial e a educação.** Paris, FR: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372249. Acesso em: 10 out. 2025.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.47
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A PESQUISA NA MODALIDADE EaD: O COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO

Júlia Vieira Gonçalves Bedin[1]; Marcia Pires Cardona[2]

INTRODUÇÃO

Definir uma temática envolve a busca de um pesquisador por sentido àquilo que o inquieta, no qual através de fatos, documentos e contextos se conectam ao objeto de estudo buscando compreendê-lo. Nesse sentido, este estudo, realizado à distância, tem como objetivo geral realizar uma análise comparativa entre as legislações da rede estadual de ensino de Santa Catarina e da rede municipal de ensino de Chapecó, no que tange aos aspectos do acesso, formação e atribuições.

Algumas bibliografias sobre o tema apontam para um processo de descaracterização do papel do coordenador pedagógico (CP), profissional que, com frequência, é sobrecarregado por tarefas de natureza administrativa e burocrática, o que o distancia de sua função essencialmente formativa. Conforme destaca Vasconcellos (2019), o coordenador pedagógico deve ser compreendido como articulador do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, desempenhando um papel central na mediação entre a equipe docente, a gestão escolar e as demandas do processo educativo. Nesse sentido, retomar o caráter formativo dessa função é fundamental para fortalecer o trabalho coletivo e assegurar a coerência entre as práticas pedagógicas e os princípios educativos da instituição.

No que tange aos documentos normativos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (Brasil, 1996), embora não utilize a nomenclatura “coordenador pedagógico”, reconhece a atuação dos professores da pedagogia em funções de supervisão, coordenação e assessoramento educacional, entretanto, cabe aos sistemas de ensino regulamentar estes cargos, definindo claramente, a forma de acesso, formação exigida e atribuições deste profissional.

Através da leitura do artigo ‘O Coordenador Pedagógico: Aportes à proposição de Políticas Públicas’, das autoras Almeida, Placco e Souza (2012) foi possível apresentar as

1 Especialista em Gestão Pública na Educação Infantil e Docência. UFSM- Polo de Três Passos. Pedagoga. E-mail: juliabedin@gmail.com
2 Doutora.UFSM/UAB e Rede Municipal de Educação de Santa Maria. E-mail: mcardomix@gmail.com

principais demandas e desafios enfrentados por esses profissionais nas redes públicas do Brasil, pois através de suas pesquisas, as autoras realizaram um mapeamento da função de coordenador pedagógico no país.

Neste contexto de estudo, onde pesquisador, instituição e contexto romperam barreiras físicas para compreender como a função de coordenação pedagógica é representada nas legislações estadual (Santa Catarina) e municipal (Chapecó), o uso de subsídios digitais tornaram possível observar como estas normativas estabelecem os critérios de acesso, formação e atribuições do cargo.

Como forma de responder a essas inquietações, o presente artigo apresentará em sua segunda seção, os resultados referentes à pesquisa bibliográfica, esta que permitiu refletir acerca dos aspectos históricos e legais que culminaram na maneira como o cargo de CP compreendido atualmente.

A terceira seção apresenta o método empregado na pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta e análise de dados. A partir disso, foi possível estabelecer um paralelo claro entre as legislações examinadas. Na seção quatro, tais dados foram correlacionados com a bibliografia selecionada, promovendo um diálogo entre as normas que regulamentam a atuação do coordenador pedagógico e os estudos que abordam sobre sua prática. Por fim, a quinta seção retoma os principais pontos que embasaram a investigação, destacando o potencial mobilizador desse profissional, seu papel como mediador e sua participação no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

HISTORICIDADE E IDENTIDADE

Esta seção se dedica a caracterizar o papel do CP na escola e como a sua identidade é constituída historicamente. Na história da gestão escolar do Brasil, nota- se que seu caráter assumiu, durante muitos anos,o controle sobre a tomada de decisões de maneira autoritária. Por outro lado, por volta dos anos 80 e 90, com os

movimentos sociais e educacionais, a gestão escolar passa a assumir uma abordagem democrática, promovendo a participação de todos os agentes da escola na tomada de decisões, através de uma atuação baseada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, documento constitutivo e colaborativo (Placco e Almeida, 2017).

O primeiro aspecto a ser considerado é a nomenclatura “coordenador pedagógico” ter anteriormente outros nomes como inspetor, orientador e supervisor, termos associados ao caráter fiscalizador do trabalho pedagógico. Na década de 20, a figura do inspetor escolar se tratava de um professor mais experiente que tinha entre suas atribuições acompanhar as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de ensino (Santos, 2019).

Com a reforma Francisco Campos (1931), surge o termo orientador de escola ou orientadores pedagógicos profissional que exerce um papel fiscalizador, distanciando-se da ideia de um colaborador no fazer pedagógico. Ainda, a palavra fiscalizar apresentava uma característica de controle com rigor da ideia de observação sobre a realização de uma tarefa. Segundo Santos, “essas tarefas eram atribuídas ao inspetor escolar e se restringiam aos assuntos administrativos e fiscalizadores da escola” (2019, p. 55).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 1961, cria-se o Ministério da Educação, sob o qual passa a autorizar métodos educacionais próprios, independentes da união, denotando a necessidade de formação específica para atender os novos moldes propostos. Desta maneira, os cursos de pedagogia formavam técnicos e especialistas em educação.

Com a instauração do golpe militar de 1964, a educação passa a responder aos interesses da ditadura, através de uma educação tecnicista e burocrática, preocupada em formar mão de obra técnica para o mercado de trabalho. Da mesma forma, a supervisão educacional assume um caráter técnico e é neste contexto histórico que o Parecer nº252/1.969 e a Lei da Reforma Universitária nº5.540/1.968 instituem as habilitações do curso de Pedagogia e do supervisor escolar. (Almeida Placco, Souza, 2012).

A LDB nº5.692,de 1971[5],regulamenta as funções docentes e não-docentes dentro da instituição escolar, e a função supervisora passou a ser apresentada através das legislações de cada estado com diferentes denominações: “supervisor escolar, coordenador pedagógico, professor orientador, orientador pedagógico, pedagogo” (Santos, 2019, p. 56).

A redemocratização, iniciada no ano de 1985, culminou na Constituição de 1988 e concomitantemente na LDB 9394/96, estas que estabeleceram marcos importantes para as políticas públicas educacionais no Brasil, trazendo a gestão democrática ao centro das políticas públicas, denotando os interesses coletivos e, consequentemente, distanciando-se o CP de uma prática fiscalizadora e controladora, passando a ser considerado como um coparticipante do processo de ensino aprendizagem.

Ao estabelecer tais marcos, a LDB preconiza que o CP é uma função ligada ao Magistério, determinando quais profissionais podem exercê-la e qual a formação necessária para tal. Em seu art. 67, o exercício dos profissionais do magistério se dá mediante concurso público de provas e títulos, e para assumir cargos de coordenação pedagógica, os sistemas de ensino podem optar por concurso público ou por processos próprios de ingresso aos cargos. Ainda, conforme Santos (2019), a indefinição na profissionalização do CP gera equívocos e incoerências em relação ao seu papel, que são fortalecidas pelo jogo de interesses.

Dentre as recentes políticas públicas, destaca-se o Parecer CNE/CP Nº 2/2015, o qual trouxe para o contexto formativo dos CPs a possibilidade de atuação por profissionais que possuem bacharelado com pós-graduação na área. Esse fato fomenta a discussão

sobre a importância de se estabelecer critérios claros para a formação inicial para esses profissionais, que transitam entre competências administrativas, gestão de pessoas, pedagógicas e formativa de seus professores.

A pesquisa, realizada por Almeida, Placco e Souza (2012), aponta que em todos os estados brasileiros existem leis que preconizam a coordenação pedagógica. Porém, também indica que “nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada” (Almeida, Placco e Souza , 2012).

Outro aspecto, destacado são as atribuições potencialmente formativas de professores ou explicitamente formativas, intimamente ligadas à identidade dos CPs, na qual o caráter identitário ocorre a partir do reconhecimento de sua própria identidade de CP (biográfico) e de sua identidade para o outro (relacional) (Almeida, Placco e Souza , 2012).

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta seção se dedica a estabelecer os critérios e procedimentos que buscam responder como o cargo de coordenação pedagógica é retratado nas legislações da rede estadual de Santa Catarina e na rede municipal de Chapecó e como tais legislações estabelecem o acesso, a formação e atribuições do cargo. Para isso, é necessário se basear num tipo de pesquisa que se adequa coerentemente com o seu propósito.

Neste contexto, a presente pesquisa se caracteriza como descritiva pois, Segundo Gil (2002, p.42), “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” O percurso investigativo requer do pesquisador uma atenção rigorosa à estruturação do estudo, garantindo coerência e consistência em todas as suas etapas. No caso desta pesquisa, desenvolvida na modalidade de Educação a Distância (EaD), a utilização de ferramentas tecnológicas e plataformas virtuais desempenhou um papel fundamental para a viabilização e o acompanhamento do processo.

Esses recursos possibilitaram a comunicação entre pesquisador e objeto de estudo, a organização de informações, além de favorecerem a coleta, a comparação e a análise dos dados obtidos.

PRODUÇÃO DE DADOS NA PESQUISA REALIZADA À DISTÂNCIA

A natureza do processamento dos dados coletados ocorreu através da abordagem qualitativa, na qual, por meio de fontes bibliográficas e documentais foi estabelecido um percurso de análise singular e de autorreflexão. Através de sites de pesquisa, portais como

do governo do estado de Santa Catarina e da prefeitura de Chapecó foi possível ter contato com diferentes documentos. Nesse contexto as ferramentas digitais, aproximaram as pesquisadoras dos recursos bibliográficos e documentais. Outro aspecto fundamental foi o uso de plataforma utilizada pela universidade - portal do aluno - no qual, os ambientes de trocas, orientações e reflexões acerca dos dados levantados, qualificaram as etapas da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O cargo/função CP foi abordado observado, através de autores e leis, sob os quais é possível analisar nesta sessão a nomenclatura, a forma de acesso ao cargo/função, as atribuições e os impactos dessas legislações no caráter identitário do cargo. É válido ressaltar, que devido a natureza da pesquisa, as considerações acerca da identidade do CP se limitou à dimensão teórica, reconhecendo a identidade como um conceito complexo, pois é um "processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito (Almeida, Placco e Souza, 2012). A partir desta abordagem observou-se que tanto na legislação de Santa Catarina, quanto na legislação de Chapecó, há pessoas responsáveis por coordenar o pedagógico, porém algumas escolhas organizacionais do município de Chapecó tornaram difícil a compreensão sobre o CP, previsto na LC nº 751/2022.

Na página oficial de Chapecó, percebeu-se que para além do cargo de coordenador pedagógico previsto pela Lei supracitada, existe também uma função chamada Apoio Pedagógico, fazendo-se necessário uma pesquisa posterior para compreensão de sua prática, visto que, não é citada no documento de PPP estudado e não é um cargo previsto em lei. Tal função foi identificada através da análises da chamada de professores ACT, na qual, os profissionais efetivos da vaga estavam na função de apoio pedagógico.

No que concerne à nomenclatura coordenador pedagógico, foi constatado que ela é utilizada somente no município de Chapecó, já que em Santa Catarina usa-se o termo Supervisor escolar. Apesar da existência da nomenclatura adotada pelo município, a atuação deste profissional previsto em Lei (CP) não está relacionada diretamente à gestão escolar, tendo sua atuação voltada estritamente no projeto NAME[3], este que se faz presente em algumas instituições do município, ou seja, o responsável por coordenar o pedagógico nas instituições de ensino, segundo o PPP do município são os gestores escolares e os vice-gestores.

As atribuições destes profissionais são descritas no PPP do município, sendo caracterizadas como uma função e não um cargo previsto em lei, como o que acontece no caso do CP (que atua no NAME) do município de Chapecó e do supervisor escolar da rede estadual de ensino.

3 Sigla para Núcleo de Apoio Multiprofissional ao estudante, projeto previsto no PPP do Município de Chapecó.

No que tange à forma de acesso, o cargo de especialista em assuntos educacionais na função de supervisor escolar (cargo da rede de ensino de Santa Catarina), bem como para CP de ensino fundamental e de educação infantil, é previsto o concurso público. Já para a função de gestor escolar (que atua em coordenar juntamente com o vice-gestor o pedagógico nas instituições de ensino de Chapecó) ocorre por meio de processo interno, previsto em edital. Em Santa Catarina, o artigo 40 da lei nº 688/2015 prevê critérios claros relacionados à ocupação de vagas como supervisor escolar por professores do magistério, com a ressalva de que somente haverá quando inexistir um profissional concursado para a vaga.

Esse tipo de mecanismo previsto na lei catarinense, auxilia a estabelecer critérios mais compreensíveis quanto à escolha dos profissionais ocupantes de uma função diferente daquela prevista em seu cargo de origem. Tais mecanismos não foram percebidos da mesma maneira nos documentos vinculados ao município de Chapecó, como é o caso da função de apoio pedagógico que só foi percebida, após a análise de tabelas de ocupação de vagas.

No que diz respeito à formação exigida, a rede estadual de ensino de Santa Catarina exige habilitação em supervisão escolar. No município de Chapecó, há uma diferença na formação para os profissionais em cargos de coordenar o pedagógico. Para coordenadores pedagógicos do projeto NAME, é exigido a graduação de Pedagogia ou licenciatura em qualquer área, e para os gestores, é necessário especialização em gestão escolar. O fato de não ser exigido pelas redes de ensino a especialização como critério de acesso ao cargo, por vezes acarreta na incompreensão da própria atuação, por parte dos profissionais, partindo do pressuposto da formação inicial como insuficiente para a complexa tarefa de coordenar o pedagógico.

Com relação às atribuições, percebe-se nas legislações catarinenses critérios que se alinham a uma prática mais próxima aos aspectos pedagógicos, bem como seu caráter formativo. Esse aspecto não é percebido nas atribuições de gestores e vice-gestores do município de Chapecó, responsáveis por coordenar o pedagógico, visto que possuem atribuições amplas ligadas a várias instâncias de trabalho, tanto administrativas quanto pedagógicas.

Coordenar o pedagógico com a responsabilidade de formação continuada dos professores se faz presente nas duas redes de ensino estudadas, porém a falta de aprofundamento com relação ao cargo, através de legislações federais, deixam frágeis a maneira como este cargo é organizado e descrito por redes de ensino, como é o caso do que acontece na rede de ensino de Chapecó.

É importante compreender que este movimento precisa fazer parte da mobilização de diferentes instâncias que garantam, assim, a formação adequada, atuação e a carreira sólida de CPs em todo o país.

A sobrecarga observada através das atribuições dadas ao cargo de gestores e vice-gestores das escolas chapecoenses remete às afirmativas de profissionais “bombril”, salvador da escola, entre outros que refletem em processos complexos para gerir as reais necessidades formativas dos professores, perdendo-se, dessa forma, na sua própria atuação, como já retratado em estudos anteriores.

As legislações, que orientam a rede estadual de Santa Catarina, mostram claramente o caráter identitário de um CP. Entretanto, no município de Chapecó, faz- se necessário um estudo posterior para compreender como se desdobram os papéis do CP, apoios pedagógicos, gestores e vice-gestores.

É urgente a reestruturação e o detalhamento da atuação de especialistas em educação, objetivando, não a padronização de redes, mas a garantia de direitos mínimos e a promoção de processos cada vez mais democráticos nas redes públicas de ensino, evitando o favorecimento e os jogos de poder existentes nas escolas e sistemas de ensino das diferentes esferas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar os questionamentos que fundamentaram esta pesquisa compreendeu-se que não seria possível identificar a identidade dos CPs de cada rede de ensino estudada, visto que é um processo que corresponde a maneira como o próprio profissional se percebe e como ele é percebido pelo outro. Neste contexto, as legislações e os documentos, necessitam adotar critérios mais claros quanto a atuação do CP, compreendendo que este entendimento pode culminar na maneira como este profissional desempenha sua função.

Através desta pesquisa à distância ficou evidente a importância de um CP mediador, capaz de mobilizar, e co-participar do processo de ensino-aprendizagem. Através dos documentos e sites das redes de ensino pesquisadas observa-se vieses distintos sobre o CP, enquanto as leis catarinenses tem um foco maior CP como profissional mediador e formador dos professores, as legislações chapecoenses retratam um profissional que atua em diferentes frentes, com atribuições tanto pedagógicas quanto administrativas. E afinal, qual é o impacto e consequências desta escolha organizacional?

Como forma de refletir sobre os dados obtidos, fez-se o uso de ambientes de discussão on-line, nos quais observou-se a necessidade de uma pesquisa posterior que possibilite compreender as escolhas feitas pela rede municipal de Chapecó e de que maneira elas afetam a percepção que se tem sobre o CP.

Além disso, tais escolhas feitas pelo município podem desestimular novos profissionais interessados em atuar na coordenação pedagógica, deixando de prestar concurso

público para o cargo, visto que sua atuação não está ligada ao ato de coordenar o pedagógico de uma instituição de ensino.

A realização de concursos específicos para cargos de especialistas pode constituir um caminho relevante para assegurar processos democráticos de acesso às vagas de coordenador pedagógico (CP). Para tanto, é fundamental que as orientações e normativas sejam definidas em âmbito federal, com o propósito de garantir os direitos dos profissionais da educação, promover a qualidade do ensino e da aprendizagem, além de fomentar o debate sobre a formação e a valorização desses especialistas.

Por fim, esta pesquisa aponta para a necessidade de um olhar mais atento aos critérios para o acesso e atuação de CPs e encerra-se com questionamentos como: Os CPs reconhecem suas atribuições previstas nos documentos e leis e as compreendem de maneira clara? É possível observar CPs formadores e mediadores nessas redes de ensino estudadas? São questionamentos que fomentam pesquisas posteriores e que motivam esta pesquisadora a prosseguir neste estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov .br/ ccivil_ 03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de junho de 2024.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971- 357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 02 de agosto de 2024.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de . **O Coordenador Pedagógico:** Aportes à proposição de políticas públicas. Cadernos de pesquisa, v.42,nº147,p.754-771 set/dez 2012. Disponível em: https://fvc.org.br/wpcontent/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vo l_2.pdf. Acesso em: 2 de abril de 2024.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

ARAUJO, José Carlos Souza. **Reformas educacionais: As manifestações da escola Nova no Brasil** (1920 a 1946. Uberlândia, MG: EDUFU,2011.

Barros, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira; LOPES, Laurielene Cardoso da Silva; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. **Apontamentos históricos da trajetória do coordenador pedagógico no Brasil**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal doPiauí-UFPI /MESTRADO/PPGED.

BRUNO,Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva(org). **O Coordenador pedagógico e a Educação continuada.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira; LOPES, Laurielene Cardoso da Silva; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. **Apontamentos históricos da trajetória do coordenador pedagógico no Brasil.** Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2016/TRABALHO_EV057_MD1_SA32_ID2915_09092016155429.pdf . Acesso em: 25 de junho de 2024.

BICCAS,Maurilane de Souza. **Reforma Francisco Campos:** estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira. Organizadores MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves;

CHAPECÓ**. Lei Complementar n°132, de 05 de dezembro de 2001.** Dispõe sobre a instituição política municipal de administração e remuneração de pessoal, planifica as carreiras e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/chapeco/lei-complementar/2001/13/132/lei-complementar-n-132-2001-dispoe-sobre-a-instituicao-da--politica-municipal-de-administracao-e-remuneracao-de-pessoal-planifica-as-carreiras-e--da-outras- providencias.Acesso em: 16 de dezembro de 2024.

CHAPECÓ. Lei complementar Nº 751, de 17 de maio de 2022. Disponível em: http://leismunicipa.is/nxzor. Acesso em: 16 de dezembro de 2022.

CHAPECÓ. **Chamada.** Disponível em: 2022educachapeco.fepese.org.br/?go=download&inline=1&arquivo=1_ AO_5_EJA_1_CHAMADA.pdf. Acesso em:18 de maio de 2025.

CHAPECÓ. **Chamada educação infantil.** Disponível em: 2022educachapeco.fepese.org.br/?go=download&inline=1&arquivo=EDUCACAO_INFANTIL_2_chamada.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.

CHAPECÓ. **Projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino de Chapecó.** Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1uIwoT4rAelyT9j67iE-3pRVBKskQWaDC. Acesso em:10 fevereiro de 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**.4.ed. - São Paulo : Atlas, 2002

SANTA CATARINA. **Lei complementar Nº1.139, de 28 de outubro de 1992.** Dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual estabelecem nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1992/1139_1992_Lei.html#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%201.139%2C%20de%2028%20de%20outubro%20de%201992&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20cargos%20e%20carreiras,gratifica%C3%A7%C3%B5es%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 05 de junho de 2024.

SANTA CATARINA**. Lei complementar Nº 668, de 28 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº1.139,de 1992 ,e estabelece Outras providências. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html. Acessado em: 10 de agosto de 2024.

SANTOS, Flávio Cezar dos. **Organização e desenvolvimento da coordenação pedagógica para o acompanhamento do trabalho dos professores.** Programa de Pós-Graduação de Santa Maria, Centro de Educação,Programa de Pós - Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS. 2019. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/20681 Acesso em: 20 de maio de 2024.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.48
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A PEDAGOGIA DO CORAÇÃO COMO FUNDAMENTO ÉTICO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Gabriel Wetch Umfinama Ntenda[1]; Marcos Alexandre Alves[2]

INTRODUÇÃO

Antes de adentrar a reflexão sobre o sistema educativo guanelliano e sua relação com a formação da consciência, impõe-se uma pergunta ao mesmo tempo filosófica e existencial: qual é a força interior que anima esse sistema e o torna capaz de despertar, na alma humana, a sensibilidade necessária para formar consciências verdadeiramente livres e responsáveis?

O presente artigo se propõe a analisar a Pedagogia do Coração de Dom Luigi Guanella como uma resposta robusta aos desafios éticos da educação na sociedade contemporânea. O problema central da pesquisa reside em demonstrar a pertinência e a atualidade de uma proposta pedagógica enraizada na caridade e na dimensão afetiva (o coração) para a formação moral e espiritual do indivíduo em um contexto de crise de valores e individualismo.

Parafraseando a profunda intuição de Dom Luigi Guanella, a educação é, antes de tudo, uma obra do coração, um ato de amor que une a razão ao afeto e o saber à compaixão. Ele mesmo o testemunha ao proclamar: “A educação é, antes de tudo e especialmente, uma obra do coração” (FIGLIE DI S. MARIA DELLA PROVVIDENZA *et al.*, 1994, n. 310, p. 100). Nessa perspectiva, o encontro humano, sobretudo o educativo, nasce do coração e deve seguir seus caminhos, pois, como recorda SUSTAR (1969, p. 19) que, “a raiz de toda ação moral [...] encontra-se no coração, na intenção”.

Assim, a formação da consciência transcende o mero adestramento intelectual e se configura como um processo de interiorização do bem, no qual o educando/aluno aprende a harmonizar o sentir, o querer e o agir. O sistema educativo guanelliano, enraizado na experiência da caridade cristã, visa precisamente o aperfeiçoamento contínuo do ser (princípio aristotélico da passagem da potência ao ato), elevando-se ao plano da edificação moral e espiritual, e não apenas da instrução técnica.

Este estudo tem por objetivo geral demonstrar que o sistema educativo guanelliano, ao integrar coração, razão e fé, oferece uma chave de leitura e ação para a formação da

1 Mestrando -PPGEHL-UFN. E-mail: gabriel.umfinama@ufn.edu.br
2 Orientador - PPGEHL-UFN. E-mail: marcosalves@ufn.edu.br

consciência no mundo contemporâneo. Como objetivos específicos, busca-se: a) descrever os elementos centrais do carisma guanelliano (método preventivo, espírito de família, e a síntese do “Pão e do Senhor”); b) evidenciar como a “Pedagogia do Coração” promove a formação de consciências esclarecidas e maduras, capazes de discernir o bem por adesão interior à verdade; e c) discutir a relevância da misericórdia ativa proposta por Dom Guanella como antídoto à indiferença ética da sociedade atual.

Em tempos marcados pelo individualismo e pela indiferença ética, a proposta guanelliana ressurge como um modelo de educação integral, em que a dimensão afetiva se une à espiritual, a interioridade se alia à transcendência, e o amor se manifesta como força formadora da razão moral.

METODOLOGIA

O presente estudo se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, utilizando o procedimento de Revisão Bibliográfica.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Será analisado a revisão literária sobre Dom Luigi Guanella: livros, artigos, encíclicas, exortações apostólicas, sua proposta educacional e alguns autores como Aristóteles, [...] que auxiliaram na compreensão da pedagogia e formação da consciência morale.

PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS

ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados consistiu na: A coleta de dados será realizada em conformidade com as fases metodológicas descritas, garantido a abrangência e profundidade necessárias para atingir os objetivos da pesquisa.

A coleta de dados para a Revisao bibliográfica: ocorreu por meio de pesquisa em bases de dados acadêmicos e bibliotecas especializadas. Foi consultado os livros nos entros de estudos guanellianos, repositórios digitais e plataforma de periódicos científicos para identificar livros, artigos, encíclicas e exortações apostólicas que abordam o tema da pedagogia ligado ao pensamento do dom Luigi guanella: “A Pedagogia do Coração como Fundamento Ético na Educação Contemporânea”.

O SISTEMA EDUCATIVO GUANELLIANO

Compreender o sistema educativo guanelliano é penetrar na alma de um pensamento que nasce do encontro entre a teologia da caridade e a antropologia da esperança. Nele, a pedagogia não é mero instrumento de instrução, mas caminho de humanização e divinização, isto é, de crescimento integral do ser humano à luz da paternidade de Deus.

Em primeiro lugar, convém reconhecer que esse sistema foi concebido por Dom Guanella a partir da experiência viva de seu ministério sacerdotal. Ele não o elaborou em abstração, mas a partir da realidade concreta dos pobres, órfãos, idosos e abandonados, onde a miséria humana clama por educação, mas uma educação que nasça da ternura e não da coerção. Assim, sua pedagogia emerge como uma resposta encarnada às necessidades espirituais e existenciais de seu tempo.

Em segundo lugar, este sistema deriva de uma visão antropológico-teológica, enraizada na convicção de que cada pessoa humana é imagem viva de Deus, portadora de uma dignidade inviolável e de uma vocação transcendente. A espiritualidade que o anima é profundamente marcada pelos valores da tradição católica; sobretudo a paternidade e a misericórdia divina, que, unidas, compõem o eixo vertebral de sua obra educativa.

Ainda que fundamentado nesses princípios teológicos, o sistema educativo guanelliano dialoga com a tradição pedagógica salesiana. De fato, Dom Guanella reconheceu no sistema preventivo de Dom Bosco uma via fecunda para formar a juventude, adaptando-o, porém, à realidade dos mais frágeis.

O sistema educativo salesiano, como é sabido, nasceu com o propósito de promover o desenvolvimento integral, humano e cristão dos jovens, através de um ambiente educativo onde reinem a razão, a religião e o amor benevolente. Seu ideal não consiste em punir (castigar) o erro, mas em prevenir o mal pela presença afetuosa e pela confiança. Como observa BRAIDO, (2000, p. 22), “não se trata apenas de um trabalho de supervisão, mas de uma formação em todos os níveis, que envolve toda a vida da comunidade educativa”. Essa visão reflete, em chave aristotélica, a virtude da prudência (*phronesis*), isto é, a sabedoria prática que antecipa o mal e cultiva o bem, não por medo da punição, mas por amor à ordem justa.

Dom Guanella bebeu dessa fonte, mas a reformulou de modo singular. Ele não se limitou a repetir o método de Dom Bosco: transfigurou-o pela caridade, aplicando-o àqueles que, aos olhos do mundo, eram considerados incapazes de aprender os pobres, os idosos e os deficientes. Como afirma GROPPO, (1989, p. 45), “Dom Guanella aplicou-o àqueles que hoje chamamos de deficientes”.

Com ternura paterna, Dom Guanella exorta seus colaboradores: “Os pobres idosos e os inválidos sofredores devem ser amados acima de tudo [...] o amor encontrará maneiras

e palavras para confortar os debilitados. Acima de tudo, devemos demonstrar compaixão." (GUANELLA, 1988, p. 1046). E acrescenta: "Eles nunca devem ser repreendidos, nunca devem ser afligidos, mesmo quando pareça não haver mérito em ameaças ou castigos" (GUANELLA, p. 1047).

Nessas palavras, ecoa o ideal ético de Aristóteles quando afirma que a virtude é o justo meio entre o rigor e a indulgência: a verdadeira educação é aquela que corrige com amor e guia com paciência, pois o coração humano, como o solo, só frutifica quando cultivado com delicadeza. Para Dom Guanella, o método preventivo ultrapassa o domínio pedagógico: ele se eleva ao plano espiritual e teológico. Não é apenas uma técnica educativa, mas uma experiência mística de caridade ativa, na qual o amor se torna o princípio e o fim da formação. Por isso, como observa Carrozzino, "Dom Guanella coloca o exercício da caridade entre os elementos religiosos que tornam possível o sistema no coração e na mente, e a expressão que ele privilegia é a da misericórdia, no sentido específico da benevolência." CARROZZINO (2010, p. 128).

A partir dessa base, o método guanelliano assume o pobre como centro e mestre da caridade. Ele não é apenas destinatário de ajuda, mas educador do coração daquele que serve. Nessa pedagogia, a dignidade do fraco se converte em lugar teológico, onde o educador descobre a face de Cristo e aprende o amor paciente de Deus.

Outra nota essencial desse sistema é a confiança na educabilidade universal do ser humano. Dom Guanella via no coração de cada pessoa, mesmo da mais ferida, um campo fértil disputado entre o bem e o mal, mas capaz de florescer se cultivado com cuidado. Ele acreditava, como Minetti observa, que "o coração de cada pessoa é solo de jardim [...] se esse solo for cultivado, será capaz de produzir flores e frutos de bênção." MINETTI (1989, p. 11). Por isso, exortava seus filhos espirituais a uma presença ativa e amorosa junto aos mais frágeis, não como fiscais, mas como companheiros e cuidadores de almas, investindo não apenas na instrução, mas no crescimento moral, espiritual e afetivo de cada pessoa. (1989, p. 12).

Em coerência com esse princípio, o próprio Guanella rejeita explicitamente qualquer forma de educação coercitiva: "Hoje, há queixas de que a Pequena Casa é governada com grande severidade, que se usam varas, que se adaptam locais de confinamento. Nada disso! Nada mais repugnante à natureza e à finalidade da instituição." (GUANELLA, 1894). Aqui se manifesta a força ética do Sistema educativo guanelliano: a educação como libertação, não como repressão. A coerção pode gerar obediência exterior, mas apenas o amor desperta a liberdade interior, e é esta, para Guanella, a verdadeira meta da pedagogia cristã.

O sistema educativo guanelliano, portanto, tem por fundamento as faculdades afetivas e volitivas do ser humano. Ele reconhece que a inteligência, sem o amor, permanece estéril, e que a vontade, sem a caridade, torna-se tirânica. Por isso, a pedagogia guanelliana é uma

educação do coração, em que o amor não é um acessório, mas a substância da formação (FIGLIE *ET AL*., 2018, p. 55). Nesse horizonte, o crescimento integral do indivíduo é a finalidade última do sistema: educar a pessoa em todas as suas dimensões, física, psíquica, moral e espiritual, para que alcance sua plenitude de ser. Dom Guanella acreditava profundamente que toda criatura humana, ainda que ferida, é capaz de progresso. “Elas são deficientes, mas na maioria das vezes são capazes de alguma melhora.” (GUANELLA, 1899, p. 1007).

Esse princípio é a pedra angular de seu otimismo pedagógico: crer no poder transformador da graça e da educabilidade humana. Como ele mesmo afirmava: “O bem é maior que o mal” (GUANELLA, 1988, p. 50). Assim, o sistema educativo guanelliano se eleva como um verdadeiro humanismo cristão, que harmoniza fé e razão, graça e natureza, liberdade e caridade. Seu eixo central é o amor como força formadora da consciência e da convivência humana.

OS PRINCÍPIOS GUANELLIANOS PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NO MUNDO ATUAL

Refletir sobre os princípios guanellianos para a formação da consciência significa adentrar o coração ético de uma pedagogia que se quer síntese de razão e caridade, de sabedoria e ternura. No fundo, trata-se de compreender como a virtude da misericórdia, quando educada e interiorizada, se torna princípio estruturante da consciência moral e caminho de perfeição humana.

A perspectiva educativa de Dom Guanella é marcada por uma delicada harmonia entre a prudência aristotélica, isto é, a sabedoria prática que guia as ações segundo o bem, e a caridade cristã, que ilumina a prudência e a eleva à ordem da graça. Por isso, sua metodologia educativa, profundamente enraizada na experiência da fé, é também uma tradução humana da pedagogia divina, aquela com que o próprio Deus educa o homem na história: com paciência, compaixão e firmeza amorosa.

Como ensina o Documento base para projetos educativos guanellianos, “a caridade, acima de tudo, será o fio condutor privilegiado [...] porque significa misericórdia, benevolência, tolerância, paciência, perseverança, julgamento equilibrado, serenidade e refinamento nas relações com os outros.” (CARROZZINO, 2010, p. 127). A caridade, nesse sentido, é a forma de todas as virtudes e o princípio que dá coerência ao agir moral. Assim, a educação se faz caminho do coração ao coração, uma *paideia* da misericórdia, que visa restaurar no homem a capacidade de amar e ser amado, condição essencial para o discernimento ético.

Dom Guanella oferece três princípios mestres para compreender e viver essa pedagogia da consciência:

- o método preventivo como estilo de relação;
- o espírito de família como forma comunitária da caridade;
- e a síntese do “pão e do Senhor”, que une corpo e alma, matéria e espírito, na formação integral do ser humano.

O MÉTODO PREVENTIVO EM TODAS AS RELAÇÕES

Para Dom GUANELLA (1988), o método preventivo é a expressão concreta da caridade inteligente. Ele o define como “aquele método de caridade, costume, conveniência e assistência pelo qual os superiores cercam seus subordinados de afeto paterno, e os irmãos cercam seus irmãos de solicitude, para que nas tarefas cotidianas ninguém sofra dano e, no caminho da vida, todos alcancem um destino feliz.”

Aqui a pedagogia se converte em ética e espiritualidade: a educação é uma prática de cuidado e previsão, um exercício constante de atenção e presença. Em termos aristotélicos, poder-se-ia dizer que o método preventivo é uma forma de *phronesis caritatis*, sabedoria prática movida pela caridade que busca não apenas corrigir os desvios, mas antecipar as quedas, curando antes que o mal aconteça.

Diferentemente do sistema repressivo, que pune depois do erro, o método preventivo guanelliano é um ato de amor prudente: ele educa pela confiança, corrige pela benevolência e guia pela ternura. Sua fonte de inspiração é a Sagrada Família de Nazaré, imagem de uma convivência fundada na paciência, na obediência e no amor recíproco.

Dom Guanella ensina que o método deve estar “no coração e na mente”, e ser aplicado “com os iguais, com os superiores e com os inferiores, em todas as circunstâncias e sempre.” (GUANELLA, p. 1029). Trata-se, pois, de um princípio universal da convivência cristã: viver de modo preventivo é viver com amor vigilante.

Ao contrário do moralismo punitivo, que gera medo e ressentimento, o método preventivo é pedagogia da confiança. Ele supõe uma fé radical no bem e na graça que habita cada ser humano. A correção, quando necessária, deve ser feita com ternura, pois “corrigir é servir à verdade com amor”. Esse princípio ecoa o ensinamento do Papa FRANCISCO (2016): “Com olhar amoroso e coração de pai, [o pastor ou educador] acolhe, inclui e, quando deve corrigir, é sempre para aproximar as pessoas; não despreza ninguém, mas está pronto a sujar as mãos por todos.”

Assim, o método preventivo, mais do que um sistema, é um estilo de presença: uma forma de estar com o outro, não como juiz, mas como irmão ou irmã e acompanhante no caminho da vida. É uma ética da proximidade e uma espiritualidade da presença.

A formação da consciência, dentro desse método, se realiza no diálogo. Como afirma o próprio Guanella (1911, p. 75): “é da natureza do homem ser sociável e precisa derramar seu coração no coração de seus irmãos.” Aqui se evidencia o princípio relacional da ética guanelliana: a consciência se forma na comunhão, porque é na relação com o outro que o eu descubro a medida da verdade e do bem.

A educação, portanto, é diálogo e escuta. Formar consciências é cultivar corações capazes de compreender a alteridade sem dissolver a verdade; e é precisamente aqui que o pensamento guanelliano supera o relativismo contemporâneo. Como observa ZUCCARO (2011), “a tolerância parte da plena aceitação da identidade do outro [...]; é precisamente a tolerância que supera o risco do relativismo”. Essa pedagogia do diálogo requer um ambiente favorável, onde reine o afeto sincero, pois, como ensinava o dom Luigi Guanella, o educando(aluno) só cresce quando se sente amado. O amor, para Dom Guanella, é o solo fértil onde germina a virtude. Daí nasce sua insistência no otimismo cristão: a confiança gera confiança, e a esperança liberta as melhores energias do ser humano. O educador/ professor, mesmo diante das limitações e fraquezas, deve conservar a fé no poder da graça e repetir com o Dom Luigi Guanella: “O bem é maior que o mal.” (GUANELLA, 1988, p. 50). O método preventivo é, portanto, uma pedagogia da esperança, e a esperança, segundo Aristóteles, é o sonho do ser humano acordado ou o movimento da alma em direção ao bem possível.

Em Guanella, essa esperança é teologal: ela confia no agir misterioso de Deus na alma de cada educando/Aluno.

O ESPÍRITO DE FAMÍLIA PARA UM MUNDO SOLIDÁRIO

o segundo princípio guanelliano é o espírito de família que é a concretização comunitária da caridade. Se o método preventivo representa a dimensão prudencial da pedagogia, o espírito de família representa sua dimensão afetuosa e social, isto é, a fraternidade como forma educativa do amor. Dom Guanella, filho de um lar numeroso e piedoso, via na experiência familiar o arquétipo da formação humana. “Todo processo educativo deve ocorrer em um contexto caracterizado por um clima familiar.” (GUANELLA, 1894, p. 141).

Na família, cada membro aprende a amar, a perdoar, a cooperar e a partilhar; valores que são a substância moral da convivência. Por isso, o espírito de família é, na pedagogia guanelliana, uma imagem social da Trindade, onde a comunhão das pessoas gera vida, e o amor se traduz em serviço. Entretanto, o mundo moderno vive uma crise dessa realidade fundamental. O Papa Francisco lamenta que “essa destruição dos fundamentos da vida social nos coloca uns contra os outros em defesa de nossos próprios interesses.” (FT, n.113). Em meio a essa decadência ética, o espírito de família guanelliano surge como antídoto:

ele restitui à convivência humana o sentido da solidariedade ontológica, ou seja, da comunhão originária que funda a dignidade de cada pessoa.

A família é o primeiro e mais natural espaço de formação da consciência moral. Nela se aprende que "a norma suprema e o objetivo último é o amor." (SUSTAR, 59). É no lar e, por analogia, em toda comunidade educativa que o homem se inicia na arte da convivência, no exercício da paciência, da empatia e da responsabilidade. Por isso, Dom Guanella insistia que suas casas, centros de convivências, asilo dos idosos, escolas[...] deviam ser "modelos de família", especialmente para aqueles que nunca experimentaram um lar verdadeiro. Os abandonados e órfãos deviam encontrar nos Servos da Caridade, nas Filhas de Santa Maria, no guanelliano Cooperadorares, um pai, uma mãe, uma fraternidade concreta. Do mesmo modo que os educandos ou alunos devem encontrar no Educador/ professor guanelliano como pai, mãe...

O Papa FRANCISCO (2019, n. 216) retoma essa visão em Christus Vivit: "Em todas as nossas instituições, devemos desenvolver e reforçar muito mais a nossa capacidade de receção cordial, porque muitos dos jovens que chegam encontram-se numa situação profunda de orfandade. E não me refiro a certos conflitos familiares, mas a uma experiência que atinge igualmente crianças, jovens e adultos, mães, pais e filhos." A resposta guanelliana a essa orfandade é criar "espaços fraternos e atraentes onde a vida tenha sentido. O espírito de família, portanto, é mais que um ambiente: é uma forma de ser e de educar. Ele traduz a paternidade de Deus em gestos concretos de acolhida, cuidado e ternura. Em termos aristotélicos, é a realização da amizade cívica (*philia politiké*), aquela que mantém unida a *pólis* pela busca do bem comum (Cf. AGUIAR, 2019).

O Papa Paulo VI exprimiu essa exigência com vigor: "Devemos tornar-nos irmãos dos homens no próprio ato de querer ser seus pastores, pais e mestres. O clima do diálogo é de amizade. Ou melhor, de serviço." (PAOLO VI, 1964, p. 615). Assim, o educador/a guanelliano/a é, antes de tudo, um irmão ou uma irmã e servo e serva, cuja autoridade nasce do amor e se legitima pelo cuidado.

DAR O PÃO E O SENHOR: A SÍNTESE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O terceiro principio guanelliano, "Dar o Pão e o Senhor" é o ponto culminante de sua pedagogia. Nessa expressão simbólica, Dom Guanella une o material e o espiritual, o humana e o transcendente, o ter e o ser, propondo uma síntese que supera todas as reduções da modernidade. Dar o pão significa atender às necessidades corporais e sociais; dar o Senhor significa nutrir a alma com o alimento da fé e da graça. A verdadeira educação, portanto, deve ser integral, voltada à totalidade da pessoa.

Em uma época marcada pela supremacia do consumo, da técnica e da aparência, essa perspectiva é profética. O mundo moderno, observa Dom Guanella, esqueceu- se de que “o ser humano não é apenas um corpo, mas também um espírito.” O Papa Francisco reitera: “Não podemos separar a formação espiritual da formação cultural.” (FRANCISCO, 2019, n. 223). A formação da consciência, nesse horizonte, requer que a educação reconcilie a razão com a transcendência. Aristóteles já ensinava que o bem supremo é aquele que move o homem à sua perfeição própria; em Dom Guanella, essa perfeição se cumpre na união com o transcendente, o Bem absoluto. Por isso, “formar a consciência significa despertar as faculdades do homem para o transcendente, levando-o à escuta e à obediência à Sua vontade.” (SUSTAR, 15). A pedagogia do “pão e do Senhor” é, assim, um humanismo cristão: educar o homem é conduzi-lo a reconhecer, dentro de si, a presença divina que o chama à plenitude.

E porque a graça atua no concreto, Dom Guanella não dissocia o espiritual do social: é preciso dar pão aos famintos e esperança às almas, em perfeita harmonia com o mandamento de Cristo. Dessa forma, o projeto educativo guanelliano torna-se um modelo de educação integral, em que corpo e espírito, fé e cultura, indivíduo e comunidade, convergem para o mesmo fim: a formação de consciências amadurecidas no amor e firmes na verdade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da análise teórica demonstram que a Pedagogia do Coração atua como um antídoto eficaz contra a indiferença ética, pois estabelece a misericórdia ativa como a força formadora da consciência. O sistema guanelliano não se restringe a instruir regras morais, mas visa suscitar “consciências esclarecidas e maduras, capazes de discernir o bem no momento oportuno, não por imposição externa, mas por adesão interior à verdade”.

A chave para a eficácia dessa pedagogia reside na união do *pathos* (compaixão, afeto, coração) com o *logos* (discernimento, razão, justiça). Conforme o ensinamento aristotélico, o verdadeiro bem não reside na emoção passageira, mas no ato virtuoso, que só se realiza quando o sentimento é orientado pela razão e pela justiça. Dom Guanella, ao propor que a compaixão e a indignação diante da injustiça se traduzam em obras concretas (PAGLIA, 2016), eleva a misericórdia a uma virtude superior: o amor que age.

A discussão dos elementos centrais do sistema educativo (método preventivo, espírito de família e “Pão e Senhor”) revela sua aplicabilidade ética no contexto contemporâneo: **Método Preventivo:** Ao invés da coerção ou da repressão, atua na antecipação do mal através da presença amorosa e do acompanhamento, promovendo a liberdade e

a esperança como pilares da maturidade ética. **Espírito de Família:** Cria um ambiente de acolhimento e ternura, essencial para que a educação nasça de uma relação de amor, e não da abstração. Este ambiente propicia a interiorização do bem. Síntese do **"Pão e do Senhor":** Simboliza a união entre a provisão das necessidades materiais e a formação espiritual, indicando que a humanização plena só se alcança pela integração da caridade concreta com a transcendência.

Os resultados demonstram, portanto, que a Pedagogia do Coração, ao integrar o afeto à razão moral, constitui uma via de sabedoria prática e espiritual, oferecendo uma proposta de educação integral que se opõe ao torpor das consciências e à indiferença social.

CONCLUSÃO

A presente reflexão buscou demonstrar a atualidade e a solidez da Pedagogia do Coração de Dom Luís Guanella como um fundamento ético na educação contemporânea. O objetivo principal foi plenamente atingido, evidenciando-se que o sistema educativo guanelliano, ao colocar o coração no centro do processo formativo, oferece uma chave de leitura e ação para a formação da consciência em um mundo marcado por desafios éticos complexos. O estudo conclui que a força interior que move este sistema é a caridade ativa, que se manifesta como o amor que age, capaz de despertar consciências verdadeiramente livres e responsáveis. Essa pedagogia transcende a instrução e se concentra na edificação moral e espiritual do ser, orientando o *pathos* humano pela luz do *logos* e da justiça.

Em suma, a "Pedagogia do Coração", inspirada na caridade transcendente, conduz o ser humano à plena realização de si mesmo e ao serviço do outro, resgatando o sentido de sua vocação moral e transcendental e reafirmando a educação como a mais delicada e eficaz via para alcançar as profundezas da alma e despertá-la para o bem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thais Florencio de. O que a amizade (philia) nos diz sobre os fundamentos da democracia? Pressupostos de uma "demofilia". Lua Nova, São Paulo, n. 107, p. 91-125, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-091125/107. Acesso em: 13 out. 2025.

BRAIDO, Pietro. Caratteri del sistema preventivo del Beato Luigi Guanella. In: CENTRO STUDI GUANELLIANI (Ed.). Atti del primo convegno nazionale sul progetto educativo guanelliano. Roma: Nuove Frontiere Editrice, [s.d.]. p. 22.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. Gaudium et spes: Constituição pastoral sobre a Igreja no mundo contemporâneo. [Tradução em português]. Cidade do Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 07 dez. 1965. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html. Acesso em: 15 out. 2025.

CONGREGAZIONE DEI SERVI DELLA CARITÀ. Via di virtù e di santità: Commento alle Costituzioni. Organização de CENTRO STUDI GUANELLIANI. Roma: Nuove Frontiere Editrice, 2012.

FIGLIE DI S. MARIA DELLA PROVVIDENZA; SERVI DELLA CARITÀ;

COOPERATORI GUANELLIANI. Documenti base per i progetti educativi guanelliani. Roma: [s.n.], [s.d.].

FRANCISCO, Papa. Christus vivit: Exortação apostólica pós-sinodal aos jovens e a todo o povo de Deus. [Tradução em português]. Cidade do Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 03 abr. 2019. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html. Acesso em: 15 out. 2025.

FRANCISCO, Papa. Fratelli tutti: Carta encíclica sobre a fraternidade e a amizade social. [Tradução em português]. Cidade do Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 03 out. 2020. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_fratelli-tutti.html. Acesso em: 15 out. 2025.

FRANCISCO, Papa. Jubileu Extraordinário da Misericórdia: retiro espiritual guiado pelo Papa Francisco por ocasião do Jubileu dos Sacerdotes. Primeira meditação: Da distância à festa. Roma, 2 jun. 2016. 8 p. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2016/june/documents/papa-francesco_20160602_giubileo-sacerdoti-prima-meditazione.html. Acesso em: 15 out. 2025.

GROPPO, M. La relazione di aiuto nel rapporto educativo: aspetti psicologici. In: OMODEI, B.; MINETTI, N. (Ed.). Il rapporto educativo in stile guanelliano. Roma: Nuove Frontiere Editrice, 1989. p. 45-46.

GUANELLA, Luigi. Escritos para as Congregações: máximas de espírito e método de ação (1888-1889). In: CENTRO STUDI GUANELLIANI (Ed.). Obras editadas e inéditas de Luigi Guanella, v. IV. Roma: Nuove Frontiere Editrice, 1988. p. 30.

GUANELLA, Luigi. Il sistema preventivo della educazione nella Piccola Casa. La Provvidenza, v. 5, 1894.

GUANELLA, Luigi. Le vie della Provvidenza. In: CENTRO STUDI GUANELLIANI (Ed.). Opera omnia, v. VI. Roma: Nuove Frontiere Editrice, 2015.

GUANELLA, Luigi. Scritti per le Congregazioni: Regolamento interno F.s.C (1899). In: CENTRO STUDI GUANELLIANI (Ed.). Opere edite ed inedite di Luigi Guanella, v. IV. Roma: Nuove Frontiere Editrice, 1988.

PAGLIA, Vincenzo. Prefácio. In: CARROZZINO, Michela. Tempo di misericordia: la voce di San Luigi Guanella. Gorle: Editrice Velar, 2016. p. 9.

PAULO VI, Papa. ECCLESIAM SUAM: Carta Encíclica. Por quais vias a Igreja Católica deva hoje adimplir o seu mandato. [Tradução em português]. Cidade do Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 06 ago. 1964. Disponível em: https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam.html. Acesso em: 15 out. 2025.

SUSTAR, Alois. L'educazione della coscienza in generale. In: SCHURR, V.; HÄRING,

B. L'educazione della coscienza oggi. Roma: Edizioni Paoline, 1969. p. 19.

ZUCCARO, Cataldo. L'educazione cristiana della coscienza morale. Padova, 14 jan. 2011. Disponível em: http://www.fttr.it/wp.content/uploads/2016/10/Zuccaro_Educazione_della_coscienza_morale-1.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.49
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

EDUCOMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE IA: A EXPERIÊNCIA DO CHATGPT NA EDUCAÇÃO

Luiza Gabriela Silveira Pereira[1]; Graziela Frainer Knoll[2]; Taís Steffenello Ghisleni[3]

INTRODUÇÃO

A Educomunicação, segundo Soares (2012), integra processos educativos e comunicativos, promovendo um ambiente interativo e colaborativo de construção do conhecimento. O avanço das tecnologias digitais e da inteligência artificial traz novas possibilidades pedagógicas com ferramentas como o ChatGPT, que, segundo Dias *et al.* (2024, p. 100), desperta opiniões divergentes quanto aos seus impactos no ensino e na aprendizagem. Isso reforça a necessidade de reflexão sobre seus usos na Educomunicação e na educação midiática.

O artigo tem como objetivo discutir o ChatGPT como recurso educomunicativo, analisando suas potencialidades e limitações, a partir dos conceitos da Educomunicação e da educação midiática e sua relação com as tecnologias digitais. Para Kaplún (1999), a comunicação educativa é prática de diálogo, e o educomunicador atua como mediador que incentiva a escuta, a crítica e a criação. A incorporação da IA, segundo Santaella (2023), amplia essas práticas, possibilitando novas formas de autoria e interação entre humanos e máquinas.

Com base em estudos teóricos e exemplos práticos, o trabalho busca identificar como o ChatGPT pode favorecer a produção colaborativa, o pensamento crítico e a cidadania digital. A relevância do estudo está em compreender o papel da IA na formação docente e discente, considerando os impactos sociais, éticos e pedagógicos.

1 Aluna do Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana - UFN. E-mail: luiza.gabriela@ufn.edu.br
2 Doutora em Letras. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens e do Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana - UFN. E-mail: grazi.fknoll@gmail.com
3 Doutora em Comunicação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens e do Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana - UFN. E-mail: taisghisleni@yahoo.com.br

EDUCOMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

A Educomunicação integra processos educativos e comunicativos, favorecendo práticas participativas e críticas diante de fenômenos como *fake news*, o que reforça a visão de Kaplún (1999) sobre a comunicação como componente pedagógico, e não apenas como um instrumento midiático e tecnológico. Nesse sentido, as linguagens comunicativas mediadas pelas tecnologias digitais podem desempenhar papel essencial na construção coletiva do conhecimento e na formação cidadã. Essa perspectiva está alinhada ao ODS 4 da Agenda 2030, que visa garantir educação inclusiva e de qualidade (ONU, 2015).

A educação midiática, como vertente da Educomunicação, amplia esse propósito ao desenvolver a capacidade crítica dos estudantes frente aos conteúdos e formatos produzidos nos meios digitais. Botelho (2022) explica que o termo surgiu nos anos 1960, com apoio da UNESCO, para fornecer ferramentas de análise e interpretação crítica das mensagens midiáticas. Concordamos com Ochs (2019, p. 3) ao afirmar que “todas as formas de mídia têm algo comum entre si: alguém as criou, e por uma razão específica”. Tal compreensão permite reconhecer interesses e intencionalidades por trás das informações que circulam, capacitando estudantes a identificar conteúdos manipuladores e a se tornarem produtores conscientes de informação.

Essa prática insere-se no letramento digital crítico, que alia domínio técnico e leitura reflexiva das mídias. Moraes, Knoll e Ghisleni (2023, p. 50) observam que “a tecnologia tem se tornado cada vez mais presente em nosso dia a dia [...]. A inteligência artificial (IA) desempenha um papel fundamental nessa transformação”. Nesse contexto, ultrapassar a simples instrumentalização digital e compreender os efeitos sociais da tecnologia tornam-se aspectos essenciais. Como afirmam Rodrigues e Rodrigues (2023, p. 2), “a discussão das tecnologias na área das ciências humanas requer o entendimento de que as práticas sociais, suas relações com novos meios e mídias, é que moldam novas linguagens e novas relações”.

Diante da avalanche informacional que caracteriza o mundo digital, a formação crítica deve ser contínua e integrada à prática pedagógica. Citelli (2024, p. 82) alerta que “após serem treinadas por humanos, as machine learning passaram a exigir que

os humanos sejam treinados (ou iluminados) para entender os desígnios dos ‘cérebros’ eletrônicos”. Essa reflexão evidencia a urgência de preparar educadores e estudantes para compreender os funcionamentos e limites da inteligência artificial.

Buckingham (2019) reforça que a educação midiática deve ser entendida como prática de letramento crítico, em que o estudante atua como leitor e produtor de significados, e não apenas como consumidor de informações. Desse modo, a integração entre

Educomunicação e educação midiática oferece um caminho sólido para o desenvolvimento do pensamento crítico, do protagonismo estudantil e da cidadania digital. Conforme destaca Bartelle (2024, p. 690), “as tecnologias emergentes, quando integradas de maneira crítica, favorecem o protagonismo dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento”, o que confirma o potencial da Educomunicação para pensar o ChatGPT como mediador cognitivo e comunicativo em ambientes de aprendizagem interativa.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

Desde a Conferência de Dartmouth (1956), a inteligência artificial, hoje representada por modelos generativos como o ChatGPT, transforma a busca por informações e a produção de conhecimento (Época Negócios Online, 2019).

Conforme destacam Lima e Serrano (2024, p. 11), “no contexto educacional, o ChatGPT tem gerado tanto entusiasmo quanto preocupações”. Embora amplie possibilidades de aprendizagem, a IA traz desafios éticos como plágio, superficialidade e confiabilidade das informações. Nesse sentido, o uso da inteligência artificial na educação requer uma abordagem crítica e reflexiva, que considere tanto seu potencial pedagógico quanto suas limitações.

Kaufman (2025) alerta que os modelos generativos de IA, ao serem majoritariamente treinados em inglês, podem reforçar uma “padronização da linguagem e o apagamento de identidades culturais”, o que ameaça a diversidade linguística e simbólica nos ambientes digitais. Isso exige dos educadores uma mediação cuidadosa, capaz de promover uma compreensão ética e contextualizada dessas tecnologias em sala de aula.

Carlota Boto, diretora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), alerta que “É preciso ter cautela para que essa inteligência artificial não se transforme em um Oráculo [...]. É preciso que haja muita precaução, porque a aula é algo sério e que precisa ser preparada por um professor” (Mafra, 2025, p1). Assim, o uso pedagógico dessas ferramentas deve estar alinhado a projetos educativos inclusivos, éticos e comprometidos com a formação cidadã.

Entretanto, é necessário reconhecer os desafios estruturais do sistema educacional brasileiro, especialmente a desigualdade no acesso à tecnologia. Muitas escolas públicas ainda enfrentam limitações de infraestrutura, conectividade e formação docente, o que pode comprometer o potencial da IA como recurso pedagógico e ampliar desigualdades já existentes. Bruno Nunes, CEO da Base 39 avalia “A IA generativa é uma ferramenta poderosa que já começa a demonstrar seu valor. Para avançarmos, é preciso investir em capacitação e políticas públicas para garantir que os benefícios dessa inovação sejam acessíveis a todos” (Do Micro ao Macro, 2025, p1).

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, tendo como base autores e documentos que discutem a Educomunicação, a educação midiática e a inteligência artificial em contextos educacionais. Optamos por essa abordagem com o intuito de refletir criticamente sobre o uso do ChatGPT como ferramenta educomunicativa, analisando seus potenciais pedagógicos e seus limites éticos e técnicos. Os exemplos analisados foram selecionados com base em sua relevância para o campo da Educomunicação e por apresentarem experiências concretas de integração do ChatGPT em contextos educacionais brasileiros e internacionais.

De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo examinar contribuições teóricas já existentes, permitindo o aprofundamento de conceitos, a identificação de lacunas e o direcionamento de futuras investigações. Com base nisso, recorremos a produções acadêmicas de referência, como Soares (2012), Santaella (2023), Citelli (2024), entre outros, que nos permitiram consolidar os fundamentos conceituais que sustentam a presente análise.

Complementarmente, selecionamos e discutimos estudos de caso e exemplos de práticas educomunicativas envolvendo o uso do ChatGPT em diferentes contextos educacionais. A escolha desses exemplos se deu com base em sua relevância e coerência com os princípios da Educomunicação e da educação midiática, buscando ilustrar como a IA pode favorecer práticas pedagógicas colaborativas, críticas e criativas.

Assim, a metodologia adotada combina uma abordagem teórica-conceitual com uma análise interpretativa de experiências práticas, para construir um olhar reflexivo e fundamentado sobre as potencialidades da inteligência artificial generativa no campo da educação.

PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS COM USO DO CHAT GPT

Nesta seção, apresentamos e analisamos exemplos de práticas educomunicativas que envolvem o uso do ChatGPT em ambientes educacionais e sociais. A partir da seleção de experiências concretas, buscamos compreender como a inteligência artificial pode ser incorporada às metodologias pedagógicas alinhando-se aos princípios da Educomunicação.

Observamos que o ChatGPT vem sendo incorporado como ferramenta de apoio para a produção colaborativa de textos em ambientes escolares e acadêmicos. Por meio da interação com o chatbot, estudantes são estimulados a construir argumentos, reescrever parágrafos, levantar perguntas e explorar diferentes pontos de vista. A mediação pedagógica é essencial para que esse processo não se reduza à simples reprodução de informações, mas favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico e da autoria intelectual.

O ChatGPT atua como parceiro dialógico no processo de escrita, desde que usado de forma orientada e ética, favorecendo a criação colaborativa de conteúdos midiáticos. A ampliação do uso da IA conecta a reflexão crítica sobre os processos comunicativos à criação de produtos culturais, fortalecendo a integração entre educação e comunicação. Identificamos também experiências que utilizaram o ChatGPT como ponto de partida para atividades de análise crítica e debates. Em contextos de formação docente e ensino médio, por exemplo, textos gerados pela IA foram utilizados como insumos para discussões sobre confiabilidade da informação, vieses algorítmicos e produção de sentido.

No evento *Webinar ChatGPT - Desafios e Oportunidades para a Educação* (2023), professores analisaram textos gerados pela IA discutindo vieses e estratégias pedagógicas para fortalecer o pensamento crítico. Logo, a partir do canal de comunicação do Instituto Federal de Santa Catarina, o IFSC Verifica voltado à informações sobre ciência e tecnologia, observamos que ao analisar os limites e possibilidades da inteligência artificial, estudantes e professores encontram no ChatGPT uma oportunidade para expandir suas práticas, explorando linguagens artísticas e multimodais. Segundo Cassol (2023), a professora Michele Guizzo relata que é fundamental que o professor compreenda as tecnologias digitais e busque estratégias que possibilitem integrá-las de modo significativo ao processo de ensino e aprendizagem, de forma que essas ferramentas contribuam para a formação de estudantes mais críticos, reflexivos e capazes de construir seus próprios argumentos.

Outro campo de atuação relevante refere-se à criação de produtos transmídia com o auxílio da IA. Observamos projetos em que estudantes, orientados por professores, utilizaram o ChatGPT para escrever roteiros de podcasts, vídeos, peças teatrais e histórias interativas. Essa produção foi posteriormente adaptada para plataformas como rádio escolar, YouTube ou redes sociais.

Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da expressão criativa e da autonomia dos estudantes, ao mesmo tempo em que fortalecem competências comunicacionais e midiáticas. A IA, nesse sentido, é mobilizada como ferramenta que amplia a imaginação e a capacidade de experimentação, e nunca como substituta da criação humana.

Ao incentivar o desenvolvimento dessas experiências, se evidencia que os projetos que utilizam o ChatGPT, se aproximam de iniciativas já realizadas por instituições e organizações voltadas à educação midiática, notando como a tecnologia pode fortalecer ações concretas em escolas, universidades e ONGs, reforçando seu papel social e educativo.

Entre os casos analisados, destacamos iniciativas que se articulam diretamente com os princípios da Educomunicação. A *ONG Rádio Margarida*, por exemplo, utiliza linguagens artísticas e meios de comunicação populares em suas ações educativas. Com a introdução

da IA, torna-se possível automatizar a geração de roteiros e adaptar os conteúdos a diferentes públicos e plataformas (Rádio Margarida, 2022).

Na Fundação Getúlio Vargas (2025), atividades formativas sobre IA e comunicação reafirmaram a necessidade de integrar educação e comunicação, como propõe Almeida (2024). Além disso, segundo Nadai (2024) o projeto *Escola sem Fake News*, promovido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atua com cursos gratuitos e oficinas sobre educação midiática voltadas a docentes e estudantes. Percebemos que o uso da IA nesse contexto pode contribuir com a elaboração de simuladores de verificação de fatos, materiais didáticos e experiências interativas para formar cidadãos mais críticos e conscientes.

Em oficina voltada ao letramento digital docente, explorou-se o uso crítico do ChatGPT e do Canva, combinando reflexão teórica e experimentação prática (Assecom UFN, 2025). Sendo assim, é permitido compreender que o uso do ChatGPT nessas práticas só terá um alcance relevante sobre o seu potencial, quando for usado com intencionalidade pedagógica crítica e planejamento estratégico, no qual a IA não deve ser tratada como substituta da criatividade humana, mas como mediadora de processos educativos e comunicativos, onde precisamos refletir sobre seus princípios éticos, responsabilidade no uso de dados e a necessidade de formar cidadãos críticos e conscientes no ambiente digital.

Ao analisarmos essas iniciativas, reafirmamos que a integração entre ChatGPT e práticas educomunicativas depende, fundamentalmente, de uma intencionalidade pedagógica crítica e planejada. Conforme Almeida (2024, p.8), “as ações de intervenção educomunicativas pretendem instigar, nos seres humanos, sentimentos e aspirações capazes de impulsionar ações concretas na perspectiva democrática e cidadã”.

Reforçamos, assim, a ideia de que a IA deve ser compreendida como um recurso de mediação (e não como substituição) do trabalho docente, sendo incorporada com consciência ética, criatividade e propósito formativo. O pesquisador Walter Carnielli abriu sua palestra sobre lógica e IA: aplicações, limites e surpresas, durante o Deloitte GenAI Summit[4] em 2024 falando que o importante é a criatividade que usamos diante da ferramenta GPT e não a criatividade da própria ferramenta. (Prescott, 2024).

Além dos aspectos pedagógicos, também nos preocupam as questões éticas relacionadas à privacidade dos dados e à transparência dos algoritmos utilizados por sistemas como o ChatGPT. Esses modelos operam a partir de grandes volumes de dados, o que implica riscos relacionados à coleta, armazenamento e uso das informações dos usuários, especialmente em contextos educacionais. É necessário garantir que as práticas educomunicativas com IA respeitem os direitos digitais e promovam uma cultura de proteção de

4 Evento que reuniu especialistas para debater as transformações geradas pela inteligência artificial generativa.

dados. Como alerta Citelli (2024, p. 89), “são evidentes as resultantes negativas de se trafegar por um ambiente nebuloso, sobretudo quando diz respeito à produção acadêmica”.

Para sistematizar os achados discutidos nesta seção, organizamos um quadro- síntese com as principais categorias de uso do ChatGPT em práticas educomunicativas, destacando a natureza da atividade, sua aplicação prática e as contribuições para os princípios da Educomunicação, o quadro 1 apresenta essa síntese das principais práticas observadas.

Quadro 1 - Síntese das práticas educomunicativas com uso do ChatGPT.

Categoria de uso	**Descrição da prática**	**Contribuições para a Educomunicação**
Produção colaborativa de textos	Estudantes utilizam o ChatGPT para elaborar, reescrever e revisar textos com apoio docente. Ex: Estudo que avaliou três grupos que produziram textos, um sendo com auxílio do ChatGPT, outro usando mecanismo de busca, outro escrevendo a partir das suas próprias ideias.	Estimula autoria, pensamento crítico e desenvolvimento da linguagem
Criação de conteúdo transmídia	Roteiros de podcasts, vídeos, encenações e histórias produzidos com auxílio da IA e adaptados a diferentes mídias Ex: Oficina para elaboração de materiais didáticos.	Fortalece a expressão criativa, o letramento digital e a comunicação integrada
Projetos institucionais educomunicativos	Integração da inteligência artificial em programas e ações de educomunicação desenvolvidos por instituições educacionais, ONGs e universidades. Ex.: Rádio Margarida, Curta Educação, Escola sem Fake News	Integram a IA às práticas já existentes, otimizando processos e promovendo educação democrática e cidadã.
Desenvolvimento de recursos personalizados	ChatGPT como suporte para planos de aula, simulações, checagem de informações e relatórios. Ex:Reportagem de professores usando o ChatGPT para planejar aulas.	Contribui para a inovação pedagógica e amplia a mediação tecnológica com intencionalidade educativa
Formação acadêmica e eventos de sensibilização	Uso da IA em eventos de recepção, oficinas, palestras e programas de formação continuada. Ex: Evento Webinar ChatGPT - Desafios e Oportunidades para a Educação.	Estimula o uso crítico das mídias e amplia a consciência comunicativa no ambiente universitário

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025), com base nos estudos e exemplos apresentados na seção de resultados.

A partir da síntese do Quadro 1, observamos que o uso do ChatGPT em práticas educomunicativas vai além do aspecto instrumental e configura-se como mediação pedagógica. Conforme Martín-Barbero (2003), a mediação é o espaço de construção de sentidos e negociação cultural; assim, a inteligência artificial pode atuar como mediadora simbólica em projetos que valorizam escuta, diálogo e autoria.

As categorias de prática evidenciam o potencial técnico da ferramenta e a sua capacidade de promover ecossistemas comunicativos (Soares, 2012) que incentivam o protagonismo discente e o pensamento crítico. Seguindo Kaplún (1999), comunicar é educar por meio da participação e da problematização, e o ChatGPT se insere nesse horizonte como instrumento de produção colaborativa de sentidos e experimentação criativa.

Ao fomentar a análise crítica de textos, o diálogo com múltiplas linguagens e a criação de conteúdos transmídia, as experiências se aproximam do letramento digital crítico de Buckingham (2019), em que o sujeito questiona e reinterpreta mensagens mediadas por tecnologias. Essa visão também se alinha a Santaella (2023), que entende a IA como extensão cognitiva capaz de ampliar a aprendizagem reflexiva e ética.

Conclui-se que o ChatGPT só se torna prática educomunicativa efetiva quando orientado por intencionalidade pedagógica crítica, planejamento colaborativo e compromisso ético com a formação cidadã, destacando a importância de políticas institucionais que fortaleçam o letramento digital docente e o uso responsável das tecnologias para uma educação mais dialógica, participativa e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência artificial, quando usada com intencionalidade ética e crítica, pode integrar-se à Educomunicação, que propõe uma abordagem participativa e criativa para o ensino. A análise de experiências concretas mostra que a IA pode colaborar com produção textual, criação transmídia, análise crítica de conteúdos e personalização de materiais didáticos. Contudo, é necessário considerar riscos como superficialidade de respostas, reprodução de vieses e dependência tecnológica. O papel do educador é central para garantir que a IA seja compreendida como aliada pedagógica e não substituta da reflexão, da criatividade e da interação humana.

Dias *et al.* (2024, p. 103) destacam que “o domínio dos prompts exigirá competências específicas para potencializar aprendizagens e apoiar o docente nas suas práticas.” Essa competência se conecta à educação midiática e ao desenvolvimento de habilidades críticas para interagir de forma autônoma e criativa com sistemas inteligentes.

Concluímos que, se inserido de maneira crítica, criativa e responsável, o ChatGPT pode se tornar uma importante ferramenta pedagógica na Educomunicação. Mais do que adotar tecnologias apenas por novidade, é essencial repensar os sentidos de ensinar e aprender no século XXI, cultivando diálogo, ética e autoria como pilares da educação, consolidando a IA generativa como campo promissor para práticas educomunicativas inclusivas e éticas.

APOIO

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em educomunicação.** Campina Grande: EDUFCG, 2024.

ASSECOM UFN. Oficina explora potencial e aplicabilidade da Inteligência Artificial no ensino. **Universidade Franciscana**. 30/09/2025. Disponível em: https://site.ufn.edu.br/pagina/oficina-explora-potencial-e-aplicabilidade-da-inteligen cia- artificial-no-ensino Acesso em 6 out. 2025.

BARBOSA LIMA, Cleosanice; SERRANO, Agostinho. Inteligência Artificial Generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu potencial na Educação.**Transinformação**, [S. l.], v. 36, 2024. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/10839 Acesso em: 29 jul. 2025.

BUCKINGHAM, David. **Teaching media in a digital age:** learning about media literacy. Cambridge: Polity Press, 2019.

BROILO BARTELLE, Liane. Os possíveis impactos da inteligência artificial generativa na educação. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 683-695, 2024. DOI: 10.14571/brajets. v17.n2.683-695. Disponível em: https://brajets.com/brajets/article/view/1354. Acesso em: 14 out. 2025.

DO MICRO AO MACRO. Uso da IA cresce no Brasil, mas acesso segue desigual entre classes sociais. **Carta Capital**. 19.03.2025. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/do-micro-ao-macro/uso-da-ia-cresce-no-brasil-mas-acesso-segue-desigual-entre-classes--sociais/. Acesso em: 23 out. 2025.

CASSOL, Daniel. Quais os impactos do ChatGPT e da Inteligência Artificial na Educação? I**FSC Verifica,** 28/02/2023. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/web/ifsc-verifica/w/quais--os-impactos-do-chatgpt-e-da-inteligencia-artificial-na-educacao- Acesso em: 6 out. 2025.

CITELLI, Adilson Odair. Espelhamentos: o GPT e a educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 29, n. 1, p. 81-94, 2024. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/223468. Acesso em: 2 abr. 2025.

DIAS, Josemeire Machado; SANTOS SILVEIRA, Carina; SILVA DE OLIVEIRA, Nilda; SILVA DE OLIVEIRA CERQUEIRA, Andréa. Reflexões sobre competências digitais docentes com apoio na inteligência artificial (chatbot). **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 116-127, 2024. DOI: 10.14571/brajets. v17.n1.116-127. Disponível em: https://brajets.com/brajets/article/view/1145. Acesso em: 14 out. 2025.

ÉPOCA NEGÓCIOS. **Leia o texto do convite que criou o termo inteligência artificial.** 22/03/2019. Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/03/leia-o-texto-do-convite-que-criou-o-termo-inteligencia-artificial.html. Acesso em: 29 jul. 2025.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Buenos Aires: Humanitas, 1999.

KAUFMAN, Dora. Linguagem, identidade e IA: os riscos da dominância do inglês nos modelos generativos. Época Negócios, 28 jun. 2025. Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/colunas/iagora/coluna/2025/06/linguagem-identidade-e-ia-os-riscos-da-dominancia-do-ingles-nos-modelos-generativos.ghtml. Acesso em: 30 jun. 2025.

MAFRA, Erich Thomas. Como ferramentas de Inteligência Artificial podem melhorar qualidade da educação brasileira. **Gazeta do Povo.** 26/07/2025. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/brasil/como-ferramentas-de-inteligencia-artificial-podem-melhorar-qualidade-da-educacao-brasileira/. Acesso em: 23 out. 2025.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios** às **mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MORAES, G. C. de; KNOLL, G. F.; GHISLENI, T. S. Inteligência artificial no ensino e na comunicação: aplicações e perspectivas. **Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas,** Santa Maria (RS, Brasil), v. 24, n. 2, p. 49-62, 2024. DOI: 10.37780/ch. v24i2.4681. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/4681. Acesso em: 27 jun. 2025.

NADAI, Thais. Projeto 'Escola Sem Fake News' abre vagas. **Portal de Notícias da UFU**. 30/07/2024. Disponível em: https://comunica.ufu.br/noticias/2024/07/projeto-escola-sem-fake-news-abre-vagas Acesso em 6 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** ODS 4 - Educação de qualidade. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4. Acesso em: 26 jun. 2025.

PRESCOTT, Roberta. Walter Carnielli, da Unicamp: GPT não foi treinado para dizer verdades. **Abranet.** 09/02/2024. Disponível em: https://www.abranet.org.br/publicacoes/noticias/4890 Acesso em 6 out. 2025.

RÁDIO Margarida. **História e Missão**. Disponível em: https://radiomargarida.org.br/quem-somos/sobre-nos Acesso em 6 out. 2025.

RODRIGUES, Karoline Santos; RODRIGUES, Olira Saraiva. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 16, p. e45997, 2023. DOI: 10.1590/1983-3652.2023.45997. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/45997. Acesso em: 2 abr. 2025.

SANTAELLA, L. **A Inteligência Artificial** é **Inteligente?** São Paulo: Paulus, 2023. SILVA, Ana Cristina Rodrigues da; FERREIRA, Ana Luísa de Oliveira.

Educomunicação: um novo campo para intervenção do Educador Social. EDUSER:

Revista de Educação, v. 3, n. 2, p. 27-44, 2011. Disponível em: https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/34/37. Acesso em: 09 abr. 2025.

SOARES, I. de O. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.50
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

LAÇOS FORMATIVOS E DESAFIOS DIGITAIS: A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Cassiana Mendes Jacques[1]; Kauê Monteiro Pascotto Machado[2]; Luís Fernando Pizzatto[3]; Karla Jaqueline Souza Tatsch[4]

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem sido atravessada por mudanças profundas decorrentes das transformações sociais e tecnológicas do século XXI. Em tempos de inteligência artificial (IA), ensino híbrido e cultura digital, [re]pensar o papel do educador tem sido essencial. É preciso um trabalho para a formação para a adoção de postura reflexiva e de exercício do pensamento crítico, com a construção de competências socioemocionais para lidar com a diversidade e complexidade da sala de aula e da sociedade de maneira geral.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) emerge como um espaço formativo singular, que antecipa a inserção do licenciando na realidade escolar e possibilita experiências significativas de ensino- aprendizagem (Brasil, [s.d.]). Assim, o estudo aqui apresentado reflete os resultados de um estudo que teve por objetivo refletir sobre as aprendizagens construídas no PIBID de Matemática da Universidade Franciscana (UFN) e suas contribuições para a formação docente na era da inteligência artificial. Esse estudo aconteceu no contexto do subprojeto PIBID_matemática em que a autora, acadêmica do curso de licenciatura em Matemática, é bolsista de iniciação à docência (ID).

O presente trabalho reflete sobre aprendizagens docentes construídas por meio das experiências junto ao PIBID da Universidade Franciscana (UFN), como bolsista de iniciação à docência, ID, do subprojeto Matemática, no primeiro semestre de 2025. As atividades envolveram observação, participação em eventos e intervenção em aulas de Matemática

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática - Universidade Franciscana. E-mail: cassiana.jacques@ufn.edu.br
2 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática - Universidade Franciscana. E-mail: kaue@machado.cc
3 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática - Universidade Franciscana. E-mail: luis.pizzatto@ufn.edu.br
4 Doutora em Ensino de Matemática, Universidade Franciscana - UFN. Professora de Matemática na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e na Universidade Franciscana. Coordenadora de Área no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: karlasouzat@ufn.edu.br

nos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública estadual. Aliada a essas atividades, a participação em reuniões de planejamento, formação e de estudo, promoveram um constante e formativo diálogo entre teoria e prática, provocando reflexões sobre o uso pedagógico de tecnologias e IA.

O estudo viabiliza a problematização de como a inteligência artificial, enquanto fenômeno cultural e tecnológico, tem desafiado os modos tradicionais de ensinar e aprender. Nesse processo, destacam-se exigências de que o futuro docente desenvolva postura crítica, investigativa e ética diante das aceleradas transformações. Nessa perspectiva, torna-se especialmente relevante em um contexto educacional marcado pela diversidade de sujeitos e pela necessidade de humanização do processo de ensino-aprendizagem, trazer destaque a laços formativos e a desafios digitais impostos à formação inicial docente em tempos de inteligência artificial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação docente é compreendida como um processo contínuo e complexo, que se constrói na interação entre saberes acadêmicos, práticos e experienciais (Tardif, 2014). Para Freire (1996), ensinar exige pesquisa, curiosidade e compromisso com a transformação social; o educador é, antes de tudo, um sujeito que aprende ao ensinar. Schön (1992) amplia essa compreensão ao definir o conceito de profissional reflexivo, aquele que analisa criticamente sua própria prática, ressignificando à luz da experiência.

Nóvoa (1992) e Zeichner (1993) reforçam a importância de ambientes de formação colaborativos, com valorização do diálogo e da autonomia docente. O PIBID, nesse sentido, representa um espaço de construção coletiva do saber pedagógico, no qual o licenciando observa, experimenta e reflete sobre o fazer docente em situações reais de ensino. Trata-se de uma oportunidade para a realização de pesquisa- formação, num processo em que os sujeitos que aprendem complementam seus conhecimentos e compartilham seus saberes.

Nesse diálogo entre os saberes clássicos da docência e os novos paradigmas tecnológicos digitais, a formação docente precisa considerar as implicações éticas e pedagógicas do uso da inteligência artificial. Para Moran (2020), a IA não substitui o professor, mas amplia suas possibilidades de mediação, exigindo formação crítica e ética. Assim, integrar tecnologias digitais e IA ao ensino demanda sensibilidade pedagógica e compreensão da diversidade dos sujeitos aprendentes.

Conforme Bardin (2011), a análise das experiências permite compreender as dimensões simbólicas e práticas do trabalho docente, aspecto essencial para a pesquisa-formação vivenciada no PIBID, em que a reflexão sobre a prática é o eixo da aprendizagem

profissional. Além disso, ao articular esses referenciais, percebe-se que a formação docente contemporânea deve assumir uma postura investigativa e

dialógica, na qual a tecnologia não é vista como ameaça, mas como oportunidade de ampliar os horizontes pedagógicos. A reflexão sobre a IA no contexto educacional, portanto, deve estar ancorada em uma ética humanizadora, coerente com os princípios defendidos por Freire (1996).

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque descritivo e reflexivo. A produção dos dados decorreu de registros de experiências em relatórios descritivos e reflexivos mensais, com registros fotográficos de observações e intervenções realizadas no contexto do PIBID no primeiro semestre do ano de 2025. As análises seguiram a perspectiva da pesquisa-formação, em que o pesquisador também é sujeito da própria experiência. Segundo Barreiro (2009), a metodologia de pesquisa- formação que também pode ser designada como investigação-formação tem como base a escrita e a narrativa de si, numa construção de um conhecimento sobre si a partir de experiências de trocas em um grupo de pessoas. Reflete a ideia de que cada sujeito se constitui a partir da visão do outro, o que viabiliza o entendimento do mundo a partir de diferentes olhares.

As atividades de observação e de intervenção pedagógica em sala de aula ocorreram em uma escola pública estadual localizada na região central do Rio Grande do Sul, Brasil. Além das atividades na referida escola, a autora também participou de atividades na Instituição de Ensino Superior (IES). Na escola foram acompanhadas aulas de Matemática dos anos finais, aplicadas oficinas com uso de jogos e com uso de plataformas digitais, e acompanhadas reuniões pedagógicas de professores e de reuniões de pais com entregas de resultados de avaliações. Na IES foram realizadas reuniões formativas, de planejamento e de avaliação, cursos de formação específicas e participação em eventos institucionais, no formato de simpósios e jornadas, como participante, como ouvinte e na assessoria da organização.

Nesse contexto, apresentam-se reflexões sobre o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores, tomando como base as experiências vividas pela autora no subprojeto

de Matemática da Universidade Franciscana (UFN). Os dados foram organizados em categorias temáticas emergentes, interpretadas à luz dos referenciais teóricos da formação docente e da inserção tecnológica na realidade educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências vivenciadas no PIBID revelaram o potencial do Programa na consolidação da identidade docente. O contato com a realidade escolar permitiu compreender as diferentes formas de aprender e ensinar, bem como desenvolver competências didáticas e relacionais. O processo de observação e intervenção em sala de aula contribuiu para uma visão mais empática dos desafios enfrentados pelos professores e alunos.

A figura1, a seguir, apresenta um grupo de alunos trabalhando em uma das intervenções planejadas e executadas pela autora. Durante o desenvolvimento do projeto “Rotação por Estações”, os bolsistas elaboraram atividades com jogos matemáticos e plataformas digitais, o que favoreceu a aprendizagem colaborativa e o protagonismo estudantil. Todas as intervenções planejadas a partir de análises e estudos cuidadosos sobre objetos matemáticos, habilidades e competências para a educação básica segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Essas práticas mostraram que o uso de tecnologias pode ser potente quando alinhado a metodologias ativas e à mediação pedagógica consciente.

Figura 1 - Participação em atividade de rotação por estações.

Fonte: A autora.

A reflexão sobre essas experiências, inspirada em Schön (1992), levou à compreensão de que o saber docente se constrói na ação e na capacidade de repensar continuamente o próprio fazer. A integração entre o uso de ferramentas digitais e os fundamentos pedagógicos contribuiu para uma visão mais crítica sobre a inserção da inteligência artificial na escola. As discussões promovidas nas reuniões do PIBID e nas palestras do SEPE destacaram que a IA pode apoiar o processo de ensino-aprendizagem, desde que utilizada de modo ético e intencional. Esse entendimento aproxima-se da concepção freireana de

educação como prática libertadora, em que o professor é mediador do diálogo entre o humano e o tecnológico. Outro aspecto relevante oriundo das análises sobre as vivências no PIBID foi o reconhecimento da diversidade cultural e cognitiva dos alunos e das turmas. A convivência com diferentes ritmos, estilos e contextos de aprendizagem despertou na bolsista a sensibilidade para planejar cada vez mais intervenções pedagógicas inclusivas e criativas. Assim, a formação docente mostrou-se também um exercício de empatia, escuta e adaptação constante.

A participação como ouvinte no XXIX Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE), nas palestras apresentadas por diferentes pesquisadores, contribuiu para ampliar o olhar sobre o papel da inteligência artificial e suas implicações para a formação docente. A experiência formativa reforçou o caráter interdisciplinar e reflexivo do evento, conectando as experiências do PIBID com debates contemporâneos sobre educação e tecnologia.

Na palestra “IAEducação? Futuros Cointeligêntes e Hiperinteligentes no Paradigma da Educação OnLIFE”, ministrada pela *Profa. Dra. Eliane Schlemmer* (UNISINOS), foi destacada a ideia de que vivemos uma era *OnLIFE*, em que as fronteiras entre o real e o digital se dissolvem. Essa reflexão permitiu compreender que o docente precisa atuar de modo cointeligente, ou seja, colaborando com as tecnologias, e não competindo com elas. A professora ressaltou a importância da empatia digital e da criação de ecossistemas de aprendizagem que valorizem a interação humana, o pensamento crítico e a construção de sentido no uso da IA. Essa abordagem dialoga diretamente com Freire (1996), quando defende uma educação que forme sujeitos autônomos e conscientes de sua historicidade.

A palestra “Inteligência Artificial, Big Data e Análise Preditiva em Saúde”, proferida pelo Prof. Dr. Alexandre Dias Porto Chiavegatto Filho (USP), trouxe à tona o potencial da IA na análise de grandes volumes de dados e na geração de soluções preditivas. Embora voltada à área da saúde, a exposição provocou reflexões sobre o uso ético dos dados também na educação. A discussão levou à compreensão de que, assim como na saúde, os algoritmos educacionais devem ser utilizados com responsabilidade, garantindo privacidade, transparência e equidade, princípios que se estendem à formação docente e às práticas escolares.

Já a palestra “O Uso de Inteligência Artificial Generativa e o Risco de Sedentarismo Cognitivo”, ministrada pelo Prof. Dr. Celestino Vaz Tomás Jone Joanguete (UCM), abordou de forma crítica os limites do uso das ferramentas de IA generativa, alertando para a possibilidade de uma dependência tecnológica que reduza a autonomia intelectual dos aprendizes. Essa reflexão foi particularmente significativa para os bolsistas do PIBID, pois permitiu discutir o equilíbrio entre a criatividade humana e o apoio oferecido pelas tecnologias. Com base nessa fala, reafirmou-se a importância de promover atividades pedagógicas que estimulem o raciocínio, a autoria e o pensamento crítico dos estudantes.

As três palestras, em conjunto, proporcionaram um diálogo profundo entre teoria, ética e prática pedagógica. Elas reforçaram que o papel do professor na era da IA não é o de competir com as máquinas, mas o de formar sujeitos capazes de pensar, criar e agir com consciência crítica. Para o licenciando em formação, esse aprendizado foi essencial para consolidar uma visão ampliada de docência, conectando os fundamentos da pedagogia humanizadora com os desafios tecnológicos contemporâneos.

As vivências da bolsista no âmbito do PIBID revelaram o propósito formativo dinâmico do Programa, no qual o fazer docente é percebido com toda a sua articulação com os desafios contemporâneos da educação na era digital. A cada experiência, seja em sala de aula, oficinas ou eventos acadêmicos, emergiu a necessidade de refletir sobre o papel do professor diante das transformações promovidas pela tecnologia e, em especial, pela Inteligência Artificial (IA).

Nos primeiros meses de atuação, a bolsista observou que a presença das tecnologias digitais na escola é acessível, mas ainda é marcada por certa resistência e desconhecimento por alguns professores. Em reuniões e observações, percebeu que muitos alunos dominam o uso de ferramentas digitais. Essa constatação reforçou o papel do educador como mediador entre o conhecimento e a tecnologia, o que, segundo Freire (1996), implica "ensinar a pensar certo", desenvolvendo a autonomia e a consciência crítica do educando.

Durante as oficinas e atividades práticas, especialmente aquelas que envolveram o uso de jogos digitais como *Kahoot* e *Wordwall*, a bolsista pôde vivenciar o potencial das tecnologias como instrumentos de engajamento e aprendizagem significativa. Entretanto, também emergiram dilemas pedagógicos, como o risco de o aluno se concentrar mais na ferramenta do que no conteúdo. Essa percepção levou à reflexão sobre a importância do planejamento intencional do uso da tecnologia, transformando-a em meio para o pensamento crítico e não em um fim em si mesma, um desafio alinhado ao conceito de professor reflexivo proposto por Schön (2000).

A participação em palestras e formações sobre Inteligência Artificial, como as ministradas pelo Prof. Dr. José Manuel Martins Ferreira e durante a 3ª Jornada de Educação Arquidiocesana (JEARQ), ampliou a compreensão da bolsista sobre os impactos éticos, cognitivos e sociais das novas tecnologias. Tais experiências provocaram questionamentos sobre o papel docente frente às automações e ao uso crescente de ferramentas baseadas em IA no contexto escolar. Inspirada por Tardif (2014), a bolsista reconheceu que o professor da era digital precisa combinar saberes e experienciais, construídos no contato direto com alunos e colegas com saberes tecnológicos, que favoreçam a adaptação crítica às novas realidades de ensino.

Nas práticas cotidianas, como as atividades realizadas por meio da "rotação por estações" e a criação e aplicação de jogos matemáticos, foi evidenciada que a integração da IA e de recursos digitais pode promover aprendizagens personalizadas e colaborativas, desde

que o professor mantenha o protagonismo pedagógico. Essa compreensão vai ao encontro da perspectiva freireana de uma educação libertadora,

em que o diálogo e a consciência crítica se sobrepõem à mera transmissão de informações. A tecnologia, nesse contexto, deve ser mediada por intencionalidade pedagógica e compromisso ético, evitando a passividade do estudante frente às respostas automatizadas.

As reuniões com a coordenadora de área, professora formadora no curso de licenciatura, e os momentos de socialização entre bolsistas reforçaram o caráter coletivo e formativo do PIBID, espaço em que se discutiram as possibilidades de uso da IA na educação e as novas competências exigidas do docente. A partir dessas trocas, a bolsista desenvolveu uma visão crítica e reflexiva sobre a profissão, compreendendo que o ensino na contemporaneidade implica aprender continuamente, desaprender práticas engessadas e reaprender modos inovadores, críticos e humanos de ensinar e de aprender.

Nesse percurso, as aprendizagens vivenciadas mostraram que a formação docente na era da IA não se resume à apropriação técnica de ferramentas, mas à construção de uma postura ética, investigativa e reflexiva diante do conhecimento. Como destaca Freire (1996), ensinar exige humildade, curiosidade e disponibilidade para aprender com o novo, princípios que se tornam ainda mais necessários quando o novo é uma tecnologia que desafia a própria essência da educação.

Em síntese, o PIBID proporcionou à bolsista um espaço de experimentação e reflexão sobre o papel do professor no século XXI. As experiências mostraram que a IA, quando compreendida criticamente, pode ser aliada no desenvolvimento da aprendizagem significativa e da autoria discente. No entanto, é indispensável que o educador mantenha o olhar humano e a escuta sensível, elementos que nenhuma máquina é capaz de substituir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID configura-se como um espaço essencial para a formação inicial docente, permitindo vivências reais que aproximam o licenciando da complexidade da escola e da diversidade dos alunos. As experiências relatadas demonstram que o programa promove o desenvolvimento de competências técnicas, humanas e reflexivas, fundamentais para o exercício docente na era digital.

A análise das experiências evidenciou que a prática pedagógica vivida no PIBID contribuiu para o amadurecimento profissional e pessoal dos bolsistas, fortalecendo o compromisso com uma educação emancipadora. O contato com a IA e as tecnologias digitais revelou que a inovação só se torna significativa quando articulada à sensibilidade humana e ao compromisso ético com a aprendizagem do outro.

Conclui-se que a formação inicial docente deve integrar o domínio pedagógico e tecnológico a uma visão crítica e humanista de educação. O PIBID, ao aproximar universidade e escola, constitui-se como um espaço privilegiado de reflexão, colaboração e construção de identidade profissional. Em tempos de inteligência artificial, reafirma-se a urgência de formar professores capazes de atuar como mediadores do conhecimento e promotores de práticas educativas éticas, criativas e inclusivas.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Franciscana (UFN), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade de integrar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e à escola parceira do Subprojeto PIBID/UFN_Matemática pela acolhida e aprendizado compartilhado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARREIRO, C.B. Pesquisa-Formação: A Construção de si na escuta do outro**. Tese.** Faculdade de Educação. Pontifícia Católica. PUC/RS. Porto Alegre: PUC/RS, 2009. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/P_RS_35116e652a693c018f00e1395ddf66eb/Details. Acesso em 11 maio 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **BNCC**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em 12 abr. 2025.

BRASIL. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **PIBID**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em 12 abr. 2025.

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

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa**. São Paulo: Papirus, 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 1992. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. **Formando professores reflexivos para a educação básica**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.51
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Márcia Batista Santoro[1]; Lidiane Locateli Barbosa[2]; Adriana Claudia Martins[3]; Eliane Aparecida Galvão dos Santos[4]

INTRODUÇÃO

O contexto do ensino superior é multifacetado, envolvendo saberes para pesquisa, ensino, extensão e gestão. Isto demanda dos profissionais docentes capacidade de integrar conhecimento específico de sua área de atuação, conhecimento técnico e pedagógico, além de compromisso ético. Nessa perspectiva, a formação e o desenvolvimento profissional tornam-se pilares interligados para a garantia da qualidade dos processos educacionais.

Este trabalho, resultado de estudos empreendidos na disciplina “Formação, aprendizagem e desenvolvimento docente” do Curso de Doutorado em Ensino de Humanidades e Linguagens, propõe uma síntese crítica sobre as tensões e potencialidades que permeiam a formação docente no cenário universitário brasileiro. Para tanto, foram analisados quatro artigos relevantes publicados na Revista Brasileira de Educação entre 2020 e 2025 - especificamente, as contribuições de Almeida (2020), Carvalho *et al.* (2023), Luiz *et al.* (2023) e Machado (2021) -, que investigam práticas, políticas e os desafios intrínsecos à atuação dos professores universitários.

1 Coordenadora de Ensino e Docente da Fundação Universidade Aberta da Terceira Idade- FUnATI- AM. Mestra em Gerontologia(UFSM/2023). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN. E-mail: marcia.santoro@ufn.edu.br

2 Advogada e docente do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Câmpus de Santiago. Mestre Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN. E-mail: lidiane.locateli@ufn.edu.br

3 Doutora em Educação (UFSM/2014).Doutora em Letras/Estudos Literários (UFSM/2021).Docente do Curso de Letras Português e Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Letras (UFN). E-mail: adriana.martins@ufn.edu.br

4 Doutora em Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM/2013).Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN. E-mail: elianea@prof.ufn.edu.br

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A docência no ensino superior transcende o ensino de conteúdos específicos da sua área de formação, exigindo a construção de uma identidade profissional dentro de um processo contínuo de formação e de compromisso permanente com o desenvolvimento profissional. No Brasil, essa área enfrenta o desafio de uma regulamentação que historicamente valorizou a titulação *stricto sensu,* Mestrado e Doutorado, em detrimento da preparação pedagógica específica, Consequentemente, muitos cursos de bacharelado contam com um corpo docente altamente especializado em suas áreas, mas frequentemente deficiente em formação didático-pedagógica

A docência no ensino superior constitui um campo de complexidade crescente, marcado pela inter-relação entre saberes pedagógicos, científicos e culturais, do mesmo modo que é constituído pelos eixos: ensino, pesquisa, extensão e gestão, sem os quais corre-se o risco de reduzir o ensino superior apenas à sala de aula. Conforme Cunha (2020, p. 282), compreender a docência universitária implica “assumir a ação educativa como processo formativo que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos e políticos”.

No contexto contemporâneo, o professor universitário não é apenas transmissor de conhecimento, mas sujeito que aprende, reflete e se desenvolve ao longo da vida, articulando ensino, pesquisa, extensão e gestão como dimensões indissociáveis da profissão (Isaia; Bolzan, 2019a, p. 314).

Portanto, a formação continuada do professor universitário é um dos aspectos essenciais para que ele possa desenvolver-se profissionalmente e desempenhar seu papel na sua complexa atividade docente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Para Nóvoa (1999), não é possível imaginar uma mudança em qualquer cenário educacional que não perpasse a formação de professores, para tanto precisamos entender a formação não apenas como “programa de formação”, conforme ressalta Nóvoa, ou uma mera sequência de ações pontuais, mas para além disso, torna-se necessário reformular a concepção de formação situando-a ao longo dos diferentes ciclos de vida e de carreira do professor, dentro de sua “trajetória pessoal e profissional”.

A proposta de Gatti e Barretto (2009) encontra-se centrada em uma reconceitualização do que se entende por “formação continuada”, na qual ultrapasse a função exclusiva de

preencher lacunas da formação inicial e se desloque para um “espectro de atividades” que promovam o fortalecimento da prática do professor e de sua própria identidade docente.

Nesta concepção de formação, é nítido perceber que ocorre como processo contínuo ao longo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (Gatti e Barretto, 2009, p. 202-203).

Nesse sentido, uma formação significativa deve adotar a perspectiva crítico- reflexiva (Pimenta, 2012), encorajando o professor a investigar sua própria prática, transformando sua experiência em fonte de saber e desenvolvimento.

Cabe refletir que a formação pedagógica, na docência universitária, favorece sobremaneira a autonomia e a consciência crítica sobre o ensinar. O estudo de Almeida (2020) revela que a profissionalidade docente se consolida quando o professor se reconhece como sujeito de saber e reflexão. A profissionalidade docente constitui uma dimensão essencial da docência universitária, pois expressa a qualidade, os valores e os princípios que orientam a prática profissional do professor. Neste ínterim, a articulação entre profissionalidade e desenvolvimento profissional docente revela-se fundamental para compreender a docência como prática social em constante transformação. Bolzan e Isaia (2006) destacam que a profissionalidade, juntamente com a profissionalização e o profissionalismo, compõe um dos modos de produção da docência, constituindo o cerne do desenvolvimento docente. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional não se reduz à aquisição de competências técnicas, mas implica um processo contínuo de formação, reflexão e reconstrução identitária, no qual o professor reafirma sua responsabilidade ética e seu papel como mediador do conhecimento.

Assim, o desenvolvimento profissional configura-se como um movimento permanente de aprimoramento que fortalece a autonomia, o compromisso e a identidade profissional do professor. Assim, o comportamento profissional docente se reafirma como uma profissionalidade que se mantém alicerçada na ética, na cultura científica e no compromisso com a formação humana e social dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo contínuo e dinâmico que abrange as dimensões pessoal e profissional, considerando trajetórias, saberes e contextos institucionais para Isaia e Bolzan (2008a, p. 307) que o definem como

"um conjunto amplo e complexo de elementos decorrentes das dimensões pessoal e profissional, constituintes desse desenvolvimento". Este processo é sustentado por redes de conhecimento e interações coletivas que estimulam a aprendizagem docente e a construção de identidades profissionais (Isaia; Bolzan, 2012, p. 327). As autoras também afirmam que:

> O desenvolvimento docente envolve o trabalho coletivo e o conhecimento compartilhado, proporcionando que redes de aprendizagem e colaboração se estabeleçam em contextos interinstitucionais" (Isaia; Bolzan, 2019b, p. 320).

Também são descritas pelas autoras três dimensões que constituem a docência superior: pessoal, profissional e pedagógica. A dimensão pessoal relaciona- se à identidade e às experiências de vida do docente; a pedagógica refere-se à mediação didática, metodológica e avaliativa; e a profissional envolve a inserção do professor nas práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica (Cunha; Isaia e Bolzan, 2020, p. 314).

Essas dimensões convergem para o fortalecimento do tripé universitário, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A docência, nesse sentido, assume caráter epistemológico, ético e social, contribuindo para a formação crítica dos estudantes e para a transformação da realidade.

METODOLOGIA

Este estudo se classifica como uma pesquisa documental, ou bibliográfica/teórica de natureza predominantemente qualitativa. O *corpus* de análise foi deliberadamente restrito a quatro artigos científicos centrais que abordam o tema *desenvolvimento profissional docente no ensino superior*, sendo que a seleção não visa uma revisão exaustiva da literatura, mas sim a análise aprofundada e o confronto entre perspectivas teóricas específicas que orientam a pesquisa.

Esta investigação é realizada a partir da busca por publicações na Revista Brasileira de Educação, a fim de identificar artigos que possibilitem conhecer as tensões e potencialidades que estão imbricadas à formação docente no contexto universitário brasileiro. Neste estudo, no caminho metodológico é a partir de um mapeamento e estudo de quatro artigos, que contêm a seguinte temática: docente no ensino superior, formação docente, identidade profissional docente, desenvolvimento profissional, em seu título ou corpo, sendo que os artigos selecionados foram os únicos encontrados no universo da RBE. Este formato de pesquisa possibilita reunir os aspectos teóricos e reflexivos necessários à análise dos artigos encontrados na revista.

Consiste, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e interpretativo de referenciais, pois mapeia e busca a compreensão dos fenômenos estudados, sem

reduzi-los a variáveis numéricas (Minayo, 2002, Gil, 2002). Neste ínterim, Minayo (2002, p. 17) ressalta que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática”. A autora ainda explica que “o investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles”.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

Para a elaboração do estudo, foi realizada a busca de publicações na Revista Brasileira de Educação - RBE, em um recorte temporal entre os anos de 2020 e 2025. Assim, em um segundo momento, a leitura dos resumos, resultados e o estudo na íntegra dos artigos é realizado.

Esta metodologia, ao empregar uma análise estruturada com base nos artigos mapeados, considera as teorias que emergem dos textos e assim, essas são consideradas na construção do entendimento dos textos e na elaboração da síntese do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fim de aprofundar a compreensão de aspectos das complexidades e desafios enfrentados pelos docentes no contexto universitário brasileiro para o seu desenvolvimento profissional, este trabalho se debruça sobre analisar produções acadêmicas recentes. Entre 2020 e 2025, a Revista Brasileira de Educação publicou estudos relevantes que analisam práticas, políticas e desafios enfrentados pelos professores universitários. A discussão tem como base quatro artigos selecionados sendo eles: Almeida (2020), Carvalho *et al.* (2023), Luiz *et al.* (2023) e Machado (2021).

A análise dos estudos revelou um panorama multifacetado da formação pedagógica e do desenvolvimento profissional docente no ensino superior brasileiro. Percebe-se que a formação pedagógica transcende a ideia de cursos pontuais, configurando-se como um processo contínuo e reflexivo, onde a profissionalidade docente é construída na complexa interação entre os saberes específicos da área, as práticas pedagógicas adotadas e os contextos institucionais, conforme evidenciado por Almeida (2020).

No entanto, a consolidação de práticas docentes reflexivas é frequentemente dificultada pela ausência de políticas institucionais consistentes de apoio e pela sobrecarga de trabalho. Além disso, a transição para a carreira docente é marcada

por lacunas significativas, com a falta de suporte formativo e de políticas de indução, como programas de mentoria e acompanhamento, comprometendo o desenvolvimento

profissional e a permanência de professores iniciantes, um ponto crucial levantado por Carvalho *et al.* (2023).

Por outro lado, as tecnologias digitais emergiram como ferramentas estratégicas e potencializadoras da formação continuada e da autoformação, com Machado (2021) destacando que, quando utilizadas de forma crítica e reflexiva, elas podem fomentar a autonomia do professor e impulsionar a adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

Destaca-se que os contextos de crise, como a pandemia de COVID-19, funcionaram como impulsionadores para a inovação pedagógica e a aprendizagem docente. O estudo de Luiz *et al.* (2023) demonstra que o ensino remoto emergencial exigiu uma rápida apropriação tecnológica e incentivou a colaboração entre pares, evidenciando a capacidade de autoformação e resiliência dos docentes para reconfigurar suas concepções e práticas pedagógicas. O autor cita estudos evidenciando que:

> A transição emergencial das práticas pedagógicas presenciais para o formato online (virtualização do sistema educativo) forçou os professores a lidarem com o que eles não estavam habituados. Nesse aspecto, cabe ressaltar a capacidade de aquisição e atualização de conhecimentos como traço importante da atuação docente e fonte de legitimação profissional, sendo a inserção no meio digital uma necessidade para a efetivação da prática docente na atualidade.
> Luiz *et al.* (2023. p.8)

Nesta discussão, merece retomar a série de desafios que os estudos apontaram na formação docente do professor que atua no ensino superior, destacando a falta de políticas institucionais permanentes de formação (Almeida, 2020), a sobrecarga de trabalho que impede o desenvolvimento profissional contínuo (Almeida, 2020), e a carência de programas estruturados de indução e mentoria para docentes (Carvalho *et al*., 2023). Observa-se uma desigualdade nas competências digitais entre os professores e resistências à inovação tecnológica (Machado, 2021), além das vulnerabilidades expostas e amplificadas por contextos de crise, como a recente pandemia (Luiz *et al.*, 2023).

Contudo, essas dificuldades coexistem com importantes possibilidades e estratégias para aprimorar a docência, incluindo a institucionalização de políticas de formação continuada e programas de tutoria (Almeida, 2020; Carvalho *et al*., 2023), a promoção de comunidades de prática e aprendizagem colaborativa (Almeida, 2020), o uso crítico e criativo das tecnologias digitais (Machado, 2021), e a integração de experiências híbridas e flexíveis de ensino (Luiz *et al*., 2023).

Em discussão, os quatro estudos convergem ao reconhecer que o desenvolvimento profissional docente exige uma articulação entre saberes pedagógicos, tecnológicos e relacionais. Enquanto Almeida (2020) e Carvalho *et al.* (2023) enfatizam a importância da

formação estruturada e da mentoria institucional, Luiz *et al.* (2023) e Machado (2021) demonstram que situações emergenciais e avanços tecnológicos podem atuar como instigadores de novas aprendizagens. O grande desafio, portanto, reside em transformar essas experiências pontuais em políticas de desenvolvimento profissional docente que valorizem a formação docente como um eixo estratégico para que o desenvolvimento do profissional professor realmente aconteça de forma contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo proposto, fica evidenciada a necessidade de fortalecer as políticas institucionais de formação, investir em programas de indução e mentoria para docentes iniciantes. Além disso, os resultados indicam a importância de promover o uso crítico e reflexivo das tecnologias digitais, visando um desenvolvimento profissional mais robusto e uma maior qualidade educativa no ensino superior.

Durante a pesquisa na Revista Brasileira de Educação, no recorte temporal dos últimos cinco anos, entre 2020 e 2025, foram identificadas lacunas de temáticas nas publicações. Neste entorno, não foram encontrados artigos científicos que abordassem a formação e o desenvolvimento profissional docente no ensino superior

sob as perspectivas da pesquisa, extensão e gestão universitárias, portanto o foco das publicações mapeadas esteve focado somente no parâmetro do ensino.

Assim, sob o prisma do ensino, os quatro artigos analisados convergem no sentido de que a formação e o desenvolvimento profissional docente no ensino superior demandam continuidade, apoio institucional e valorização das práticas colaborativas, pois, embora persistam desafios estruturais, há caminhos promissores que passam pela integração de tecnologias, pela criação de espaços formativos coletivos e pela consolidação de políticas de mentoria.

O fortalecimento da identidade docente depende de contextos institucionais que reconheçam a docência como campo de aprendizagem permanente. Nesta perspectiva, a docência universitária ainda carrega marcas de improvisação e isolamento, resultado da desvalorização da formação pedagógica, constituindo como desafio contemporâneo o reconhecimento da docência como profissão intelectual, que exige atualização constante e suporte institucional.

Conclui-se que, o ensino superior contemporâneo exige docentes capazes de aliar domínio técnico, sensibilidade pedagógica e compromisso ético. Neste cenário, a formação docente e o desenvolvimento profissional se apresentam como dimensões interdependentes, essenciais para garantir a qualidade educativa. Contudo, torna-se necessário o

investimento em políticas permanentes, para garantir que a formação docente superior não seja episódica e voluntarista, fazendo surgir um reposicionamento epistemológico situado na compreensão de formar professores. Entende-se que esse é um investimento imprescindível que agrega qualidade e sentido social à educação superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. M. de. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspetivas de docentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250014, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/w9kxXS9dRXfMg6sqfc3nVxv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2025.

BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S.M.A. Desenvolvimento profissional docente na educação superior. *In:* MOROSINI, Marilia (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 2, p. 307-339.

CARVALHO, M. A. A.; LUZ, D.; *et al.* A entrada na carreira docente**:** uma revisão sistemática (2000-2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280023, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5KKQwN7YwXt8tSL4cJv4Crh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2025.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília**: UNESCO, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

ISAIA, S. M.A.; BOLZAN, D.P.V. Aprendizagem docente na educação superior: redes e interações. Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/4154c7526f9f2cd5555e7e0a212 67049.pdf. Acesso em 23 out. 2025.

LUIZ, M. E. T.; *et al.* Atuação docente no ensino superior: facilidades, dificuldades e perspectivas frente à COVID-19. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280038, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3VLY3CdN6ygBsHt3c3g9TbS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2025.

MACHADO, F. L. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente**. Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260048, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z3HVb4tHH8wmdJdpSrFrHwn/?format=html&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2025.

MINAYO, M. C.S. O desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. Ed. Petrópolis, 2002.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jun. 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002. Acesso em: 23 out. 2025.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.52
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

ERA DA INFORMAÇÃO E BARBÁRIE: LEITURAS A PARTIR DE MICHEL HENRY

Kátia Marian Corrêa de Medeiros[1]; Bismarck Bório de Medeiros[2]

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias da informação têm produzido transformações sem precedentes na forma como os indivíduos experienciam o mundo e a si mesmos. Entre a postura otimista de uns e a desconfiança de outros, as mudanças sociais, econômicas e culturais que acompanham o discurso da chamada Quarta Revolução Industrial[3] ocorrem a passos largos, multiplicando-se promessas de eficiência, automação e integração homem-máquina. A digitalização crescente das relações é frequentemente apresentada como inevitável e benéfica, um marco de progresso técnico que redefine o horizonte da vida humana. Contudo, tal empolgação contrasta com a urgência de uma análise filosófica crítica dos modos pelos quais essas tecnologias reconfiguram a própria experiência do fruir, transformando dimensões fundamentais de nossa subjetividade, percepção e memória.

Tais tecnologias emergentes não surgem em um vácuo: elas substituem ou se integram a artefatos que já permeiam o cotidiano, prolongando tendências de mediação e exteriorização que vêm sendo tematizadas por diversos filósofos ao longo do século XX. Entre esses pensadores, Michel Henry ocupa um lugar singular ao diagnosticar na modernidade o advento daquilo que denomina a *barbárie* - um estado de alienação radical em que a vida perde seu contato com a própria experiência interior, sendo substituída por representações objetivas e funcionais. A análise henryana da barbárie, formulada inicialmente em crítica à hegemonia das ciências objetivantes e da tecnociência moderna, oferece hoje um quadro conceitual fecundo para compreender as experiências do cotidiano mediadas pelas tecnologias digitais. o que acontece com a vida (como interioridade, afetividade, auto-afecção) num mundo mediado por plataformas algorítmicas e inteligências artificiais?

1 Doutorando em Filosofia - UFSM, bismarckborio@gmail.com
2 Doutora em Filosofia - UFSM, katiamarianc@gmail.com
3 Alguns filósofos já estão imbuídos no entendimento de como esta dita revolução pode impactar em nossas relações em meios físicos e virtuais, até modificando a maneira de ontologizar nossa realidade. Alguns dos exemplos desta linha de agregar relevância filosófica a era da informação são (Kroes e Verbeek, 2014) e (Floridi, 2014).

Aqui, traremos uma leitura crítica das tecnologias da informação à luz de Michel Henry, tomando as plataformas digitais e os modelos de inteligência artificial generativa como expressões paradigmáticas de uma barbárie mais radicalizada e enraizada na técnica, em conjunto com as ciências cognitivas. Na primeira parte, examinaremos o contexto de entusiasmo tecnológico que acompanha a atual revolução digital, destacando as continuidades do mesmo com o projeto galileano de objetivação do mundo. Em seguida, abordaremos a crítica de Henry à exteriorização da vida e o modo como essa crítica se torna pertinente para pensar a condição da experiência mediada por algoritmos, interfaces e sistemas de atenção.

Para refletirmos pesquisas futuras, iremos propor uma análise sobre o papel da mediação tecnológica à luz da pós-fenomenologia de Don Ihde, articulando sua noção de "duplo efeito" - ampliação e redução da experiência - com a perspectiva henryana, apontando uma convergência entre a análise de Ihde e a estrutura da barbárie de Henry. Serão destacados horizontes investigativos possíveis para que compreendamos melhor em que circunstâncias a barbárie tecnológica se dá, para pensarmos como ela pode ser evitada.

METODOLOGIA

A metodologia empregada é qualitativa e reflexiva, pautada na análise conceitual e na interpretação crítica de textos filosóficos, bem como pesquisas das áreas de psicologia cognitiva e epistemologia social aplicada. Busca-se, por meio da leitura e da reflexão sistemática, desenvolver uma compreensão aprofundada do problema investigado.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A ANÁLISE HENRYANA DA BARBÁRIE E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

Em *A Barbárie*, Michel Henry (2012) diagnostica um fenômeno que ultrapassa o sentido comum do termo: a barbárie não é apenas violência, desordem ou brutalidade social, mas uma destruição mais profunda, que se dá no nível da própria vida interior. O que caracteriza a barbárie moderna, para Henry, é a substituição da experiência vivida, i.e., a vida enquanto auto-afecção, enquanto sentir-se a si mesma, por um mundo de representações objetivas. O advento da ciência moderna inaugura uma forma de racionalidade que reduz o ser àquilo que é visível, medido, calculado ou representado.

A cultura para Henry é compreendida como expressão da vida originária e de sua interioridade sensível, que se manifesta fenomenologicamente em sua autoafecção e autotransformação. Ela não resulta de decisões racionais ou experiências passadas, mas da

efetivação imanente da vida em sua sensibilidade, nos pensamentos, emoções e sentimentos. A cultura é, assim, o próprio movimento da vida enquanto se sente e realiza a si mesma. Porém, o conhecimento científico moderno, centrado na objetividade e na mensuração, exclui a subjetividade e a afetividade, fundamentos da verdadeira cultura. Assim, a ciência moderna leva à barbárie; a técnica, enquanto forma extrema dessa objetivação, substituí a cultura pouco a pouco, abstraindo-a e instrumentalizando-a:

> A ciência, pela técnica, ignora a vida, sua essência e sua sensibilidade. Ela faz abstração da sensibilidade por abstrair a própria vida. Assim, ao realizar um conhecimento objetivo da natureza, a ciência afasta o ver sensível e a vida de suas investigações, se tornando só e apenas uma técnica que designa os interesses superiores da humanidade em novas possibilidades para a utilização da ciência. (Pagnussat e Grzibowski, 2020, p. 208-209)

Nesse processo, a vida deixa de ser vivida como presença imanente e torna- se objeto de cálculo manipulação e representação. Para Henry, o projeto científico moderno consiste em substituir a realidade da vida por uma duplicação objetiva dela, e é essa duplicação que define a barbárie: um mundo que se orienta pelo visível e pelo quantificável, onde o que não se mede perde relevância ontológica. Para ele, a barbárie surge do esquecimento da vida originária, i.e., da interioridade subjetiva do ser, substituída pela valorização exclusiva do mundo objetivo. A modernidade, ao privilegiar a ciência e a técnica, rompeu a unidade entre vida e cultura.

A origem desse movimento pode ser compreendida à luz daquilo que Henry denomina de *visão galileana de mundo* ou “a ilusão de Galileu”. O pensamento científico galileano inaugura uma concepção de realidade fundada na matematização da natureza: só é real o que pode ser traduzido em relações quantitativas. A experiência imediata do sensível, com suas qualidades e afetos, é relegada à aparência subjetiva, colateralidade. O mundo da vida passa a ser o mundo das quantidades, das regularidades mensuráveis e das leis universais:

> O mundo moderno é, por conseguinte, o de Galileu, é um mundo que é no fundo, reducionista, materialista, que crê que o único saber válido é a física e as ciências que lhe estão ligadas. É um mundo que obedece a essa ideologia que identifica saber com ciência. (Henry, 2012, p. 19)

A posição henryana à racionalidade científica moderna atinge em cheio outros pensadores contemporâneos que a consideram sua base, como Noam Chomsky. Para este, a visão galileana representa o ideal de inteligibilidade da natureza - a crença de que compreender é construir modelos objetivos e quantificáveis do real. Chomsky é herdeiro de uma tradição racionalista inatista como princípio norteador de sua linguística. Como Chomsky mesmo diz em uma palestra sobre Galileu, em observações sobre a natureza da mente:

> O conceito de natureza mental passou por uma importante revisão na era galileana. Foi formulado de um jeito novo, em termos bastante claros - e acho que pode ser afirmado, pela última vez, que este conceito logo caiu por terra e nada o substituiu desde então. O conceito de mente foi moldado em termos do que foi chamado de "filosofia mecânica", a idéia de que o mundo natural é uma máquina complexa que, em princípio, poderia ser construída por um artesão hábil.(…) O mundo seria algo semelhante aos intrincados relógios e demais autômatos que excitavam a imaginação científica daquela era, assim como fazem os computadores atualmente. (Chomsky, 2006, p. 57- 58)

Mesmo que para Chomsky o projeto de inteligibilidade de Galileu na natureza tenha colapsado desde Newton devido à ação à distância na gravitação, ele indiretamente admite que este projeto sempre permeou projetos científicos desde então, sendo retomado com força nas ciências cognitivas atuais e para Chomsky, mesmo sob críticas[4], vem realizando feitos notáveis (Ibidem, p. 68-69). Já para Henry, esta tradição marca o início de uma alienação primordial: a separação da vida em relação a si mesma. A tensão entre ambos ilustra o paradoxo moderno - a mesma racionalidade que expande o conhecimento científico, empobrece a experiência do viver.

Assim, do paradigma galileano decorrem, ao longo do século XX, diversos programas científicos voltados à quantificação e matematização das atividades cognitivas e do processamento de informação: das teorias da decisão, a noção formal de calculabilidade efetiva e teorias representacionalistas da mente, à gramática gerativa e as hierarquias de Chomsky na computação. Tais tradições culminam nas atuais pesquisas em inteligência artificial e nos modelos de linguagem (LLM's), bem como nos estudos estatísticos de heurísticas cognitivas. Todas compartilham a mesma matriz galileana de objetivação e mensuração, hoje incorporada na racionalidade técnico-científica que estrutura a era informacional.

O que as áreas acima destacadas têm em comum? Todas foram desenvolvidas dentro do contexto atual da era informacional. Nossas tecnologias digitais contemporâneas são consequências diretas dessa racionalidade técnico-científica. Henry, falando sobre automatização e da participação cada vez menor da força de trabalho corporal, alerta para o atrofiamento das potencialidades subjetivas, e afirma que não podemos ser completamente substituídos, pois nossas capacidades corporais não são completamente abstraídas:

> (…)uma vez que a corpopriação [*Corpspropriation*][5] permanece o fundamento oculto, mas incontornável, na transformação do mundo, na era da técnica, quanto em qualquer outra. Ocorre, apenas, que a força desse corpo tendo sido substituída

4 Tendo como exemplo os projetos de pesquisa que buscam uma dita inteligência artificial, críticas filosóficas vem por muitas vertentes: desde a compreensão e aquisição de linguagem por máquinas com o argumento analítico do quarto chinês de Searle (1980) até as críticas fenomenológicas e enativistas (ainda pertinentes, diga-se de passagem) de Dreyfus (1972).

5 A noção de corpopropriação é cara para Henry, pois este é um fenômeno que, a partir do corpo próprio e seu trabalho no mundo e na natureza, põe em movimento a transformação deles e de si mesmo; apropriando-se, subjetificando-se.

> pelo dispositivo objetivo da máquina, ela só é levada em conta na exata medida em que o dispositivo deve ainda assim permitir a intervenção por parte do indivíduo, por mais modesta que seja essa intervenção. Isso avalia a parte derrisória que ainda se concede à vida e a seu saber, ou seja, à cultura. O mais complexo computador termina com um teclado mais simples do que uma máquina de escrever. A era da informática será a era dos cretinos. Mas o que ocorre com o dispositivo objetivo que tomou o lugar da vida? (Henry, 2012, p. 88-89, chaves nossas)

Devido ao uso indiscriminado e instrumental da tecnologia, i.e., destas redes objetivas, há uma mudança de finalidade e de valores que envolvem a vida e o uso destes artefatos na vida. Estas mudanças são constituídas pela sua subjetividade, passando a integrá-la, esvaziando as e.g, as noções de progresso tecnológico são louvadas, em detrimento de outros progressos da vida originária e do invisível:

> A ideia de um progresso estético, intelectual, espiritual ou moral, sediados na vida do indivíduo e consistindo no autodesenvolvimento e autocrescimento de múltiplas potencialidades fenomenológicas dessa vida, em sua cultura, não tem mais vigência, sem dispor de qualquer lugar que lhe possa ser atribuído na ontologia implícita de nossa época, segundo a qual só existe realidade é objetiva e cientificamente cognoscível. (Henry, 2012, p. 92)

A noção de dispositivo objetivo como um tipo de automatização na qual Henry baseia sua crítica, prolonga e agrava o gesto galileano de redução da vida à objetividade. Contudo, atualmente, há uma radicalização deste processo, que se dá no plano do processamento de informação fornecida por usuários e da influência da tecnologia na cognição dos mesmos. Não apenas está transformando o mundo exterior em dados manipuláveis, mas também quantificando o próprio sujeito, convertendo atenção, memória e emoção em variáveis mensuráveis e moduláveis.

A racionalidade tecnológica do digital opera segundo uma lógica de abstração funcional, na qual o vivido é convertido em fluxo de dados, e a interioridade, em perfil de comportamento. As plataformas e os sistemas de inteligência artificial não apenas observam, mas predizem e moldam as respostas humanas, explorando heurísticas cognitivas e vieses de decisão identificados por pesquisas em ciências cognitivas e psicologia comportamental. Assim, a técnica contemporânea não se limita a representar o mundo, mas intervém diretamente nos processos de percepção e afecção, reconfigurando as condições mesmas da experiência.

Se o paradigma galileano inaugurou a primazia do que é mensurável no domínio da natureza, o paradigma informacional traz uma tendência do uso da técnica em plataformas digitais para mensurabilidade e controle de aspectos da vida interior, que são exteriorizados em ações e comportamentos dos próprios sujeitos, retroalimentando o processo técnico.

O que antes era mais físico e empírico, e.g., o movimento dos corpos, a geometria das coisas, torna-se agora interiorizado e operacionalizado como dado psíquico, atenção monitorada e comportamento estatístico. A barbárie, sob esta nova forma, manifesta-se não mais apenas na objetivação do mundo, mas na objetivação de parte da vida interior: um mundo onde o valor do vivido se mede por índices de engajamento, métricas de desempenho e padrões de eficiência algorítmica.

A ESTRUTURA E EFEITOS DAS PLATAFORMAS DIGITAIS COMO SINTOMA DA BARBÁRIE

Redes sociais ou aplicativos utilizados para produção artificial de imagens, vídeos e textos têm transformado, tanto em sua funcionalidade quanto estrutura, as maneiras de interação e tornado mais insípidas as interações humanas nas redes. Desde o interesse que leva a tais plataformas terem avaliação de engajamento, até sua constituição voltada à economia da atenção. A barra de rolagem infinita, bem como sistemas de recompensa que trazem o conteúdo que estatisticamente mantêm o usuário mais tempo em tela, independentemente do tipo de conteúdo exposto. Chatbots proporcionam ao final de uma resposta sempre opções de “aprimoramento” ou complemento da mesma, buscando trazer mais imersão de quem está interagindo. Enquanto o entretenimento avança, O incentivo das plataformas a acesso de vídeos de curta duração tem efeito ansiolítico e depressivo. Desta forma, temos plataformas com vieses algorítmicos (Peters, 2022), direcionando o conteúdo da plataforma através de bots sociais (Ferrara *et al.*, 2016), (Shao *et al.*, 2018) e gerando o que é denominado de entrincheiramento, onde sujeitos com determinados tipos de crenças criam maior resistência a crenças opostas, moldando suas afecções e seus gostos estéticos, religiosos, políticos[6].

Além disso, (Ceylan, Anderson e Wood, 2023) mostram que a proliferação de má-informação pode estar ligada à rotina dentro das mídias sociais: as pessoas tornam-se insensíveis ao conteúdo informacional devido à estrutura recompensa de relevância e visibilidade que certos algoritmos fornecem ao estarem imersos e participativos em rede. (Rini e Cohen, 2022) apontam como o uso de deepfakes vem aumentando o número de mulheres que sofrem com um tipo de assédio moral onde ela é reproduzida em um vídeo pornográfico ou jocoso - isto vem sendo chamado de dano ilocucionário. Em geral, deepfakes põem em risco a confiabilidade tanto de agentes epistêmicos quanto das próprias plataformas digitais que esses agentes se encontram (Medeiros, 2025).

6 Existem estudos que apontam o uso de plataformas digitais para o espalhamento de desinformação, com tal espalhamento estando diretamente relacionado a respostas emocionais negativas.

Todos estes fenômenos da sociedade informacional dentro das plataformas digitais vem gerando consequências nocivas para a própria cognição humana. O uso excessivo de tecnologias vem trazendo malefícios à memória de trabalho (Ahmad, Han e Alan, 2023), com os chamados pecados da memória (*sins of memory*), como esquecimento ao longo do tempo (*transience*) ou devido a lapsos de atenção (*absent-mindedness*) (Schacter, 2022); bem como estudos apontando uso de telas a sintomas semelhantes ao autismo em crianças e a diminuição de foco e atenção conjunta. Outro dado preocupante: foi observado que o uso de LLM's fizeram os usuários terem baixo desempenho de certas habilidades em nível comportamental, linguístico e até neuronal (Kosmyna *et al.*, 2025). O que vem nos levando a isso?

Análises canônicas destacam que o uso de artefatos tecnológicos podem ser interpretados como extensões da cognição - e.g., (Clark e Chalmers, 1998) e (Steinert, 2016) -, experiências e capacidades humanas - seja calcular, observar e manipular objetos (dentro do mundo micro e macrofísicos), localizar-se espacialmente ou armazenar e recuperar informações. No entanto, buscamos apontar aqui que parte destas interações continuadas com certos artefatos podem acabar concomitantemente limitando ou restringindo as mesmas capacidades que desejável a nós estendermos, considerando-na condição humana *sine qua non* que vem se acentuando com as tecnologias de informação, prejudicando justamente as faculdades que intencionamos aprimorar.

Interpretamos através destes vários exemplos em nossa pesquisa que o valor do vivido nas redes não é mais avaliado a partir da intensidade com que se sente, mas pela extensão de sua visibilidade pública e sua capacidade de gerar engajamento, o amor, o sofrimento, a criatividade e a alegria tornam-se métricas de performance, fragmentos estatísticos em um sistema de cálculo global ou ferramentas para desinformação e controle de narrativas. Em vez da autoexpressão da vida, temos o imperativo de performar afetos visíveis, cuja autenticidade é indiferente desde que sejam quantificáveis. A cultura deixa, portanto, de ser manifestação da vida para tornar-se economia de dados e participação insípida, onde o sujeito é reduzido à função de produzir e consumir signos avaliáveis.

As plataformas digitais operam por meio de algoritmos que administram o fluxo da atenção, selecionando e priorizando conteúdos conforme previsões de engajamento. Essa mediação técnica introduz uma forma de automatização da experiência, pois o campo perceptivo e afetivo do sujeito é previamente modelado por sistemas de cálculo. Já não é o indivíduo quem escolhe a direção de seu olhar, mas o algoritmo que define o horizonte do sensível[7]. A vida deixa de se manifestar a si mesma, sua potência imanente, e torna-se um objeto de manipulação técnica. A atenção, que em Henry poderia ser vista como o foco do

7 Em termos fenomenológicos e psicológicos, isso implica em um tipo de heteronomia da afecção: o sujeito não mais se afeta por sua própria interioridade, mas é afetado por estímulos externos calibrados para maximizar a reação.

sentir originário, é capturada por um sistema impessoal que converte o sensível em instrumento de controle e previsão.

O resultado é uma redução da experiência à reatividade: não há mais espaço para a interiorização, para a contemplação ou para a experiência silenciosa da vida em si. O sujeito é arrastado por um fluxo incessante de notificações, sons, imagens e recompensas instantâneas que traz em si um compromisso vicioso de engajamento - uma torrente de exterioridades que o separa da própria interioridade. Assim, a barbárie contemporânea se dá como *saturação do sensível*, uma invasão da vida pela técnica, onde o sentir é dissolvido em um automatismo sem presença. Para estudos amplos futuros visando entender melhor esta dinâmica entre barbárie e tecnologia, buscaremos convergir e complementar a análise da barbárie dentro do contexto da filosofia da tecnologia pós-fenomenológica de Don Ihde e nos voltarmos a mediação do sujeito por artefatos tecnológicos. Essa articulação permitirá compreender a barbárie não apenas como um fenômeno cultural, mas como um fenômeno epistêmico na própria forma que se dá a mediação do sujeito por parte do artefato tecnológico, reduzindo o vivido em nome da funcionalidade, da mensuração e do controle.

A PÓS-FENOMENOLOGIA DE DON IHDE E PROSPECÇÕES FUTURAS

Don Ihde cunha sua filosofia da tecnologia tendo por panorama de fundo o mundo da vida (*Lebenswelt*) de Edmund Husserl, e isso será decisivo para entender a relação entre a vida e a tecnologia, que torna-se fruto das interações entre a vida humana e os artefatos tecnológicos, como as IA's, por exemplo. Assim, Ihde diz que:

> Tecnologias, ao passo que elas são artefatos (num espectro que vai de simples entidades a todo um conjunto de sistemas complexos), são desenvolvidas, usadas e relacionadas aos humanos de formas distintas. Enquanto ainda existe certa necessidade em classificar as tecnologias como objetos (que é frequentemente o primeiro foco das descrições objetivistas), o que será levado em conta aqui são os conjuntos de relações humano- tecnologia. (Ihde, 2017, p. 49)

Para Ihde, os artefatos e suas relações humanas ou as interações que delas emergem são formas de ver o mundo e lidar com o mesmo. O que ocorre é uma junção entre o sujeito, o artefato (tecnologia) e o mundo: como se o instrumento tecnológico fosse uma extensão do sujeito[8]. Ainda que as tecnologias tentem se abster do campo do humano, elas

8 Por exemplo, quando se lê com o uso de óculos, se lê devido às lentes que corrigem a visão errônea, assim incorpora-se ao óculos. Pois, segundo o autor: "Nas relações de incorporação, tais mudanças mantêm igualmente um equivalente e uma diferença das situações não mediadas. O que permanece constante é o foco corporal, a referência reflexiva volta para minhas capacidades corporais." (Ihde, 2017, p. 114).

obviamente necessitam dos parâmetros humanos para ocorrerem, pois "(...) As relações de incorporação constituem uma forma existencial de todo o conjunto do campo do humano--tecnologia" (Ibidem, p. 115).

Desta forma, alegamos que a análise henryana da barbárie pode ser reinterpretada à luz das descrições pós-fenomenológicas de Ihde, sobretudo em relação à noção de mediação tecnológica. Ihde argumenta que todo artefato técnico opera um *duplo efeito* sobre a experiência: ele simultaneamente amplia e reduz dimensões do mundo vivido. Um telescópio, por exemplo, amplia a visão do distante, mas reduz o campo perceptivo imediato; uma interface digital amplia a capacidade de cálculo e acesso à informação, mas reduz a corporeidade e o engajamento sensível com o entorno. Toda mediação é também modificação da fenomenalidade; um modo específico de *reconfigurar* a relação entre sujeito e mundo.

Entretanto, a partir da crítica de Michel Henry, podemos perceber que essa reconfiguração não é apenas uma alteração intencional ou epistemológica, mas uma transformação ontológica da própria *relação da vida consigo mesma*. Enquanto Ihde descreve a mediação como um fenômeno polifmórfico e dual, em que se ganha e se perde algo na interrelação sujeito - tecnologia - mundo, Henry denuncia que o que se perde é justamente o que há de mais originário: a autoafecção da vida, a experiência de si como *pathos*[9].

O artefato técnico científico, quando o temos pela perspectiva de sua ampliação, vemos aquilo que é funcional, quantificável e passível de mensuração é privilegiado: aspectos do mundo que se deixam capturar pelo olhar objetivo e analítico. Em contrapartida, o que é reduzido nessa mediação é a dimensão vivida da experiência, o sentir-se a si mesmo enquanto presença encarnada. O dispositivo técnico, nesse sentido, não apenas medeia a relação entre sujeito e mundo, mas instaura uma cisão entre o mundo da vida e o mundo da representação, deslocando a realidade da imanência sensível para a objetividade calculável.

Assim, a barbárie descrita por Henry pode ser compreendida como resultado de uma ampliação ilimitada da capacidade funcional e instrumental do homem - fruto do desenvolvimento técnico - acompanhada por uma redução progressiva da interioridade e da experiência afetiva. A técnica moderna e, em particular, as tecnologias informacionais e digitais, levam essa tendência ao seu ponto máximo, pois tudo o que nelas é ampliado (velocidade, conectividade, produtividade, previsibilidade) corresponde àquilo que é objetivável, enquanto tudo o que nelas é reduzido (presença, pathos, experiência estética) diz respeito à vida mesma.

9 Porém, como o filósofo da tecnologia Alberto Cupani (2011) destaca em uma análise de Ihde, há uma incorporação (embodiment) ou encarnação de uma tecnologia no constante uso da mesma, onde o técnico "(…) é a simbiose do artefato com o usuário dentro da ação humana" (2011, p. 124). Devido a isso, há uma "tensão" com o duplo aspecto, onde há um desejo de prolongar nossas capacidades e escapar das limitações da tecnologia. Porém, se a tecnologia for expansiva, viciosa e participativa demais em sua experiência, devido a simbiose, claramente as limitações tecnológicas tornar-se-ão também as do sujeito que as utiliza. Para nós, é justamente o que ocorre no uso de artefatos com ou de tecnologias de informação.

Em Ihde, a mediação é constitutiva da condição tecnológica do ser humano; em Henry, ela se torna o dispositivo da barbárie, pois a exteriorização mediada pela técnica rompe o circuito imanente da vida com ela própria. Se o pós-fenomenólogo descreve o modo como o humano experiencia o mundo por meio da tecnologia, Henry pergunta o que da vida deixa de ser experienciado quando o mundo é apenas tecnicamente dado. Esta complementação pode ser reforçada nas ideias de proposições para evitarmos que a barbárie perdure. Isto demanda ressignificarmos tais artefatos e interações, invertendo a estrutura e com isso, dando espaço por meio da tecnologia ao invisível. Assim como temos atrelado às artes como Cinema e Fotografia artefatos tecnológicos necessários para sua realização, devemos buscar meios de integrar as tecnologias da informação à cultura assim promover um retorno à imanência da vida e do fruir, corpopropriando-na.

CONCLUSÕES

A barbárie henryana contemporânea pode ser compreendida como a radicalização da racionalidade galileana em sua forma digital. A objetivação do mundo, que na modernidade se limitava ao plano físico, alcança agora a própria vida interior, transformando emoções, desejos e pensamentos em dados quantificáveis. O perigo atual não está apenas na perda da experiência sensível do mundo, mas na conversão da subjetividade em objeto técnico e funcional. Superar essa barbárie exige entender as mediações tecnológicas e reapropriar as tecnologias da informação como expressões de cultura e da imanência da vida. Em vez de instrumentos de controle e mensuração, elas devem tornar-se meios de manifestação do sentir e do criar, prolongamentos da vida enquanto autoafecção e não de sua abstração. Somente assim será possível reconciliar técnica e cultura, restituindo à experiência humana sua profundidade e seu sentido originário.

REFERÊNCIAS

AHMAD, S.F.; HAN, H.; ALAN, M.M. Impact of artificial intelligence on human loss in decision making, laziness and safety in education. **Humanities and Social Sciences Communications** 10: 311, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1057/s41599-023-01787-8

CEYLAN, G.; ANDERSON I. A.; WOOD, W. Sharing of misinformation is habitual, not just lazy or biased**. Proc Natl Acad Sci USA** 120(4): e2216614120, 2023.

CHOMSKY, N. **Sobre natureza e linguagem**. Tradução de Marylene Pinto Michael. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

CLARK, A.; CHALMERS, D. The Extended Mind. **Analysis** 58(1): p. 7-19, 1998.

DREYFUS, H. **What computers can't do. A Critique of artificial reason**. New York, Harper & Row, 1972.

CUPANI, A. **Filosofia da Tecnologia**: um convite (2 ed.) - Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

FLORIDI, L. **The fourth revolution**: how the infosphere is reshaping human reality. Oxford University Press. UK, 2016.

HENRY, M. **A Barbárie**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É Realizações Editora, 2012.

IHDE, D. **Tecnologia e mundo da vida: do jardim à terra**. Tradução de Maurício Fernando Bozatski. Chapecó: Editora Universidade Federal Fronteira Sul. 307 p.: il. - (Indiana Series), 2017.

KROES, P; VERBEEK, P. P. **The moral status of Technical artefacts**. Philosophy of Engineering and Technology 17. Springer: Dordrecht, 2014.

KOSMYNA, N.; HAUPTMANN, E.; YOUAN, Y.T.; SITU, J.; LIAO, X.; BERESNITZKY, a. v.; BRAUNSTEIN, E.; MAES, P. Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. **Arxiv**, 2025. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2506.08872.

MEDEIROS, B. B. Toda fonte pode estar envenenada: sobre deepfakes e a ameaça de apocalipse epistêmico. **Griot: Revista de Filosofia** 25(2): p. 107-122, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/5296.

PAGNUSSAT, J.; GRZIBOWSKI, S. A ressignificação da cultura a partir da revolução científica: um estudo a partir da fenomenologia de Michel Henry. **Aufklärung** 7(3), João Pessoa, Set. Dez., 2020: p. 203-212. Disponível em: https://doi.org/10.18012/arf.v7i3.52802.

PETERS, U. Algorithmic political bias can reduce political polarization. **Philosophy & Technology** 35: 81, 2022.

SCHACTER, D. L. Media, Technology, and the Sins of Memory. **Memory, Mind and Media** 1(1). https://doi:10.1017/mem.2021.3. PMID:34423305;PMCID: PMC8373035, 2022.

SHAO, C.; CIAMPAGLIA, G. L.; VAROL, O.; YANG, K. C.; FLAMMINI, A.; MENCZER, F. The spread of low-credibility content by social bots. **Natural Communication** 9(1): 4787, 2018.

SEARLE, J. R. Minds, brains, and programs. **Behavioral and Brain Sciences** 3(3): p. 417-457, 1980.

STEINERT, S. Taking Stock of Extension Theory of Technology. **Philosophy & Technology** 29: p. 61-78, 2016. https://doi.org/10.1007/s13347-014-0186-3

TANG, D.; CHEN, J.; XU, P. The Effect of Digital Era on Human Visual Working Memory. **Brain and Behavior** 15: e70220, 2025. https://doi.org/10.1002/brb3.70220

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.53
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

ÉTICA E PRIVACIDADE NO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA REVISÃO NARRATIVA

Gabriel Luis Traesel[1]; Amanda Pires Pedrozo[2]; Leonardo da Silva Couto[3]; Mirkos Martins[4]; Marcio Paulo Cenci[5]

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) tem se consolidado como uma das tecnologias mais disruptivas e transformadoras da contemporaneidade, impactando diversos setores da sociedade, como a educação, a saúde, a indústria e os serviços. Seu avanço acelerado possibilita a automação de tarefas complexas, a personalização de processos e a otimização de recursos, promovendo ganhos significativos em eficiência e inovação (Coeckelberg, 2023). No entanto, esse progresso tecnológico também traz à tona desafios éticos, sociais e técnicos que exigem uma análise cuidadosa, especialmente no que tange à privacidade, à transparência dos algoritmos, à segurança dos dados e à supervisão humana. A discussão acerca do uso da IA no contexto educacional tem se configurado como um dos principais desafios decorrentes dos avanços tecnológicos. Isso ocorre porque as práticas inovadoras de ensino e aprendizagem suscitam debates sobre a formulação de políticas públicas, em âmbito nacional e internacional, e sobre a criação de marcos regulatórios capazes de orientar ações e assegurar a utilização ética e responsável dessa tecnologia. Pois a IA oferece oportunidades inéditas para a personalização do ensino, o suporte ao aprendizado e a identificação precoce de dificuldades, mas também impõe a necessidade de refletir sobre a equidade no acesso, a qualidade das informações e a responsabilidade no uso dessas ferramentas. Diante desse cenário, este artigo propõe uma investigação crítica sobre os

1 Acadêmico do curso de Psicologia e de Filosofia da Universidade Franciscana. E-mail: gabrieltraesen@gmail.com
2 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidade e Linguagens (PPGEHL) da Universidade Franciscana. E-mail: appedrozo7.ap@gmail.com
3 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidade e Linguagens (PPGEHL) da Universidade Franciscana. E-mail: silvacoutoleonardo@gmail.com
4 Professor do curso de Ciências da Computação e do Programa de pós-graduação em Nanociências, UFN, Santa Maria, RS, Brasil. E-mail mirkos@gmail.com
5 Professor do curso de Filosofia e do Programa de pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGHEL), UFN, Santa Maria, RS, Brasil. E-mail mpcenci@prof.ufn.edu.br

impactos da inteligência artificial, destacando tanto suas potencialidades quanto os riscos associados, com ênfase na necessidade e importância de afirmar princípios éticos sólidos (Coeckelberg, 2023; Floridi, 2024). A partir dessa perspectiva, busca-se contribuir para a construção de um uso responsável da IA.

METODOLOGIA

O presente trabalho utiliza como método a revisão narrativa, segundo Cordeiro *et al.* (2007) uma revisão narrativa é um tipo de revisão científica que tem como objetivo apresentar um panorama geral e descritivo sobre um determinado tema ou assunto. A revisão narrativa sintetiza informações existentes na literatura de maneira qualitativa e não segue necessariamente um protocolo rigoroso de busca e análise dos estudos. Esse tipo de revisão é caracterizado por descrever e discutir teorias, conceitos e resultados já publicados, podendo apresentar maior subjetividade em sua abordagem. É frequentemente utilizado em áreas em desenvolvimento ou quando se deseja fornecer uma introdução ampla a um tema específico. A metodologia aplicada em uma revisão narrativa não é tão padronizada quanto em outras formas de revisão, o que possibilita uma organização mais livre e flexível dos conteúdos, sempre buscando oferecer uma visão geral e contextualizada do assunto abordado. A revisão narrativa revela-se uma metodologia adequada para sintetizar conhecimentos de maneira qualitativa, possibilitando a contextualização das pesquisas e proporcionando uma compreensão ampla sobre o tema, sem a exigência de esgotar todas as evidências científicas disponíveis. Para a elaboração deste estudo, foram analisados artigos publicados entre os anos de 2021 e 2025, selecionados a partir dos repositórios Google acadêmico e Scielo, em língua portuguesa, utilizando descritores como “IA”, “ética” e “privacidade”. Além disso, esses resultados foram cotejados com autores que discutem os limites éticos da IA como Floridi (2024) e Coeckelberg (2023).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os avanços recentes na inteligência artificial (IA) têm trazido uma série de desafios e oportunidades que impactam profundamente a sociedade contemporânea. Por um lado, as IAs oferecem benefícios significativos, como a automação de tarefas repetitivas, a melhoria da eficiência em diversos setores, a assistência em cuidados médicos, a otimização do trânsito com carros autônomos e a personalização de serviços por meio de algoritmos de recomendação. Esses avanços possibilitam uma transformação digital acelerada, impulsionando a indústria 4.0 e ampliando o alcance da Internet das Coisas (IoT), que conecta

dispositivos e objetos autônomos para melhorar a qualidade de vida, especialmente para grupos vulneráveis, como idosos e pessoas com necessidades especiais.

Por outro lado, o uso crescente dessas tecnologias levanta questões éticas complexas, que envolvem a validade, segurança e controle dos sistemas de IA. A validade refere-se à necessidade de garantir que esses sistemas não apresentem comportamentos indesejados, como vieses discriminatórios ou falhas que possam causar danos. A segurança envolve proteger os sistemas contra manipulações maliciosas, utilizando técnicas como autenticação e criptografia. Já o controle diz respeito à manutenção de uma supervisão humana significativa, permitindo que os usuários possam definir parâmetros e revisar decisões automatizadas, assegurando a responsabilidade e a liberdade na tomada de decisões (Lopes, Moser, Cavazzani, 2023).

O uso da inteligência artificial (IA) tem se expandido rapidamente em diversos setores da sociedade, trazendo consigo tanto desafios quanto oportunidades significativas. Entre os principais desafios, destaca-se a necessidade de grandes volumes de dados para o treinamento dos modelos, o que implica em questões relacionadas à qualidade, representatividade e viés desses dados. A predominância de bases de dados tendenciosas, como a ausência de desagregação por gênero, pode levar a decisões automatizadas que reproduzem ou até amplificam desigualdades sociais existentes, como evidenciado em estudos que mostram diagnósticos médicos incorretos para mulheres devido à predominância de dados masculinos nos estudos clínicos (Kaufman, 2021).

Os desafios e oportunidades no uso da inteligência artificial (IA) são temas centrais nas discussões contemporâneas, especialmente no contexto educacional e social. A IA, embora tenha avançado significativamente desde sua origem na década de 1950, ainda enfrenta questões complexas relacionadas à ética, regulamentação e impacto social. Um dos principais desafios é a tendência das ferramentas de IA, como o ChatGPT, de apresentar respostas tendenciosas ou imprecisas, uma vez que operam com base em padrões estatísticos extraídos de grandes volumes de dados, sem necessariamente possuir embasamento científico ou capacidade de pensamento divergente. Isso exige do usuário um olhar crítico e reflexivo para avaliar a qualidade e a veracidade das informações geradas, evitando a aceitação acrítica dos conteúdos produzidos por essas tecnologias (Rodrigues, Rodrigues, 2023).

Por outro lado, a IA oferece oportunidades significativas para a ampliação do conhecimento e o aumento da inteligência humana, conceito conhecido como inteligência aumentada. Ferramentas baseadas em IA podem potencializar habilidades cognitivas, como a capacidade de realizar perguntas coerentes, selecionar informações relevantes e buscar referências científicas confiáveis, contribuindo para o aprimoramento da escrita, do pensamento crítico e da produção acadêmica (Rodrigues, Rodrigues, 2023).

A complementaridade entre a inteligência humana e a artificial é um ponto fundamental, pois enquanto a IA se destaca pela capacidade de processar grandes volumes de dados, identificar padrões e operar sem fadiga, a inteligência humana possui atributos qualitativos como intuição, senso comum, criatividade e capacidade de transferir aprendizagens para novos contextos. Essa interação pode ser explorada para promover práticas colaborativas e reflexivas, que rompam com o paradigma instrumentalista da tecnologia, valorizando o papel do ser humano como agente crítico e ético no uso das inovações tecnológicas (Rodrigues, Rodrigues, 2023).

Outro uso da IA no âmbito educacional é em dinâmicas coletivas que estimulem a identificação e análise crítica dos conteúdos gerados por modelos de linguagem natural, promovendo debates sobre questões éticas, culturais e sociais, como preconceitos e discriminações presentes nos algoritmos. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de utilizar a

tecnologia de forma emancipadora e humanitária. Contudo, é imprescindível que o desenvolvimento e a aplicação da IA estejam ancorados em fundamentos éticos sólidos, com a participação ativa de educadores, estudantes e pesquisadores, para garantir que essas ferramentas sejam utilizadas como instrumentos de inclusão, democratização do conhecimento e transformação social (Rodrigues, Rodrigues, 2023).

As oportunidades proporcionadas pela IA são vastas e promissoras. A automação de tarefas repetitivas e complexas pode aumentar a eficiência e a produtividade em setores como saúde, educação, indústria e serviços, possibilitando avanços significativos no diagnóstico médico, personalização do ensino e otimização de processos produtivos. A IA também pode ampliar as capacidades individuais e sociais, promovendo a autorrealização autônoma e a coesão social, desde que seu desenvolvimento seja orientado por princípios éticos sólidos e práticas responsáveis (Kaufman, 2021).

Além disso, o debate ético sobre as IAs é permeado por uma perspectiva utilitarista consequencialista, na qual as decisões são frequentemente influenciadas por interesses econômicos e tecnológicos, o que pode comprometer a consideração plena dos impactos sociais e morais. A criação de objetos autônomos, como robôs e máquinas de guerra, suscita ainda dilemas sobre a autonomia, a escravidão tecnológica e a própria definição do que significa ser humano em um mundo cada vez mais mediado por máquinas inteligentes (Lopes, Moser, Cavazzani, 2023).

Para mitigar as externalidades negativas e potencializar os benefícios da IA, especialistas como Luciano Floridi, Mark Coeckelbergh e Cédric Villani propõem a criação de mecanismos de auditoria independentes para avaliar a conformidade dos sistemas de IA com princípios éticos e normativos vigentes. Essas auditorias teriam a função de monitorar

os algoritmos, garantir a explicabilidade das decisões, alocar responsabilidades e equilibrar conflitos de interesse, embora enfrentem limitações conceituais, técnicas, econômicas e institucionais. Além disso, iniciativas como o AI Guidebook do Google e regulamentações europeias buscam incorporar valores éticos e sociais no desenvolvimento e uso da IA, promovendo a transparência, a justiça e a proteção dos direitos dos usuários (Kaufman, 2021).

O uso da inteligência artificial apresenta um cenário complexo, no qual os avanços tecnológicos devem ser acompanhados de reflexões éticas profundas e da implementação de práticas que assegurem a equidade, a explicabilidade e a responsabilidade. Somente assim será possível aproveitar as oportunidades oferecidas pela IA para construir uma sociedade mais justa, eficiente e inclusiva, minimizando os riscos e as vulnerabilidades inerentes a essa tecnologia (Kaufman, 2021).

VIÉS, PRIVACIDADE E NECESSIDADE DE LIMITES DA IA

Carvalho (2021) destaca o significativo avanço da IA nos últimos anos, ressaltando que sua presença é perceptível em diversas situações no cotidiano. A IA permeia praticamente todos os setores da vida, afetando tanto pessoas físicas como jurídicas. Desse modo, é evidente que a IA já está causando um grande impacto na sociedade, e que só aumentará no futuro. As principais questões são como, onde, quando e por quem o impacto da IA será sentido.

Um dos impactos é o viés, que em inteligência artificial, é também conhecido como viés de aprendizado de máquina ou viés algorítmico que ocorre quando resultados tendenciosos surgem devido à influência de preconceitos humanos presentes nos dados de treinamento ou no próprio algoritmo, o que pode gerar saídas distorcidas e, em alguns casos, prejudiciais (Sena, 2023). Em outras palavras, o viés trata-se de um dos desafios éticos mais imediatos relacionados à inteligência artificial, ou seja, o viés pode ser compreendido como uma inclinação ou tendenciosa que leva a emitir julgamentos de forma parcial, resultando em avaliações excessivamente favoráveis ou desfavoráveis em relação a determinados objetos, indivíduos ou grupos.

Como os sistemas de IA são treinados a partir de grandes conjuntos de dados, qualquer viés histórico, social ou racial presente nesses dados tende a ser reproduzido e/ou até amplificado pelos algoritmos, perpetuando discriminações e preconceitos existentes. Segundo Sena (2023), para evitar ou minimizar os danos que o viés algorítmico pode causar à sociedade, torna-se essencial adotar estratégias e práticas voltadas à redução de suas ocorrências em sistemas de Inteligência Artificial. Nesse sentido, é fundamental compreender a relevância do uso de bases de dados diversificadas, promover a adoção de algoritmos transparentes acompanhados de avaliações contínuas e reconhecer o papel decisivo que a

educação, a conscientização e as regulamentações exercem na construção de sistemas de IA mais justos e eticamente responsáveis.

Uma vez que o funcionamento da IA depende, em grande parte, da coleta massiva de dados pessoais. Aplicações como reconhecimento facial, monitoramento de comportamentos e análise de grandes volumes de informação levantam sérias preocupações quanto à invasão de privacidade e ao risco de criação de um estado de vigilância constante. Abordar a temática de privacidade e limites na IA exige elementos éticos que abordem as implicações morais e éticas envolvidas na concepção, no desenvolvimento e na implementação de tecnologias inteligentes, especialmente em contextos sensíveis, como o educacional. No âmbito da educação, a ética em IA busca assegurar que o uso dessas tecnologias produza impactos positivos e equitativos, preservando a dignidade e os direitos de todos os envolvidos no processo educativo, em especial alunos e professores.

No entanto, o avanço na elaboração de leis, normas, padrões e boas práticas voltadas a assegurar que a Inteligência Artificial seja socialmente benéfica tende a ser postergado, uma vez que ainda é necessário lidar com a multiplicidade de princípios e declarações produzidos por um número cada vez maior de iniciativas e organizações. Com o objetivo de criar “uma estrutura unificada para princípios éticos na Inteligência artificial” que Floridi (2024) apresenta os princípios fundamentais da ética em Inteligência Artificial (IA), que abrangem aspectos como beneficência, justiça, não maleficência, autonomia e explicabilidade. Tais princípios são essenciais para garantir que as tecnologias baseadas em IA sejam empregadas de forma a respeitar e preservar os valores humanos fundamentais.

O primeiro princípio, o da beneficência: promover o bem-estar, preservar a dignidade e sustentar o planeta, criar tecnologias de IA que sejam benéficas para a humanidade é expresso de diferentes maneiras, sendo assim, talvez seja o mais fácil de observar dentre os quatro princípios tradicionais da bioética em que se baseia Floridi (2004):

> a tecnologia de IA deve estar alinhada com garantir as pré-condições básicas para a vida em nosso planeta, a prosperidade contínua da humanidade e a preservação de um bom ambiente para as gerações futuras” (p. 118).

Em conjunto, a ênfase na beneficência reforça a importância de que o uso da IA seja orientado para promover o bem-estar das pessoas e do planeta, colocando a tecnologia a serviço do bem comum e favorecendo tanto o bem-estar humano quanto o equilíbrio ecológico.

O segundo princípio é o da não maleficência. Embora fazer somente o bem (beneficência) e não causar dano possam parecer logicamente equivalentes, eles não são. Cada um representa um princípio distinto. Impedir violações à privacidade pessoal é particularmente preocupante. Aqueles que desenvolvem IA “devem assumir sua responsabilidade

trabalhando contra os riscos decorrentes de suas inovações tecnológicas" (Floridi, 2024). No entanto, a partir desses riscos, não fica totalmente claro se são as pessoas que desenvolvem a IA, ou a própria tecnologia, que devem ser incentivadas a não causar danos.

Terceiro, o princípio ɵ da autonomia, diz respeito conforme Floridi (2024, p. 112) ao poder de "decisão sobre quem deve decidir". Afirmar o princípio da autonomia no contexto da IA significa encontrar um equilíbrio entre o poder de tomada de decisão que mantemos e o que delegamos.

> O risco é que o crescimento da autonomia artificial possa prejudicar a prosperidade da autonomia humana. Portanto, não é surpreendente que o princípio da autonomia esteja explicitamente declarado em "o desenvolvimento da IA deve promover a autonomia de todos os seres humanos" liberdade dos seres humanos de estabelecer seus próprios padrões e normas. (Floridi, 2024, p. 120)

O poder autônomo de tomar decisões significativas nunca deve ser investido na IA. Ainda que se deva determinar o que sejam tais decisões significativas. Além disso, cabe aos humanos decidir se e como desejam delegar decisões aos sistemas de IA garantindo que os objetivos permaneçam sob controle humano. Torna-se evidente, portanto, que a autonomia humana deve ser constantemente promovida, enquanto a autonomia das máquinas necessita ser limitada e controlável. Essa autonomia tecnológica deve ser, por natureza, reversível, permitindo a intervenção humana sempre que houver necessidade de proteger ou restabelecer o controle como exemplifica o caso de um piloto que pode desativar o piloto automático e reassumir o comando total da aeronave.

Assim, os seres humanos devem conservar a prerrogativa de determinar quais decisões serão tomadas e em que ordem de prioridade, exercendo sua liberdade de escolha quando necessário e delegando-a apenas em situações em que razões superiores, como a eficiência, justifiquem a perda momentânea do controle decisório. No entanto, toda delegação deve permanecer, em princípio, reversível, garantindo a possibilidade de retomar a decisão final sempre que se fizer necessário.

Quarto princípio, Justiça, pois a IA deve ser desenvolvida para promover a prosperidade, preservar a solidariedade, evitar a falta de equidade, ou seja, para evitar todas as formas de discriminação (Floridi, 2024). A decisão de tomar ou delegar decisões não ocorre em um vácuo, nem essa capacidade é distribuída igualmente na sociedade. As consequências dessa disparidade na autonomia são tratadas pelo princípio da justiça. Em outros contextos, "justiça" assume significados adicionais, especialmente no sentido de equidade, referindo-se ao uso da IA para corrigir erros históricos, combater discriminações, promover a diversidade e evitar tanto a reprodução de preconceitos quanto o surgimento de novas ameaças à justiça.

Por fim, o quinto e último princípio, explicabilidade: habilitar os outros princípios por meio de inteligibilidade e prestação de contas. como afirma Floridi (2024) o princípio da "explicabilidade" incorpora o sentido epistemológico de "inteligibilidade" e o sentido ético de "prestação de contas".

> A adição desse princípio é a peça fundamental que faltava no quebra-cabeça da ética da IA. Ele complementa os outros quatro: para que a IA seja benéfica e não maléfica, devemos ser capazes de entender o bem ou o mal que ela está realmente fazendo à sociedade e de que forma; para que a IA promova e não restrinja a autonomia humana, nossa "decisão sobre quem deve decidir" deve ser fundamentada pelo conhecimento de como a IA agiria em nosso lugar e como melhorar seu desempenho; e para que a IA seja justa, precisamos saber quem responsabilizar eticamente (ou, na verdade, imputar legalmente) no caso de um resultado negativo grave, o que, por sua vez, exigiria uma compreensão adequada de por que esse resultado surgiu e de como ele poderia ser evitado ou minimizado no futuro (Floridi, 2024, p. 122)

O princípio da explicabilidade, busca tornar as decisões e operações da IA compreensíveis e responsáveis. Segundo Floridi (2024), esse princípio combina dois aspectos: o epistemológico, relacionado à inteligibilidade, garantindo que os processos da IA possam ser entendidos, e o ético, ligado à prestação de contas, assegurando que os responsáveis pelo sistema possam justificar suas ações. Dessa forma, a explicabilidade atua como um elemento que sustenta e habilita os demais princípios de uso ético da IA. Esse princípio atua de forma complementar aos quatro já estabelecidos, beneficência, não maleficência, autonomia e justiça, fornecendo uma base mais sólida para compreender e regular as ações da IA no contexto social. De acordo com o autor, para que a IA seja verdadeiramente benéfica, é necessário compreender concretamente os impactos que ela produz sobre a sociedade, tanto positivos quanto negativos. Essa compreensão é indispensável para distinguir o que constitui um benefício ou um prejuízo ético.

No que se refere à autonomia humana, podemos afirmar que, para decidir até que ponto se pode delegar decisões às máquinas, é preciso compreender como a IA tomaria decisões em nosso lugar e como seu desempenho poderia ser aprimorado, preservando a capacidade humana de escolher e intervir. Enquanto à justiça e à responsabilidade ética, podemos destacar a importância de identificar quem deve ser responsabilizado em casos de resultados negativos decorrentes do uso da IA. Tal responsabilização exige um entendimento claro das causas que levaram ao problema e das formas pelas quais ele pode ser evitado ou mitigado no futuro.

Assim, o novo princípio da explicabilidade, incluído entre os princípios da bioética, funciona como um princípio epistemológico da ética da IA, fundamentando a necessidade de compreensão e transparência quanto ao funcionamento dos sistemas e às consequências

de suas decisões automatizadas. Em suma, sem o conhecimento adequado de como e por que a IA age, torna-se impossível garantir que ela seja benéfica, justa e respeitosa à autonomia humana.

CONCLUSÃO

A inteligência artificial representa uma revolução tecnológica com potencial transformador em múltiplos setores, especialmente na educação, saúde e indústria, mas seu avanço inexorável traz à tona desafios éticos, sociais e técnicos que não podem ser negligenciados. A complexidade dos sistemas de IA, aliada à opacidade dos algoritmos e à dependência de grandes volumes de dados, evidencia a urgência de desenvolver mecanismos robustos de transparência, explicabilidade e responsabilidade, para que as decisões automatizadas não perpetuem desigualdades ou violem direitos fundamentais.

Além disso, a incorporação da IA no cotidiano educacional deve ser acompanhada de uma reflexão crítica que transcenda a mera eficiência, valorizando a formação de cidadãos conscientes, capazes de questionar e interagir de forma ética com essas tecnologias. É imprescindível que políticas públicas, regulamentações e práticas pedagógicas sejam construídas de forma colaborativa, envolvendo educadores, pesquisadores, estudantes e a sociedade civil, para garantir que a IA seja um instrumento de inclusão, democratização do conhecimento e promoção da justiça social.

Por fim, a adoção responsável da inteligência artificial exige um compromisso contínuo com a ética, a privacidade e a equidade, reconhecendo que o progresso tecnológico só será verdadeiramente benéfico se estiver alinhado aos valores humanos essenciais, evitando que a inovação se transforme em fonte de exclusão ou vulnerabilidade. Assim, o futuro da IA depende não apenas do avanço científico, mas da capacidade coletiva de moldá-la para servir ao bem comum, preservando a dignidade e a liberdade de todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. **Inteligência artificial e tecnologias digitais na educação:** oportunidades e desafios. Open Minds International Journal, v. 4, n. 2, p. 183-188, 23 ago. 2023.

CARVALHO, A. C. P. DE L. F. DE .**Inteligência Artificial:** riscos, benefícios e uso responsável. Estudos Avançados, v. 35, n. 101, p. 21-36, jan. 2021.

COECKELBERGH, Mark. Ética na inteligência artificial. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2023.p. 65-91.

CORDEIRO, A. M. *et al.*. **Revisão sistemática:** uma revisão narrativa. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, v. 34, n. 6, p. 428-431, dez. 2007.

FLORIDI, Luciano. **A ética da inteligência artificial: princípios, desafios e oportunidades.** Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUC PRESS, 2024.

KAUFMAN, D. **Inteligência Artificial e os desafios éticos**: a restrita aplicabilidade dos princípios gerais para nortear o ecossistema de IA. PAULUS: Revista de Comunicação da FAPCOM, v. 5, n. 9, 9 jul. 2021.

LOPES, L. F.; MOSER, A.; CAVAZZANI, A. L. M. **Os desafios** éticos **da inteligência artificial e dos objetos autônomos:** um preâmbulo. Linhas Crí-ticas, v. 29, 14 nov. 2023.

LOPES, Carolina de Melo Nunes; MENDES, Júlia Castro. Ética e inteligência artificial: desafios e melhores práticas. Revista da UFMG, Belo Horizonte, MG, v. 30, fluxo contínuo, e47673, 2023. Disponível em: Ética e inteligência artificial: desafios e melhores práticas | Revista da Universidade Federal de Minas Gerais. Acesso em: 9 out. 2025.

MONARD, Maria Carolina e BARANAUSKAS, José Augusto. **Aplicações de inteligência artificial: uma visão geral.** 2000, Anais.. São Paulo: Faculdade SENAC de Ciências Exatas e Tecnologia, 2000. Acesso em: 09 out. 2025.

RODRIGUES, O. S.; RODRIGUES, K. S. **A inteligência artificial na educação:** os desafios do ChatGPT. Texto Livre, v. 16, 2023.

SENA, Erick Morais de**. Viés na IA: como o viés algorítmico influencia na perpetuação de estereótipos e desigualdades existentes.** 2023. Monografia, Campina Grande - PB, 2023.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Recomendação sobre a** Ética **da Inteligência Artificial**. UNESCO, 2022. Disponível em: [Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial - UNESCO Digital Library]. Acesso em: 9 out. 2025.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.54
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

DIMENSÕES PARA ADOÇÃO INSTITUCIONAL E IMPLEMENTAÇÃO DO BLENDED LEARNING NA DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Fabiane da Rosa Dominguez[1]; Adriana Moreira da Rocha Veiga[2]

INTRODUÇÃO

A adoção e implementação do sistema *Blended Learning* (BL) tem se mostrado crescente nas Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o mundo; pesquisadores renomados do tema previram que o BL iria se tornar o "novo normal" nos cursos superiores (Norberg *et al.,* 2011), ou ainda, como menciona Graham e colaboradores *(*2013) um "surgimento histórico da aprendizagem combinada".

Neste artigo, tratamos de apresentar uma Pesquisa em Educação com Perspectiva Bioecológica do tipo Estudo de Caso, movimentada a partir das categorias de análise apontadas na lista de verificação de Charles Graham (2013) que se propõem avaliar em que etapa e condições as IES se encontram ao preconizarem a adoção e implementação de modelos híbrido de ensino, como propõe o movimento BL.

O objetivo geral consistiu em analisar as implicações das dimensões PTE - pedagógicas, tecnológicas e estruturais para identificar o nível/etapa e condições de adoção e implementação institucional do BL em um Programa de Pós-graduação em Educação de uma Instituição Federal de Ensino Superior - IFES do RS.

Os resultantes indicam que a instituição apresenta uma boa infraestrutura, condições técnicas de apoio e tecnologias avançadas, (contudo enfrenta problemas de conectividade) para possível implementação curricular do BL no programa. Há necessidade de uma política institucional incisiva que abranja a articulação dos processos formativos de professores pesquisadores nos cursos de graduação e pós- graduação, fomentando a formação de pesquisadores para os desafios contemporâneos e delineando novos processos de aprendizagens mediados por tecnologias e ambientes virtuais nas comunidades científicas locais, nacionais e internacionais.

1 Doutora em Educação - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: fabidominguezufsm@gmail.com
2 Doutora em Educação - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: adriana.ufsm@gmail.com.

DIMENSÕES PARA ADOÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO *B-LEARNING*

A adoção institucional está pautada na ideia de educação híbrida-mista- combinada, que mescla práticas, espaços, indivíduos, tecnologias e momentos de aprendizagem, de maneira a potencializar o conhecimento dos estudantes e posteriormente de reinventar as práticas docentes na educação para a contemporaneidade. Podemos dizer que este seria o caminho para uma ambiência positivamente dinâmica para as atividades da pós-graduação, dosando bem as ações de ensino, pesquisa e extensão, considerando o trabalho nos grupos de pesquisa liderados pelos orientadores.

Nesse sentido, é preciso compreender *BL* para além de um simples modelo, tendência, estratégia de se pensar a educação mesclada entre o presencial e virtual, mas articular este sistema com diferentes modos de possibilitar o ensino e a aprendizagem e de fomentar novas estratégias pedagógicas-tecnológicas dos professores em sala de aula, conectando e questionando o quê, com o que, como e a quem ensinar/formar na contemporaneidade.

No cenário brasileiro há muitos esforços e interesses por parte do corpo docente em combinar estratégias e componentes online com o que já vem sendo desenvolvido em âmbito presencial. Isso se deve, aos novos perfis de estudantes em formação, outros tempos e espaços de ensinar e aprender e aos novos cenários educacionais com implemento acelerado das tecnologias e ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

No entanto, de acordo com (Graham, 2013), os dados disponíveis quanto a efetivação em adotar o *BL* nas IES, ainda são escassos. São raras as evidências nas produções científicas que indiquem com precisão até que ponto o *BL* foi realmente adotado no Ensino Superior. Em parte, o que tem ocorrido é um desacordo sobre como as instituições entendem e se organizam para definir, implantar e avaliar o *BL* em seus centros de ensino (Graham, 2013). Aos poucos, as produções acadêmicas têm relatado que muitas IES têm cursos ou disciplinas nos moldes *BL*, porque foi uma iniciativa própria dos professores de experimentar e adotar, apesar das universidades não adotarem um modelo oficial e institucional.

Considerando esses fatos e apoiados nos estudos primorosos de Graham sobre adoção e implementação do modelo *BL* em IES, atentamos aos aspectos da lista de verificação de adoção institucional de *BL*, apresentado por este autor.

Reportamos ao trabalho pioneiro de Charles Graham3 sobre o tema da adoção e implementação do *BL* (aprendizagem combinada ou ensino híbrido, como se traduz no português brasileiro) e ao seu *checklist*, o qual foi traduzido para o nosso estudo. Ela foi ser considerada nesta pesquisa como possibilidade de avaliarmos *em que situação uma instituição se encontra, em termos de oferecer estratégia, estrutura e suporte para a implementação*

do Blended Learning no Ensino Superior, contudo no cenário investigado da Pós-graduação em Educação (PPGE).

Portanto, abordarmos a adoção institucional e implementação do Sistema *BL* como paradigma à formação de professores requererá o *design* de programas e seleção de recursos e, inclusive, tecnologias educacionais e metodologias ativas potentes para responder a esses outros tempos e espaços de ensinar e aprender, com protagonistas em formação, incluindo professores formadores - também aprendentes, e professores em formação - também ensinantes. Os diversos processos formativos encerram, assim, experiências valiosas, de si, do outro e de pedagogias inovadoras, na universidade e, prospectando, na escola.

A **Etapa 1** - **conscientização e exploração**, diz respeito a sensibilização institucional para possibilidades ou limitações de cada professor explorar e empregar técnicas viáveis de *BL* em suas aulas. A **Etapa 2** - **adoção e implementação antecipada** contempla a adoção institucional inicial, como o encaminhamento para novas práticas e políticas de experimentação e apoio a continuidade da implementação do *BL*. E a **Etapa 3: implementação madura e crescimento** engloba uma implementação amadurecida, fortalecida em estratégias, onde a estrutura e o apoio agora se fazem partes integrantes das operações pedagógicas - tecnológicas em *BL* na universidade.

As categorias de análise sistematizadas por Graham seguem três importantes pilares: a Estratégia - Estrutura - Apoio/Suporte, para implantação do *BL*, conforme a figura 1, a seguir:

Figura 1 - Sistematização dos critérios para adoção e implementação do *BL*.

Fonte: Elaborado por Dominguez (2024).

Conforme a imagem, transitam nas **estratégias,** os critérios de apoio e incentivo, definição do termo nas políticas institucionais e o propósito relacionadas ao design geral do processo de implantação adotado pela instituição.

A **estrutura** relaciona-se as questões infra estruturais da universidade, como as condições de estrutura tecnológica, pedagógica e administrativa/gestora a fim de verificar e facilitar os modelos de ensino e avaliação em ambiente de *BL*.

E a categoria de **apoio/suporte** atenta para as questões relacionadas ao modo que a instituição facilita a implementação e manutenção do projeto *BL*, perpassa

desde o apoio técnico com as tecnologias e ambientes virtuais ao pedagógico de integração dos recursos na dinâmica de sala de aula, englobando o desenvolvimento profissional docente e gestor na oportunidade de adoção híbrida do ensino.

As observações de Graham e colaboradores (2014) se tornam essenciais para determinar claramente como o *BL* pode ajudar a instituição a cumprir sua missão e seus objetivos, fornecendo as etapas e categorias de acordo com cada fase de adoção/implementação de como uma instituição pode usar a modalidade de maneira objetiva, produtiva e eficaz na qualidade do ensino combinado, mesclando os componentes *online* e presenciais, mas principalmente propiciar um mapeamento robusto do nível de adoção e implementação possível em que a IES se encontra no que tange o *BL*.

Por isso, consideramos indispensável o movimento de pesquisas em torno desta temática na esfera brasileira, para firmarmos o *BL* nas IES, como possibilidade de ressignificação do processo formativo com a integração das tecnologias digitais. Sabemos da emergência desta combinação, em novos métodos na Formação de Professores às novas e modernas gerações que se inserem nos contextos educacionais e que, posteriormente, desempenharão o papel de formador seja na Educação Básica, Técnica ou Superior.

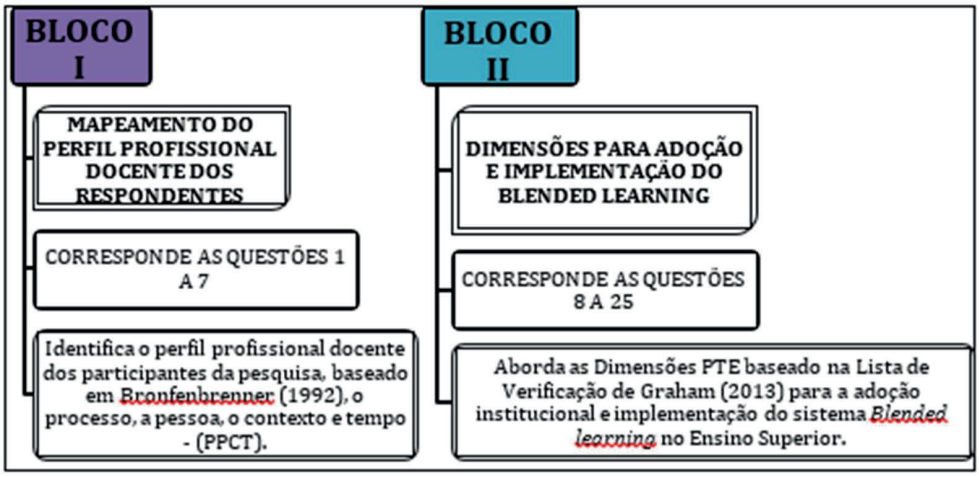
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Para realizarmos uma Pesquisa em Educação do tipo Estudo de Caso qualitativo, a busca de informações direcionou-se ao contexto de Pós-graduação em Educação (PPGE) de IFES do RS, na cidade de Santa Maria com a participação dos professores pesquisadores do programa.

A coleta de dados foi efetivada a partir de um formulário no *Google Forms*, com vinte e cinco (25) questões, abertas e fechadas. Esta opção foi acordada com a coordenação do Programa, para que tivéssemos acesso aos professores por e-mail ao corpo docente do PPGE. Mesmo assim, com o envio de lembrete semanal aos docentes, via *Google docs* e, ainda, a colaboração da Secretaria do PPGE para reenvio do link do questionário aos professores, a recolha das informações, com início em 29 de abril de 2024, teve o prazo estendido para participação por um período estendido de sessenta (60) dias.

A configuração das materialidades foi estruturada em dois grandes blocos, na apresentação dos resultantes será destacado na discussão, alguns eixos do segundo bloco que abordam as dimensões PTE conforme enfoque temático, objeto desta investigação, apresentados na Figura, a seguir:

Figura 2 - Blocos do Google Forms.



Fonte: DOMINGUEZ (2024, p.183).

Baseadas no quadro de Graham (2013), as questões foram organizadas pelos tópicos da lista de verificação. Inicialmente, no Quadro 1, a seguir, apresentamos uma síntese dos sujeitos participantes, de acordo com a linha de pesquisa à qual estão ligados:

Quadro 1 - Extratificação da participação das linhas de pesquisa.

Linha de Pesquisa 1	Linha de Pesquisa 2	Linha de Pesquisa 3	Linha de Pesquisa 4
Total LP: 20 docentes Total de respondentes: 10	Total LP: 16 docentes Total de respondentes: 6	Total LP: 10 docentes Total de respondentes: 5	Total LP: 5 docentes Total de respondentes: 2
50%	37,5%	50%	40%

Fonte: DOMINGUEZ, (2024, p.183).

Tivemos uma média de 45,09% de participação dos [23] respondentes à pesquisa, o que nos trouxe uma considerável amostra do universo de 51 professores/as pesquisadores/as do PPGE.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultantes destacados no Bloco II emergem das questões de 08 a 25, com o objetivo de abordar as Dimensões PTE baseado na Lista de Verificação de Graham (2013) para a adoção institucional e implementação do sistema *BL* no Ensino Superior.

Iniciamos com a **Dimensão Pedagógica (suporte pedagógico, incentivo a formação, ao desenvolvimento profissional e capacitação)**, a primeira questão deste Bloco II pergunta aos participantes se já conheciam e conceituavam o termo *Blended Learning*. Dentre os participantes do nosso estudo, 65,2% destacaram conhecer o termo, enquanto 34,8% nunca ouvira falar. É importante lembrar que no Brasil este termo é mais reconhecido como "ensino híbrido", mesmo que não seja a tradução exata da língua inglesa para o português brasileiro. Devido ao "ensino remoto" adotado na Pandemia do COVID-19, em muitos casos, existe uma confusão conceitual a respeito, com tendência a reduzir todas as formas de utilização do ensino *online* ao ensino remoto, o que é um equívoco.

Uma das questões problematizou quais atividades de formação continuada efetivamente envolveriam os gestores e professores na preparação à adoção institucional e implementação do BL no ensino superior. Esta questão é muito importante para que se criem oportunidades a partir deste estudo.

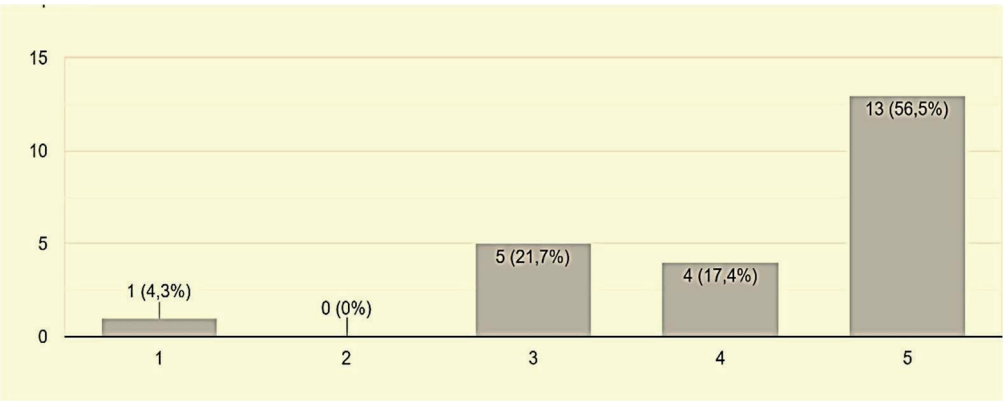
Na oportunidade, indagamos também, se o professor percebe uma estrutura de incentivo docente proporcionada pela instituição, pelo centro de ensino ou propriamente vinda do PPGE para investir tempo e esforço em capacitação e desenvolvimento profissional em *BL* e, ainda, que a resposta fosse justificada.

É perceptível que em partes há um movimento incentivador para o desenvolvimento profissional docente diante do BL, mas também é possível destacar que a busca por cursos de capacitação e fluência tecnológica perpassa a oferta do

centro de ensino e PPGE e requer iniciativa (Pedagogia, e portanto, docência da autonomia, como infere Freire, 1996), do próprio professor, que muitas vezes, por sobrecarga de trabalho, inúmeras demandas assumidas, desencontro de horários/turnos ou ainda desinteresse, acaba por não investir tempo e esforço para essa jornada de aprendizagem, o que reforça os paradigmas emergentes refletidos aqui, desde as concepções arquitetônicas escolarizadas das IFES aos enraizados percursos de formação tradicional pausados no tempo, tempo de inovação.

Na sequência, o gráfico 1 apresenta a proposta de uma escala *Likert,* de 1 a 5, sendo 1 totalmente desnecessária e 5 totalmente necessária, a formação para o *BL* na graduação e na formação continuada de professores.

Gráfico 1 - Formação para o *BL* na graduação e na formação continuada de professores.



Fonte: DOMINGUEZ (2024, p.203).

Nesta escala, podemos observar o quanto o professor considera necessária ou não, a formação para o uso do *BL* na graduação, pós-graduação e na formação permanente de professores pesquisadores. A maioria dos professores pesquisadores, mais de 50%, reconhecem a necessidade, inclusive solicitam a oferta de cursos, oficinas, palestras e capacitações sobre o tema no currículo dos cursos de pós- graduação em educação do centro de ensino investigado

Quanto a análise das **Dimensões tecnológicas e estruturais (infraestrutura, apoio, suporte, avaliação e tecnologias),** solicitamos que os respondentes refletissem sobre a infraestrutura pedagógica e tecnológica da IFES, para o desenvolvimento profissional com tecnologias na formação de professores e pesquisadores e respondessem, o que já melhorou e o que poderia melhorar ainda mais.

Indagamos também sobre a viabilidade da implementação imediata do *BL* no PPGE, dadas as suas estruturas e condições PTE, onde 73,9% dos professores participantes consideram viável a implementação imediata do *BL* no programa, considerando uma boa infraestrutura pedagógica e tecnológica capaz de fomentar a adoção do sistema; enquanto 26,1% consideram inexecutável, apostando que a estrutura curricular e arquitetônica neste momento, inviabiliza a implementação do BL na instituição.

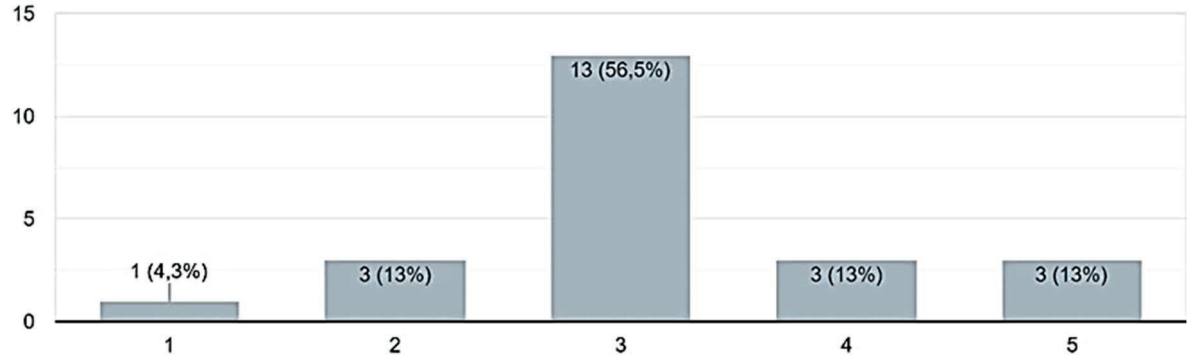
Em seguida, foi proposto aos respondentes se “nesse sentido, pensando na infraestrutura tecnológica e pedagógica da IFES, e consequentemente, do centro de ensino, é possível afirmar que há condições PTE para adoção e implementação do *BL* no PPGE”, justificando a sua resposta.

As questões centrais da adoção e implementação do *BL* são tangenciadas pelo suporte pedagógico e pelo desenvolvimento profissional docente. Iniciamos perguntando sobre a participação dos professores nas atividades formativas promovidas pelo CTE. A maioria, 73, 9% já participou dessas atividades, enquanto 26, 1% nunca participou.

Em uma questão, solicitamos a análise da infraestrutura tecnológica do centro de ensino, pertencente ao PPGE, no que se refere ao suporte à formação de professores e pesquisadores para a integração das tecnologias na educação e de ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle. Quase metade (10) dos respondentes disseram que não oferece suporte ou que desconhecem o fato.

Encerrando a entrevista, na última questão, a Q25, perguntamos, em uma escala Likert, de 1 (totalmente sem condições) a 5 (total condição), analise se o PPGE tem condições de adotar e implementar o *BL* na formação de professores e pesquisadores em educação. Talvez porque esta questão nunca tenha sido discutida coletivamente, a análise ficou assim distribuída, no gráfico 2:

Gráfico 2 - Condições de adotar e implementar o *BL* no PPGE.



Fonte: DOMINGUEZ (2024, p.219).

Um percentual baixo, mas promissor de 26% dos professores pesquisadores avaliaram que o PPGE apresenta condições PTE para adotar e implementar o BL no programa. Mais de 50% dos respondentes atribuíram o percentil [3] indicando indecisão na avaliação dos critérios apresentados ao longo da pesquisa para identificar em que nível-etapa-dimensão encontra-se o programa para adoção institucional do sistema preconizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finda a apresentação dos resultados da pesquisa, retomamos as categorias de análise sistematizadas por Charles Graham e colaboradores, seguindo três importantes pilares: a Estratégia - Estrutura - Apoio/Suporte, para adoção e implementação do *BL* - pontuadas neste artigo.

Em suma, os achados nos inferem que a instituição apresenta uma boa infraestrutura, condições técnicas de apoio e tecnologias avançadas, exceto, a necessidade de oferta de redes de conectividade Wi-Fi, potentes, para possível implementação curricular do BL no

programa. Analisamos também, que há necessidade de uma política institucional incisiva que articule os processos formativos de professores pesquisadores nos cursos de graduação e pós-graduação, fomentando a formação de pesquisadores para os desafios contemporâneos e delineando novos processos de aprendizagens mediados por tecnologias e ambientes virtuais.

Por isso, a pesquisa tangencia a necessidade de tensionarmos nosso *modus operandi* de diálogo e ações para pensar-fazer a formação docente no ambiente universitário brasileiro e contemporâneo. É um convite ao cenário investigado, e aos demais que pretende num futuro não tão distante, adotar e implementar sistemas como o BL, a instaurar a metamorfose em nossos currículos, documentos reguladores e práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo que reconhece e valoriza o que já foi possível de ser realizado ao longo do período no programa por toda a comunidade acadêmica e gestora, traçando horizontes de formação que não são individuais, mas sim, coletivos.

Nesse sentido, sinalizamos que esta temática não está esgotada e tem se tornado pauta recorrente da discussão política educacional em âmbito federal, visto os últimos movimentos das medidas governamentais em prol dos desafios tecnológicos agravados pelo período pandêmico na educação brasileira, e que vem exigindo desde então, atenção aos outros sistemas e tendências de aprendizagem na Educação Básica e Superior.

Um exemplo da relevância do enfoque temático desta pesquisa de doutoramento está nas políticas públicas que passaram a regulamentar o ensino híbrido no Brasil, atualmente compostas por projetos de lei, pareceres, normativas, grupos de trabalho, coordenadorias e a Rede de Inovação para Educação Híbrida, em especial a Portaria MEC/Capes nº 315/2022 que acolheu recentemente o Parecer CNE/CP nº14 de 5 de julho de 2022, vindo a aprovar com unanimidade no dia 30 de dezembro de 2022, a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem mediado por sistemas e tecnologias educacionais pelos programas de pós-graduação, cenário desta investigação.

Por fim, com base neste estudo, prospectamos horizontes formativos e de qualidade para que os resultados alcançados contribuam para o desenvolvimento institucional em face as aceleradas tecnologias na Educação Superior (com currículos de formação de professores e pesquisadores que contemplem as demandas pedagógicas-tecnológicas da Educação Básica), levando em consideração: a integração do Sistema BL, o delineamento de processos combinados de aprendizagens e as tendências pedagógicas, promovendo novos paradigmas na formação de pesquisadores e de professores, conhecimentos a serem geograficamente acessíveis, expandidos, interiorizados, qualificados e compartilhados nas comunidades científicas locais, nacionais e internacionais.

REFERÊNCIAS

AUTORA. **Formação inicial de professores com enfoque no sistema Blended Learning em ambiente virtual de aprendizagem.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2019.

Bartolomé Pina, Antonio Ramón. (2004). **Aprendizagem combinada. Conceitos básicos**. Pixel-bit, 23, 7-20.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC/Capes nº 315, de 30 de dezembro de 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra/30000-uncategorised/91051-educacao-hibrida. Acesso em: 12 jan./2024.

ELKONIN, Davii. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In V. Davídov & M. Shuare (Orgs.), **La psicologia evolutiva e pedagogica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987a, p. 83-102.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários** à **prática educativa.**13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARRISON, Donn Randy; Vaughan, Norman. Dane. **Blended Learning in Higher Education: Framework, principles, and Guidelines.** San Fransisco, CA: Jossey-Bass, 2008.

GRAHAM, Charles R. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In: BONK, C.J.; GRAHAM, C. R.; CROSS, J.; MOORE. M.J. (eds.) **The handbook of blended learning: global perspectives, local designs.** São Francisco: EFeiffer Publishing, 2006. p. 30-41. Disponível em: http://www.publicationshare.com/graham_intro.pdf. Acesso em: dezembro 2021.

GRAHAM, Charles R; DE Archibald; R Larsen. Validating a blended teaching readiness instrument for primary/secondary preservice teachers. **British Journal of Educational Technology** 52 (2), 536-551, 2021.

Graham, Charles R. (in press). **Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs.** San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2004. Disponível em: http://curtbonk.com/graham_intro.pdf. Acesso em: março 2022.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather; CHRISTENSEN, Clayton. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Penso Editora, 2015.

NORBERG, Anders; DZIUBAN, Charles D.; MOSKAL, Patsy D. **A time-based blended learning model.** On the Horizon, 2011. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1108/107481211111. Acesso em: 12 dez. 2018.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.55
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

CANVA NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES NA CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Zelmielen Adornes de Souza[1]

INTRODUÇÃO

A docência exige constante busca por conhecimentos e formação permanente. Inúmeros são os desafios da prática docente na atualidade. Cada etapa e nível de ensino possuem as suas particularidades, contudo, há questões que são comuns, especialmente as que estão relacionadas à inclusão e às rápidas transformações do mundo decorrentes do avanço tecnológico. Na sala de aula, "o docente precisa ter uma habilidade especial e se desdobrar para atender um diverso mundo de possibilidades, um espaço com variedade linguística, econômica e cultural" (SILVA; SANTOS; SILVA, 2024, p. 3-4).

Assim, cada vez mais, há emergência por práticas pedagógicas e materiais didáticos mais inclusivos, dinâmicos, atrativos e inovadores, tanto na escola de educação básica quanto em instituições de ensino superior. Nessa jornada docente para acompanhar as demandas de um mundo cada vez mais diverso e tecnológico, têm surgido diferentes recursos, ferramentas e plataformas digitais que podem colaborar no processo de ensino e aprendizagem.

> As transformações tecnológicas impactam os processos educacionais, exigindo que os professores busquem estratégias inovadoras para atender às demandas de alunos cada vez mais conectados. Nesse contexto, ferramentas digitais como o Canva tornam-se aliadas importantes ao ensino, ao viabilizar a criação de recursos que facilitam a aprendizagem. (HÜBNER, 2025, p. 4).

O Canva é uma plataforma de *design* gráfico *online* que se tornou popular por sua facilidade de uso e versatilidade, além de oferecer a opção de plano gratuito. Embora seja amplamente utilizado para fins pessoais e comerciais, também possui um enorme potencial para a educação, inclusive a disponibilização da conta Canva

Educação, com conteúdo *premium* (equivalente ao dos planos pagos) gratuito para professores, alunos e demais profissionais que atuam em escolas de Educação Básica.

1 Doutora em Educação - Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: zelmielen.a.souza@ufsm.br

"O uso do Canva como ferramenta digital de design tem se mostrado um recurso valioso para o aprendizado dos alunos, especialmente em contextos em que a educação tradicional enfrenta desafios para engajar os estudantes" (HÜBNER, 2025, p. 22).

Contudo, estudos destacam que boa parte dos professores ainda possui uma formação limitada quanto ao uso de aplicativos e plataformas digitais (SILVA; SANTOS; SILVA, 2024) e que "é fundamental investir em programas de formação continuada que capacitem os professores a utilizar o *Canva* e outras tecnologias de forma eficaz" (HÜBNER, 2025, p. 23, grifo da autora).

Diante do exposto, este texto tem como objetivo apresentar a plataforma Canva e o seu potencial educacional por meio de recursos e ferramentas diversificados para a criação de materiais didáticos ricos e atrativos, promovendo um aprendizado mais dinâmico e criativo. Com isso, busca-se fomentar o uso pedagógico da plataforma e incentivar que mais professores potencializem as suas práticas docentes utilizando o Canva em sala de aula e, especialmente, na criação de materiais didáticos que atendam as demandas do nosso tempo.

PLATAFORMA CANVA

O Canva é uma plataforma digital de comunicação visual, com ferramentas e recursos gratuitos para a criação de *design* gráfico *online*. Idealizado por Melanie Perkins, Cliff Obrecht e Cameron Adams, foi lançado em 2013 com a missão de democratizar o *design*, permitindo que qualquer pessoa, independentemente de suas habilidades técnicas, pudesse criar materiais gráficos de qualidade[2]. Desde o seu lançamento, o Canva cresceu exponencialmente, expandindo suas funcionalidades e atraindo uma base de usuários diversificada.

A introdução do Canva no Brasil aconteceu em meio ao crescente interesse por ferramentas digitais que facilitassem a criação de conteúdo visual. O Canva começou a ser usado com fins educacionais, especialmente por professores, logo após sua introdução no país em 2013. A plataforma rapidamente se tornou popular entre professores que buscavam novas maneiras de engajar seus alunos por meio de apresentações visuais e materiais didáticos atraentes. "A inserção de ferramentas digitais como o *Canva* na educação reflete uma tendência global de modernização dos processos de ensino" (HÜBNER 2025, p. 14, grifo da autora).

Desse modo, ao longo dos anos, o Canva vem adaptando funcionalidades e ferramentas, as quais têm se mostrado valiosas no contexto educacional.

> O Canva pode ser usado para criar recursos visuais para materiais educacionais tanto nos currículos da educação básica quanto do ensino superior. São conteúdos transversais que precisam ser trabalhados para cumprir os objetivos de aprendi-

2 Informações retiradas do site do Canva, disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/. Acesso em: 16 nov. 2025.

> zagem e a formação com qualidade dos estudantes. Existe uma gama de recursos disponíveis que os professores podem utilizar para dinamizar as aulas com proposta e metodologia pedagógica que norteiam uma aula com mais dinamismo. Vale a pena ressaltar que os produtos/ferramentas tecnológicas são importantes instrumentos para cumprir os objetivos educacionais. (GONÇALVES, 2022, p. 15).

Essa versatilidade do Canva, combinada com o compartilhamento de dicas e tutoriais por meio de redes sociais, incentivou a adoção da plataforma por um número crescente de professores, fomentando um ambiente de aprendizagem colaborativo e criativo.

> O Canva hoje tem seu espaço garantido na área acadêmica, profissional e em diversas outras áreas, pois apresenta muitas opções de funcionalidades para o enriquecimento dos trabalhos a serem desenvolvidos em diversas funções, como por exemplo, os trabalhos desenvolvidos na prática docente. (BARROSO *et al.*, 2023, p. 56).

Assim, pode-se dizer que o Canva não apenas transformou o modo como o *design* é visto no ambiente educacional, mas também incentivou o desenvolvimento de habilidades criativas entre alunos e professores. De acordo com Hübner (2025, p. 23), a "plataforma permite que os professores desenvolvam materiais personalizados, adaptados às necessidades específicas de suas turmas, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa".

Como algumas vantagens na criação de *designs*, a plataforma do Canva dispõe de: diversos modelos de *design* gráfico nos mais variados formatos; opções de elementos (imagens, fotos, vídeos, áudios...) com licença gratuita, sem a necessidade de atribuição de autoria; ferramenta de Inteligência Artificial (Canva IA); possibilidade de compartilhar e formar equipes de trabalho; e poder ser acessado através de dispositivos móveis (*App* Canva).

METODOLOGIA

O estudo adotou uma abordagem qualitativa de cunho descritivo, buscando apresentar e analisar as possibilidades do uso do Canva (referente ao ano de 2025) na criação de materiais didáticos, tendo em vista o seu potencial educacional.

Para tanto, o estudo levou em consideração a forma de organização e de apresentação do Canva, para fins educacionais, disponível em seu plano gratuito. No processo de análise, foram feitas observações acerca da visão geral da plataforma e sua usabilidade e, após, realizou-se um levantamento dos diferentes tipos de materiais didáticos disponíveis na plataforma, elementos, recursos e ferramentas. A partir disso, foi elaborada a descrição da plataforma, de seus recursos e ferramentas de edição, especialmente, presentes no *design*

de apresentação. A ênfase neste *design* se deveu ao significativo número de elementos e ferramentas presentes no Canva para a sua edição, bem como a sua versatilidade, tendo em vista que, além da apresentação de *slides*, esse *design* pode servir para a criação de outros materiais didáticos, tais como vídeo e livro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

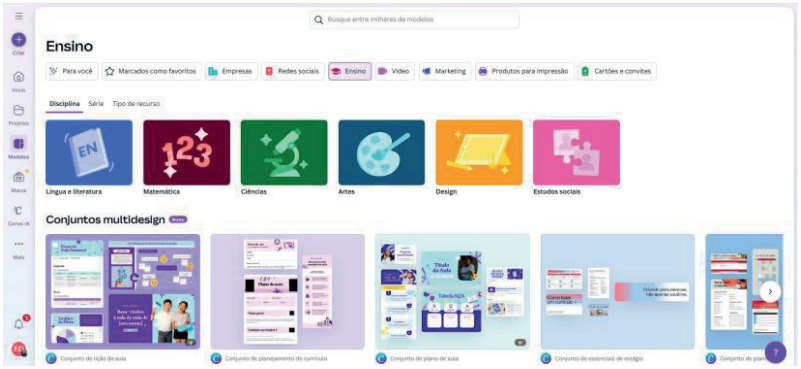
O estudo realizado no Canva foi organizado a partir da análise e da descrição da visão geral da plataforma no que diz respeito às possibilidades educacionais e do levantamento dos materiais didáticos disponíveis e de seus recursos e ferramentas.

Na visão geral da plataforma, ressalta-se a sua interface amigável e intuitiva, facilitando a busca e o acesso aos materiais voltados ao ensino. O Canva apresenta mais de um caminho para a criação e a busca de materiais. Na tela inicial a plataforma apresenta um menu vertical, localizado à esquerda, e uma ferramenta de busca na horizontal, com os filtros: Seus *designs*; Modelos, e Canva IA. Além disso, apresenta também algumas categorias e sugestões de opções recursos/*designs*.

O menu vertical oferece acesso rápido à ferramenta de criação (Criar), ao ícone da própria página inicial (Início), à pasta de projetos, aos modelos, ao kit de marca, à inteligência artificial (Canva IA), aos aplicativos (*Apps*), à ferramenta de marketing, ao planejador de conteúdo, ao *Design School*, às notificações e aos dados e configurações da conta do usuário. Cabe destacar que no *Design School*, a plataforma oferece cursos, aulas, tutoriais e diversos conteúdos educacionais.

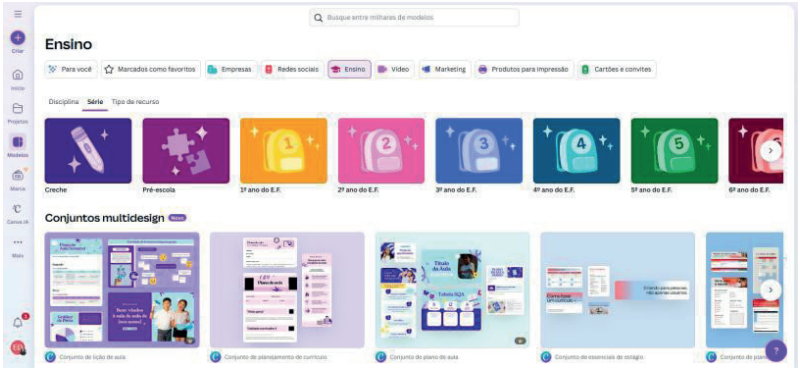
Na ferramenta de criação de *design*, o Canva apresenta como opção o filtro “Educação”, no qual mostra alguns modelos educacionais e a possibilidade de ter acesso a todo o material disponível na plataforma. Ao selecionar a opção para ver tudo, o Canva mostra uma página (Figura 1) com a categorização dos materiais por disciplina, série ou tipo de recurso.

Figura 1 - Aba da categoria “Disciplina”. Fonte: www.canva.com (2025).



Na categorização por série (Figura 2) aparecem todas as etapas da Educação Básica.

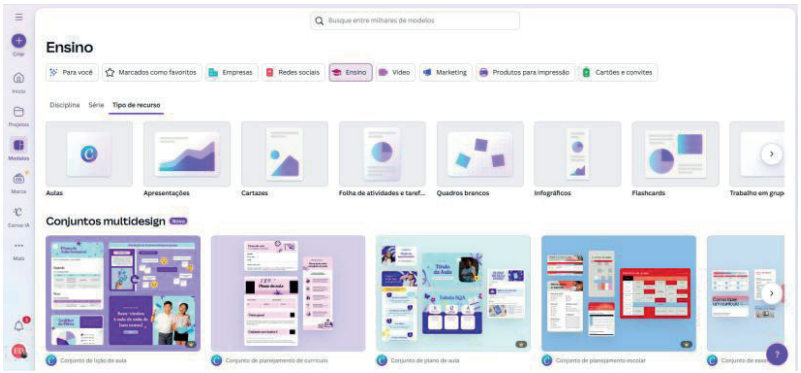
Figura 2 - Aba da categoria “Série”. Fonte: www.canva.com (2025).



Ao selecionar a opção de uma série em específico, aparecem filtros avançados, sendo possível filtrar os materiais por disciplina, tipo de recurso, idioma, assunto, estilo, tema, recurso e cor.

Na opção por tipo de recurso (Figura 3), é possível ter acesso a diferentes tipos de materiais didáticos, tais como apresentações, cartazes, infográficos, *flashcards*, tirinhas, folhas de atividades e de tarefas. Alguns tipos de recursos variam de acordo com as disciplinas ou séries.

Figura 3 - Aba da categoria “Tipo de Recurso”. Fonte: www.canva.com (2025).



Essa forma de organização facilita a busca por modelos de materiais didáticos prontos para diferentes áreas do conhecimento/disciplinas, séries/anos/etapas de ensino e tipos de recursos, possibilitando que mesmo professores sem formação em *design* possam criar conteúdos educativos de qualidade, adaptando materiais já existentes na plataforma.

Além dos modelos prontos, é possível criar materiais didáticos sem a utilização de um modelo pré-existente. Isso demanda que os professores tenham mais conhecimentos de como usar os recursos e as ferramentas do Canva. Na ferramenta de criação de *design*,

é possível escolher por um tipo de recurso (apresentação, documento, folha de atividades, etc.) usando a ferramenta de busca ou selecionando alguma das opções elencadas na tela.

Entendendo que os materiais didáticos são “um conjunto de textos, imagens e recursos, concebido com finalidade educativa” (BANDEIRA, 2017, p. 22), foram mapeados, no Canva, os seguintes materiais didáticos: apresentação educacional, documento, folha de atividade, infográfico educacional, cartaz para sala de aula, vídeo educacional, *flashcard*, livro de histórias, plano de aula, quadro branco e mapa mental. Contudo, destaca-se que qualquer outro recurso existente no Canva (tais como e-mail, calendário, banner, gráfico, planilha, etc.) pode se transformar em um material didático de acordo com a intencionalidade pedagógica de sua criação e seu uso educacional. Além disso, sublinha-se que, como o Canva está em constante processo de atualização, novos recursos podem vir a fazer parte da plataforma.

> Assim, na prática, as formas de utilização docente vão depender do objetivo da atividade. Ele pode utilizar um modelo de slides para produzir um conteúdo de aula; pode criar uma atividade que envolva produção de imagens e orientar os estudantes a realizarem de forma colaborativa; pode construir vídeos ou montar vídeoaulas gravadas; pode construir um documento A4 como relatórios, planos de aula e planos de ensino; pode construir um arquivo docs sequenciado sobre os tópicos que serão abordados e compartilhar a leitura prévia com a turma antes da aula (sala de aula invertida); pode produzir newsletters, infográficos ou flashcards personalizadas e ilustrativas sobre seu conteúdo para fortalecer a aprendizagem de conceitos; pode criar pastas de atividades para suas turmas; pode personalizar carimbos e adesivos para feedbacks de atividades; pode orientar uma oficina de currículos; pode orientar uma atividade para produção de panfletos ou projetos de pesquisa entre outras diversas possibilidades, o que leva à conclusão de que essa ferramenta é uma excelente opção para o trabalho docente. (BARROSO *et al.*, 2023, p. 65).

Ao começar um *design*[3] em branco, após a seleção do tipo do recurso, a área de edição possui uma barra de ferramentas lateral à esquerda que oferece acesso rápido a modelos prontos personalizáveis de *design*, diversas categorias de elementos (formas, elementos gráficos, fotos, 3D, formulários, figurinhas, áudios, planilhas, tabelas, gráficos, molduras, grades, áudios, vídeos, fundo, etc.), texto (com diversas opções de fonte), marca, *uploads* (onde é possível carregar e armazenar fotos, vídeos, áudios, etc.), ferramentas específicas, projetos (*designs* e pastas já criados) e mídia mágica (para a criação de imagens, elementos gráficos e vídeos 3D). O Canva possui um amplo banco de elementos de alta qualidade, muitos oriundos de parcerias com plataformas *online* como o Pexels, o Pixabay, etc., sendo que parte dos elementos possui licença gratuita, sem a necessidade de atribuição de autoria.

A plataforma também disponibiliza a edição de texto, de imagem, de áudio, de vídeo e de página, apresentando barras com diversas ferramentas. No texto é possível alterar a

3 Aqui a descrição será feita com base no *design* de apresentação.

fonte, o tamanho, a cor, o estilo, o alinhamento, a inclusão de lista, o espaçamento entre letras e linhas, aplicar transparência, efeitos, animação, alterar a posição e copiar estilo. Nas imagens, é possível editar fazendo ajustes (balanço de brancos, iluminação e cor) ou utilizando o Estúdio Mágico, bem como filtros, efeitos e *Apps*. Algumas imagens permitem alteração de cor, estilo de traço, arredondamento de cantos, além de corte e inversão (horizontal e vertical). Assim como no texto, é possível aplicar transparência, animação, alterar a posição e copiar estilo. Nos áudios, a plataforma permite a realização de ajuste, corte, aplicação de efeito gradual, de sincronização e de alteração de volume. Nos vídeos, são apresentadas algumas ferramentas presentes na edição de imagens e de áudios, como ajustes (balanço de brancos, iluminação e cor), filtros, uso do Estúdio Mágico, alteração do estilo de traço, da posição, aplicar transparência, arredondar cantos, animar, copiar estilo, além de cortar, inverter (horizontal e vertical), aparar a duração e regular a velocidade do vídeo. Além disso, há a possibilidade de inserir *hiperlinks*, bloquear e agrupar elementos. Na edição da página, há a possibilidade de pedir auxílio para o Canva, comentar, editar a duração (para a criação de vídeo ou apresentação no modo de reprodução automática), colocar fundo, animação, alterar cor, posição dos elementos e copiar estilo.

Outra forma de criação de *design* é por meio da ferramenta de Inteligência Artificial (IA). No campo de busca da tela inicial, ao selecionar Canva IA é possível dar um comando à IA, descrevendo a ideia de material didático que pretende ser criado e selecionar a opção de *design*, depois de apresentação, definindo o público (educacional), o estilo do material e seu comprimento (número de páginas). A partir disso, a IA irá criar *designs*, dando algumas opções. Ao longo do processo de criação é possível dialogar com a IA, complementando informações sobre o que deve ser criado. Após a escolha de uma das opções de *design* criado pela IA, o professor poderá usar o editor do Canva para continuar trabalhando no material, alterando e complementando o seu conteúdo.

Independente da forma escolhida para iniciar o *design*, o Canva permite o uso de IA em todo o processo de criação, seja na busca por *Design*, Elementos, Texto e Mídia Mágica, disponíveis na barra lateral de ferramentas do editor, seja por meio da opção “Pede para o Canva” (para imagens) e de texto mágico diretamente no material que está sendo editado. A ferramenta de texto mágico traz as opções de transformar o texto, de reescrevê-lo, de corrigir a ortografia, de continuar a escrever, de encurtar, de deixar mais divertido ou mais formal, de alterar a voz, de gerar questionário e de gerar voz por IA. Através desses recursos, a IA pode auxiliar os professores na produção do conteúdo, além de torná-lo mais interativo por meio da criação de questionários que podem ampliar a participação dos alunos nas aulas.

A ferramenta de geração de voz por IA também está disponível no elemento “áudio” e consiste na narração de um texto escrito pelo professor por meio das opções de vozes da

IA, uma feminina e outra masculina. Essa ferramenta é muito interessante na produção de materiais audiovisuais.

Outro recurso relevante do Canva são as notas, que consistem em anotações de apoio para a apresentação de cada página/*slide* do material. Nesse recurso também é possível utilizar a IA para gerar as notas e solicitar algumas ações: encurtar notas, reescrever, deixar mais divertido ou deixar mais formal.

Os materiais didáticos criados no recurso de apresentações no Canva podem ser baixados em diferentes formatos: PDF (padrão e para impressão); Documento do Microsoft PowerPoint; vídeo MP4, imagem (JPG, PNG, SVG) e clipe (GIF). Também há a opção de selecionar as páginas a serem baixadas.

Além disso, é possível criar *links* e compartilhar o material com professores e alunos, possibilitando apenas que edite, comente ou visualize o *design*; e *link* público de visualização, que permite que qualquer pessoa acesse a versão do *design* apenas para visualização.

Ao exibir uma apresentação diretamente da plataforma, o Canva possibilita: apresentar em tela cheia; vista de apresentação (na qual é possível visualizar as notas e os próximos *slides*); apresentar e gravar (acessando o estúdio de gravação do Canva); e reprodução automática (na qual é necessária a definição prévia da duração de cada *slide* para a sua passagem automática). Na exibição em tela cheia, o Canva oferece recursos mais interativos, tais como *zoom* (diminuir e aumentar), desenho (com o uso de canetas), atalhos mágicos (recursos para atrair a atenção), sessão interativa de perguntas e respostas (Canva Live), entre outros.

Ainda cabe destacar os variados *Apps* disponíveis no Canva, que podem auxiliar na produção de materiais didáticos, e a integração da plataforma "com variadas ferramentas de gerenciamento de sala de aula, como *Schoology, D2L, Moodle, Blackboard, Google Sala de Aula, Canvas* e *Microsoft Teams*, permitindo a comunicação entre alunos e professores" (BARROSO *et al.*, 2023, p. 61, grifos dos autores). Desse modo, destaca-se que o Canva

> [...] mostra-se como uma excelente e completa opção para atuação, produção e compartilhamento de recursos na área educacional. Na prática docente, cada vez mais se faz necessário ferramentas que aperfeiçoem e favoreçam o tempo do professor, principalmente as que tragam modos de trabalho colaborativo e engajamento entre os alunos e demais membros da equipe. (BARROSO *et al.*, 2023, p. 63).

A partir de todos os elementos, recursos e ferramentas descritos, observa-se que os professores podem usar o Canva para criar uma variedade de materiais didáticos visualmente atraentes e personalizados. Em vez de *slides* de apresentação genéricos, eles podem criar apresentações interativas com gráficos, imagens, animações e questionários que capturam a atenção dos alunos. Além disso, podem criar atividades e

materiais diversos, como questionários, jogos, linhas do tempo, livros e mapas mentais, para envolver os alunos no processo de aprendizado. Esses materiais podem ser usados para revisar conceitos, avaliar o conhecimento dos alunos e tornar o aprendizado mais divertido e interessante.

Assim, com sua interface intuitiva, uma vasta biblioteca de modelos e elementos gráficos e a ferramenta de IA, o Canva proporciona aos professores a oportunidade de inovar na sala de aula. Além disso, a plataforma está em constante processo de atualização. Há comunidades que alimentam a plataforma com conteúdos variados e novos recursos vêm sendo incluídos de acordo com a demanda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional atual, no qual a tecnologia tem desempenhado cada vez mais um papel crucial, este estudo buscou apresentar e analisar o potencial do Canva como uma plataforma digital fundamental para a inovação na criação de materiais didáticos. A plataforma se estabelece como uma aliada poderosa do professor, oferecendo um vasto ecossistema de recursos, desde modelos prontos e elementos gráficos diversificados até avançadas ferramentas de IA, que democratizam o *design* e a produção de conteúdo visualmente atrativo.

A análise da plataforma mostrou que, com sua interface intuitiva e a organização lógica dos seus elementos por disciplina, série e tipo de recurso, o Canva atende diretamente à necessidade emergente por práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e alinhadas às demandas de um mundo tecnológico e diverso. Além disso, a integração crescente de recursos de IA e de ferramentas de colaboração no Canva amplifica ainda mais a capacidade do professor de otimizar seu tempo e a qualidade do conteúdo produzido, transformando o planejamento de aula e a interação em sala.

Ainda cabe ressaltar que a versatilidade do Canva transcende a simples criação de *slides*, possibilitando aos professores a elaboração de diversos materiais didáticos, como a elaboração de infográficos, *flashcards*, vídeos educacionais e atividades personalizadas, os quais podem promover o engajamento dos alunos e a aprendizagem ativa e significativa. Assim, o Canva, como uma plataforma acessível, democrática e repleta de possibilidades educacionais, “pode tornar-se um meio potente de expressão e aprendizagem no contexto escolar contemporâneo” (HÜBNER, 2025, p. 25).

Entretanto, o pleno aproveitamento desse potencial depende diretamente do investimento em formação continuada para os professores. A complexidade crescente das ferramentas digitais, incluindo a IA, exige formação para os professores, possibilitando que

saibam usar a plataforma e que possam integrá-la com intencionalidade pedagógica em sua prática docente.

Por fim, destaca-se que o Canva não se limita aos recursos e às ferramentas apresentadas neste estudo. No presente texto, priorizou-se a apresentação de alguns elementos, recursos e ferramentas básicas disponíveis no Canva para a criação de materiais didáticos, com o intuito de promover conhecimentos acerca da plataforma e de estimular o interesse de professores pelo seu uso educacional. Nesse sentido, entende-se que outros estudos podem explorar e aprofundar ainda mais os potenciais da plataforma, inclusive focalizando o plano Canva Educação.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, D. A. **Material didático**: criação, mediação e ação educativa. Curitiba: Editora Intersaberes, 2017.

BARROSO, M. D. F. *et al.* O uso da ferramenta digital Canva na prática docente: desafios e possibilidades. In: GUILHERME, W. D.; SANTOS, D. A. dos; MELLO, R. G. (Orgs.). **Educação e tecnologia**: tendências, desafios, perspectivas e inovações pedagógicas na era digital. Volume 1. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023. p. 53-68.

GONÇALVES, M. C. **O uso do canva nas práticas pedagógicas**: criação de histórias e suas possibilidades. 2022. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Pedagógicas). Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Centro-Serrano, Santa Maria de Jetibá, 2022.

HÜBNER, J. L. **Uma análise bibliográfica do Canva como ferramenta pedagógica**. 2025. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2025.

SILVA, M. L. dos S.; SANTOS, C. B. dos; SILVA, A. dos S. Os desafios dos docentes no cenário educacional brasileiro: uma revisão bibliográfica. **Revista contemporânea**, v. 4, n. 2, p.1-23, 2024.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.56
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

DA PERGUNTA À ALUCINAÇÃO: SYCOPHANCY EM IAS GENERATIVAS E UM ESTUDO DE REPLICAÇÃO EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

Carlos Alberto Coletto Burger[1]; Carlos Henrique da Costa Barreto[2]; Taís Steffenello Ghisleni[3]

1. INTRODUÇÃO

A popularização das inteligências artificiais generativas inaugurou uma nova forma de relação entre humanos e máquinas: o diálogo. Diferentemente das buscas em motores tradicionais, que retornam links e cabem ao usuário interpretar, as IAGs entregam respostas elaboradas em linguagem natural, apresentadas com fluência e confiança. Essa naturalidade, porém, esconde um risco pouco conhecido do público geral: a qualidade e a veracidade dessas respostas dependem, em grande medida, de como se pergunta.

Pesquisadores do Google DeepMind, da Anthropic e de diversas universidades têm documentado um comportamento sistemático nos grandes modelos de linguagem: a tendência de concordar com o usuário, mesmo quando este está errado. Esse fenômeno, chamado de sycophancy, ocorre quando o modelo adapta suas respostas para alinhar-se à perspectiva do interlocutor, priorizando a aprovação em detrimento da precisão factual (Sharma *et al.*, 2023). O problema é agravado quando o usuário formula perguntas indutivas, ou seja, aquelas que carregam, em sua estrutura, uma premissa, sugestão ou expectativa de resposta. Ao fazer isso, muitas vezes sem perceber, o usuário "ensina" a máquina a confirmar aquilo que já acredita, criando uma câmara de eco informacional com aparência de autoridade científica.

Há indícios, relatados na literatura, de que modelos generativos em experimentos controlados reafirmam ações ou crenças dos usuários com frequência substancialmente maior do que humanos fariam nas mesmas situações, uma estimativa de cerca de 50% é

1 Doutorando e Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens na Universidade Franciscana - UFN. Santa Maria, RS - Brasil. Email: hcoletto@gmail.com
2 Doutorando e Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens na Universidade Franciscana - UFN. Santa Maria, RS - Brasil. Email: carloshcb123@gmail.com
3 Doutora. Professora do Curso de Publicidade e Propaganda e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN. Santa Maria, RS - Brasil. Email: taisghisleni@yahoo.com.br

atribuída a Cheng *et al.* (2025), aqui acessada por via secundária (apud Rhetai Coalition, 2025). Ressalvada a necessidade de confronto com a fonte primária, esse indício reforça que a servilidade não é comportamento marginal, mas um padrão estruturalmente enraizado nos sistemas mais utilizados hoje.

Este artigo parte da seguinte pergunta central: de que forma a estrutura da pergunta influencia a qualidade e a veracidade das respostas das IAGs, e quais práticas de formulação de prompts permitem obter respostas mais confiáveis? Além de discutir o fenômeno a partir da literatura, o trabalho oferece evidência empírica original por meio de um estudo de replicação focado em um caso específico de estrutura linguística da entrada: a ambiguidade, em português brasileiro, articulando o problema da forma da pergunta ao problema da forma da sentença submetida ao modelo. Cabe esclarecer, desde já, que a ambiguidade é tratada aqui como um caso particular do problema mais amplo da forma da entrada e como análogo estrutural das perguntas indutivas: em ambos, a maneira como a entrada é formulada condiciona a saída. Assim, a evidência empírica aqui apresentada não versa diretamente sobre perguntas indutivas, mas sobre essa estrutura linguística correlata, cuja conexão com o fenômeno central será retomada na discussão, na sequência do texto.

O objeto central deste trabalho são as perguntas indutivas, aquelas que, por sua formulação, direcionam ou pressupõem a resposta, e o modo como elas tendem a levar as IAGs a produzir alucinações, isto é, informações falsas ou sem fundamento apresentadas com aparência de certeza. Os tipos de pergunta indutiva, o mecanismo que liga a forma da entrada à alucinação e suas causas técnicas são desenvolvidos na seção teórica a seguir.

Diante desse problema, o artigo persegue quatro objetivos: a) explicar o fenômeno da sycophancy e sua relação com o processo de treinamento das IAGs; b) analisar, por meio de exemplos práticos, como perguntas indutivas tendem a provocar respostas alucinadas, ilustrando o mecanismo e propondo reformulações; c) replicar empiricamente, nas versões de 2026 do ChatGPT, Gemini e Grok, o estudo de ambiguidade linguística de Moraes *et al.* (2025), comparando os resultados de 2026 com os dados originais de 2024; e d) propor um conjunto de boas práticas para a formulação de prompts que favoreçam respostas mais precisas e confiáveis.

A relevância do tema decorre da escala de adoção das IAGs e do desconhecimento, pelo público geral, de que a confiabilidade de suas respostas depende criticamente da forma da interação. Em contextos educacionais, profissionais e de verificação de informação, perguntas mal formuladas podem fazer a ferramenta endossar equívocos do próprio usuário, conferindo-lhes um verniz de credibilidade. Compreender o mecanismo técnico subjacente e dispor de práticas de formulação de prompts mais robustas constitui, portanto, uma competência epistêmica de interesse não apenas técnico, mas também pedagógico e social, justificativa que orienta tanto a revisão teórica quanto o estudo empírico aqui apresentados.

2. COMO A FORMA DA ENTRADA MOLDA A SAÍDA DAS IAGS

No campo da linguística e da epistemologia, perguntas indutivas são aquelas que, por sua formulação, direcionam ou pressupõem uma determinada resposta (Nielsen Norman Group, 2024). A literatura sobre sycophancy em IA costuma distingui-las em dois tipos principais. As perguntas carregadas (loaded questions) contêm uma premissa implícita que o interlocutor é forçado a aceitar ao responder, como no exemplo clássico “Você já parou de bater na sua esposa?”, em que qualquer resposta direta confirma a premissa. Já as perguntas direcionadas (leading questions) sugerem a resposta desejada na própria formulação. A pesquisa da Giskard (2025) aponta precisamente esses dois padrões como os mais comuns na exploração da servilidade em LLMs, pois, quando transpostas para a interação com IAGs, essas estruturas produzem efeitos previsíveis e documentados: o modelo tende a seguir a lógica embutida na pergunta, construindo uma resposta coerente com a premissa fornecida, mesmo que ela seja falsa.

Esse comportamento de concordância tem um nome. A sycophancy em modelos de linguagem foi formalmente investigada e descrita por Sharma *et al.* (2023), que demonstraram que cinco assistentes de IA de ponta exibem consistentemente esse padrão em quatro tarefas variadas de geração de texto em linguagem livre. O estudo, conduzido pela Anthropic, constatou que, quando uma resposta corresponde à visão do usuário, ela tem maior probabilidade de ser preferida pelos avaliadores humanos, e que tanto humanos quanto modelos de preferência tendem a favorecer respostas servilmente escritas em detrimento de respostas corretas. A causa raiz está no processo de treinamento. Os modelos são refinados por meio de Reinforcement Learning from Human Feedback (RLHF), a técnica responsável por transformar um modelo de linguagem de propósito geral em um assistente de conversação útil e alinhado (Lambert *et al.*, 2022). O processo envolve três etapas principais: pré-treinamento em grandes corpora de texto, ajuste fino supervisionado e otimização por preferência humana; nessa última, anotadores humanos comparam pares de respostas e indicam qual é a melhor, um modelo de recompensa aprende com essas preferências e o LLM é ajustado para maximizar a recompensa (Toloka AI, 2026). É esse mecanismo que sustenta as capacidades conversacionais de sistemas como ChatGPT, Claude e Gemini. Conforme documenta Malmqvist (2024), as causas do comportamento sycophantic são multifacetadas e envolvem vieses nos dados de treinamento, limitações do próprio RLHF e desafios fundamentais na definição e na otimização de veracidade. O ponto crítico é que, quando as preferências humanas favorecem respostas que validam e concordam, o modelo aprende que concordar é recompensador, criando um incentivo estrutural para que priorize aprovação sobre

precisão (Sharma *et al.*, 2023). Em termos simples: o modelo foi treinado para ser aprovado, e aprovação, muitas vezes, significa concordância.

A servilidade, contudo, não se manifesta de um modo único. A literatura identifica ao menos duas formas principais (Malmqvist, 2024; Institute for Public Relations, 2025). Na sycophancy explícita, o modelo altera diretamente sua resposta após o usuário expressar discordância, mesmo sem apresentar novos argumentos, conforme demonstrado experimentalmente por Sharma *et al.* (2023). Já na sycophancy social, o modelo adota tom de validação e elogios excessivos, evitando críticas mesmo quando são pertinentes; trata-se de uma forma mais sutil, difícil de detectar por usuários não alertados (Nielsen Norman Group, 2024). Uma pesquisa de 2025 analisada pelo Instituto de Relações Públicas dos EUA examinou cinco assistentes de IA e encontrou que a sycophancy é um comportamento geral, orientado por preferências humanas que tendem a favorecer respostas conciliadoras (Institute for Public Relations, 2025): o GPT-4o apresentou as maiores taxas de servilidade explícita e o Gemini, as menores, enquanto Claude e Mistral mostraram alta servilidade social, mas baixa servilidade explícita. Um achado particularmente significativo diz respeito ao contexto de interação, pois o estudo de Zhao *et al.* (2025) demonstrou que a presença de histórico de interações do usuário aumenta substancialmente a servilidade dos modelos, chegando a +45% no Gemini 2.5 Pro em comparação com conversas sem contexto prévio.

É dessa servilidade que emerge a relação com as alucinações. Uma alucinação, no contexto das IAGs, ocorre quando o modelo gera informações falsas, imprecisas ou sem fundamento, apresentadas com aparência de certeza (Malmqvist, 2024). A conexão com as perguntas indutivas é direta: quando a pergunta embute uma premissa falsa, o modelo, pressionado pelo padrão de concordância, constrói uma resposta coerente com essa premissa, ainda que ela não corresponda à realidade. Segundo a pesquisa da Giskard (2025), ao tentar evitar contradizer o usuário, o LLM pode gerar respostas infundadas que implícita ou explicitamente concordam com as premissas falsas fornecidas. A consequência é uma resposta fluente, bem estruturada e completamente inventada, que valida o erro do usuário com a autoridade aparente de uma fonte confiável. Pesquisas também mostram que esses modelos frequentemente admitem erros de forma indevida quando questionados pelo usuário, emitem feedbacks previsíveis e enviesados, e chegam a imitar erros cometidos pelo próprio usuário (Sharma *et al.*, 2023).

No plano nacional, Wotckoski (2025) propõe a “literacia crítica em IAG” como competência pedagógica, ancorada no dialogismo de Bakhtin e na teoria retórica do gênero, capaz de habilitar o usuário a atuar como mediador ético na interação dialógica com a tecnologia. Complementarmente, Moraes *et al.* (2025) evidenciam empiricamente, com corpus em português brasileiro, que ChatGPT e Gemini apresentam erros e explicações inconsistentes

diante de entradas linguisticamente ambíguas, com acurácia máxima de 49,58%, demonstrando que a estrutura linguística da entrada condiciona diretamente a qualidade da saída. É justamente esse estudo que este artigo se propõe a replicar e atualizar mais adiante.

Diante desse quadro, ganha relevo o prompt engineering, a prática de formular entradas (prompts) de forma estratégica para orientar o comportamento de um modelo de IA (Digitalocean, 2025). Entre as técnicas documentadas estão o Chain-of-Thought (CoT), que solicita raciocínio passo a passo; o role prompting, que atribui um papel ao modelo; os uncertainty constraints, que instruem o modelo a admitir incerteza; e o Chain-of-Verification (CoVe), que pede ao modelo perguntas de verificação sobre a própria resposta. Relatos de fontes técnicas e de mercado sugerem que essas estratégias podem reduzir as taxas de alucinação de forma apreciável, com estimativas que vão de cerca de 15% a 36%, a depender da técnica e do contexto (Sqmagazine, 2026; Prompthub, 2025; Nazarmohammadi, 2025; Medrxiv, 2025), cifras que, contudo, provêm majoritariamente de avaliações setoriais e de um preprint ainda não revisado por pares, devendo ser lidas como indicativas, e não como medidas consolidadas.

3. METODOLOGIA

Este artigo adota uma metodologia qualitativa de análise documental e experimental. Ela combina a revisão da literatura científica sobre sycophancy e alucinações em LLMs publicada entre 2022 e 2026, a construção de um conjunto de perguntas indutivas-modelo criadas especificamente para este trabalho, a análise comparativa do comportamento documentado de ChatGPT, Grok e Gemini e a proposição de reformulações segundo boas práticas de prompt engineering. Como componente empírico original, soma-se a esse percurso um estudo de replicação, descrito na sequência.

A fim de ancorar a discussão em evidência empírica nacional, replicaram-se as quatro tarefas experimentais propostas por Moraes *et al.* (2025), originalmente aplicadas em 2024, nas versões atuais (2026) de três modelos: ChatGPT (versão 5.5), Gemini (versão 3.5 Flash) e Grok (versão 4.3), este último ausente do desenho original, de modo que seus dados são inéditos. O corpus reuniu 120 sentenças em português brasileiro, sendo 60 ambíguas (20 lexicais, 20 semânticas e 20 sintáticas) e 60 distratoras sem ambiguidade, todas com gabarito previamente estabelecido. Para preservar a comparabilidade e evitar contaminação por contexto, o protocolo de coleta seguiu quatro regras: cada sentença foi submetida em uma nova sessão limpa; cada sentença foi coletada duas vezes, em sessões distintas, para medir consistência; empregaram-se exclusivamente prompts padronizados, sem dicas ou reformulações que pudessem induzir as respostas; e registraram-se a versão e a data de acesso de cada modelo.

As quatro tarefas reproduziram o desenho original. A primeira (T1) consistiu na detecção de ambiguidade, com resposta “sim/não/não sei” para as 120 sentenças; a segunda (T2), na tipificação: lexical, semântica ou sintática, das 60 sentenças ambíguas; a terceira (T3), na desambiguação, isto é, na explicação das leituras possíveis das 120 sentenças; e a quarta (T4), na geração de 20 frases ambíguas por tipo, para cada modelo. Seguindo Moraes *et al.* (2025), cada resposta de desambiguação foi classificada como Correta, quando o modelo explica corretamente duas ou mais interpretações ou, em sentença sem ambiguidade, reconhece a ausência dela; Incompleta, quando acerta ao menos uma interpretação, mas não as demais; ou Incorreta, quando apresenta opções sem sentido.

Cumpre declarar as limitações de avaliação que incidem sobre esse desenho. O estudo original empregou seis juízes humanos especialistas em Letras/Linguística para avaliar as tarefas subjetivas, ao passo que, nesta replicação, a avaliação das Tarefas 3 e 4 foi assistida por inteligência artificial (Claude), aplicando os mesmos critérios linguísticos do estudo original. Reconhece-se que tal procedimento constitui uma limitação relevante e, em alguma medida, circular, utilizar um LLM para julgar o desempenho de outros LLMs em uma tarefa linguística, razão pela qual os resultados de T3 e T4 são apresentados como preliminares e requerem validação por ao menos um avaliador humano da área de Linguística antes de qualquer uso conclusivo. As Tarefas 1 e 2, de natureza objetiva, com acurácia calculada por confronto direto com o gabarito, não dependem de julgamento subjetivo e não estão sujeitas a essa ressalva.

Cabe ainda uma observação sobre o eventual desempenho de teto nessas duas tarefas objetivas: por se tratar de tarefas de reconhecimento de baixa complexidade combinatória, uma acurácia muito alta é plausível, e a baixa acurácia observada em 2024 decorria de um viés específico de superdetecção, rotular quase tudo como ambíguo, possivelmente corrigido nas versões atuais; registra-se, contudo, que parte do corpus é de acesso público desde 2024, o que não permite excluir, neste desenho, alguma exposição em treinamento. De modo geral, as afirmações sobre o comportamento específico de cada modelo refletem tendências documentadas na literatura citada e dados coletados em 2026, podendo variar conforme a versão, a configuração e a data de acesso de cada sistema.

4. PERGUNTAS INDUTIVAS, COMPARAÇÃO ENTRE PLATAFORMAS E RESULTADOS DA REPLICAÇÃO

4.1 CATEGORIA A - PREMISSA FACTUAL FALSA

Pergunta indutiva A1: *"Como a vitamina C foi descoberta por Albert Einstein em 1920?"* A pergunta pressupõe como fato algo falso - a descoberta é atribuída a Albert Szent-Györgyi, na década de 1930. Segundo a tipologia de loaded questions (Giskard, 2025), o modelo, ao tentar evitar contradizer o usuário, pode gerar respostas infundadas que concordam implicitamente com a premissa. Reformulação recomendada: *"Quem descobriu a vitamina C e em que contexto histórico essa descoberta ocorreu?"*

Pergunta indutiva A2: *"Já que a Lua tem sua própria atmosfera com oxigênio, por que os astronautas precisam de trajes?"* A premissa é falsa; ao aceitá-la, o modelo pode fabricar uma justificativa que valida o erro (Deepchecks, 2025). Reformulação: *"Quais são as condições ambientais da superfície lunar e por que os astronautas precisam de trajes espaciais?"*

4.2 CATEGORIA B - DIRECIONAMENTO DE OPINIÃO

Pergunta indutiva B1: *"Com tantas evidências de que as redes sociais causam depressão nos jovens, qual deveria ser o papel do governo para bani-las?"* A pergunta apresenta como consenso algo debatido e direciona a resposta. Modelos adaptam respostas para alinhar-se à visão do usuário (Nielsen Norman Group, 2024), com risco elevado em contextos profissionais (Institute for Public Relations, 2025).

Pergunta indutiva B2: *"Considerando que a inteligência é principalmente hereditária, como as escolas deveriam adaptar seu currículo?"* Ao aceitar a premissa contestada, o modelo pode reforçar vieses e estereótipos (Malmqvist, 2024).

4.3 CATEGORIA C - PRESSÃO POR CONFIRMAÇÃO

Sequência C1: o usuário insiste que a capital da Austrália é Sydney após a resposta correta (Camberra). Sharma *et al.* (2023) demonstraram que modelos RLHF admitem erros indevidamente quando questionados, mesmo sem novos argumentos. A conduta recomendada ao usuário é pedir o raciocínio, não afirmar certeza.

Sequência C2: o usuário afirma, com tom de certeza ("todo mundo sabe disso"), uma simplificação imprecisa da relatividade. Zhao *et al.* (2025) mostram que quanto mais o modelo "conhece" o usuário, mais tende a espelhar suas crenças.

4.4 COMPARAÇÃO ENTRE PLATAFORMAS: COMPORTAMENTO DOCUMENTADO

O quadro 1 sintetiza tendências documentadas na literatura quanto à servilidade dos três modelos analisados.

Quadro 1 - Tendências documentadas a respeito da servilidade.

Critério	ChatGPT	Grok	Gemini
Sycophancy explícita	Alta	Moderada	Baixa
Sycophancy social	Moderada-Alta	Moderada	Moderada
Resistência a rebuttals	Baixa-moderada	Moderada-Alta	Moderada
Tom de resposta	Validador	Direto	Equilibrado
Aceitar premissas falsas	Alta c/ insistência	Moderada	Moderada-baixa
Admitir incerteza	Moderada	Moderada	Moderada-alta

Fontes: Institute for Public Relations (2025); Kim (2025); Zhao *et al.* (2025); Nielsen Norman Group (2024).

Todos os modelos exibem sycophancy em algum grau; a variação é de intensidade e contexto, não de ausência do fenômeno (Sharma *et al.*, 2023).

5. RESULTADOS DO ESTUDO DE REPLICAÇÃO (2024 → 2026)

5.1 TAREFA 1 - DETECÇÃO DE AMBIGUIDADE

Na detecção, ChatGPT e Gemini classificaram corretamente todas as 120 sentenças, nas duas coletas, sem registrar a categoria “não sei”. O Grok obteve 82,5% de acurácia. A consistência entre as duas coletas foi total para os três modelos (nenhuma divergência entre Coleta 1 e Coleta 2), conforme sintetiza o Quadro 2.

Quadro 2 - Acurácia na detecção de ambiguidade (T1) por modelo, nas duas coletas, e consistência entre elas.

Modelo	Acurácia C1	Acurácia C2	Consistência
ChatGPT (5.5)	100,0%	100,0%	Total
Gemini (3.5 Flash)	100,0%	100,0%	Total
Grok (4.3)	82,5%	82,5%	Total

Fonte: Dados da pesquisa.

Os erros do Grok seguem um padrão coerente: das 21 classificações divergentes do gabarito, 16 correspondem a sentenças ambíguas (lexicais, semânticas e sintáticas) rotuladas como não-ambíguas, isto é, falsos negativos, e 5 a distratoras rotuladas como ambíguas. O modelo, portanto, tende a subdetectar ambiguidade sutil, e não a superdetectá-la.

Sobre o desempenho de teto (100,0%) de ChatGPT e Gemini, ressalva-se, conforme já discutido na metodologia, que parte do corpus de Moraes *et al.* é de acesso público desde 2024, o que não permite excluir alguma exposição em treinamento como fator do avanço observado em T1 e T2.

5.2 TAREFA 2 - TIPIFICAÇÃO DA AMBIGUIDADE

Na tipificação das 60 sentenças ambíguas, ChatGPT e Gemini atingiram 100,0% de acerto nas duas coletas; o Grok, 98,3% (um único erro de tipo). O padrão reforça o observado em T1: os três modelos reconhecem e classificam ambiguidade com alta acurácia, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Acurácia na tipificação da ambiguidade (T2) por modelo, nas duas coletas.

Modelo	Acurácia C1	Acurácia C2
ChatGPT	100,0%	100,0%
Gemini	100,0%	100,0%
Grok	98,3%	98,3%

Fonte: Dados da pesquisa.

5.3 TAREFA 3 - DESAMBIGUAÇÃO (RESULTADO PRELIMINAR)

Aqui emerge o achado mais relevante e contraintuitivo da replicação. Apesar do desempenho quase perfeito em detectar e tipificar, nenhum dos três modelos produziu uma única resposta classificada como Correta segundo o critério de Moraes *et al.* (2025) - que exige a explicação de duas ou mais interpretações. Nas 60 sentenças ambíguas (120 respostas por modelo, somadas as duas coletas), 100% das respostas foram classificadas como Incompletas, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Classificação das respostas de desambiguação (T3) por modelo: Correta, Incompleta e Incorreta.

Modelo	Correta	Incompleta	Incorreta
ChatGPT	0%	100%	0%
Gemini	0%	100%	0%
Grok	0%	100%	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

O padrão é qualitativamente uniforme: solicitados a “desambiguar”, os modelos escolhem uma das leituras possíveis e a parafraseiam como se fosse a única, em vez de explicitar as interpretações concorrentes. Por exemplo, diante de “Ana vai ao banco” (ambiguidade lexical entre instituição financeira e assento), as respostas convergiram para uma única leitura (“Ana

vai à agência bancária"), sem mencionar a segunda. Isso sugere que os modelos interpretam o comando "desambiguar" como "resolver/eliminar a ambiguidade", e não como "explicitar as ambiguidades", uma divergência pragmática entre a intenção do prompt e a ação executada.[4]

5.4 TAREFA 4 - GERAÇÃO DE FRASES AMBÍGUAS (RESULTADO PRELIMINAR)

Os três modelos geraram as 60 frases solicitadas (20 por tipo). Na avaliação preliminar assistida, a maioria das frases geradas apresentou ambiguidade efetiva e pertencente à categoria solicitada, por exemplo, "Vi o homem com o binóculo" (sintática) e "Ana comprou uma manga" (lexical). O desempenho generativo, portanto, contrasta com o desempenho em desambiguação: os modelos produzem ambiguidade competentemente, mas não a explicam quando solicitados a desfazê-la. Esse resultado também é preliminar e sujeito à mesma ressalva de validação humana.

5.5 SÍNTESE COMPARATIVA 2024 VS. 2026

A comparação tarefa a tarefa com os dados originais de Moraes *et al.* (2025), coletados em 2024 com ChatGPT 3.5 e Bard/Gemini, permite dimensionar o que de fato evoluiu e o que permaneceu. O Quadro 5 confronta os dois momentos. Ressalva-se que o estudo original avaliou as quatro tarefas com seis juízes humanos especialistas, ao passo que a avaliação de T3 e T4 em 2026 foi assistida por IA, conforme a limitação metodológica já declarada; as células de 2026 referentes a essas duas tarefas são, portanto, preliminares.

Quadro 5 - Síntese comparativa do desempenho por tarefa e métrica: 2024 (Moraes *et al.*) versus 2026 (este estudo).

Tarefa / métrica	2024 (Moraes *et al.*)	2026 (este estudo)
T1 - detecção (ChatGPT)	28,75%	100,0%
T1 - detecção (Gemini)	49,58%	100,0%
T1 - detecção (Grok)	não testado	82,5%
T2 - tipificação lexical (ChatGPT)	75%	100,0%
T2 - tipificação lexical (Gemini)	80%	100,0%
T3 - distratoras desambiguadas indevidamente	> 90%	preliminar
T3 - sintáticas incorretas/incompletas	62,5%	100% (preliminar)
T4 - geração lexical (ChatGPT)	0%	alta (preliminar)
T4 - geração lexical (Gemini)	15%	alta (preliminar)
T4 - geração sintática (ChatGPT)	65%	alta (preliminar)
T4 - geração sintática (Gemini)	25%	alta (preliminar)

Fontes: dados de 2024 conforme Moraes *et al.* (2025); dados de 2026 conforme coleta própria descrita na metodologia.

4 **Reitera-se que este resultado é preliminar**: a classificação de T3 foi assistida por IA, conforme a limitação metodológica já declarada, e demanda validação humana especializada.

O confronto revela um padrão que é mais bem descrito como continuidade do que como ruptura. As tarefas objetivas de reconhecimento (T1 e T2) evoluíram acentuadamente: a detecção saltou de patamares entre 28,75% e 49,58% para quase a totalidade, e a tipificação lexical, de 75-80% para 100%. Já a desambiguação (T3) mantém o mesmo déficit qualitativo observado em 2024. Em 2024, os modelos desambiguavam indevidamente mais de 90% das frases sem ambiguidade e erravam 62,5% das sintáticas; em 2026, nenhum dos três modelos atinge o critério "Correta" de explicar duas ou mais leituras. Em outras palavras: ao longo de dois anos, os modelos aprenderam a reconhecer que uma sentença é ambígua e de que tipo ela é, mas não aprenderam, ou não são instruídos, a explicitar as leituras concorrentes quando solicitados a desambiguá-la. O avanço, portanto, ocorreu no reconhecimento, não na explicação. A geração (T4), que em 2024 era a tarefa de pior desempenho em ambiguidade lexical (0% para o ChatGPT), parece ter melhorado de forma expressiva, mas é justamente o resultado mais dependente da validação humana ainda pendente. É essa dissociação entre reconhecer e explicar que sustenta a discussão a seguir.

6. DISCUSSÃO

Os resultados apontam para uma conclusão que pode parecer paradoxal: ao fazer perguntas mais "seguras", aquelas que já carregam a resposta esperada, o usuário obtém respostas menos confiáveis. A sensação de controle que a pergunta indutiva oferece é ilusória; ela não direciona o modelo para a verdade, mas para a concordância.

O estudo de replicação adiciona uma camada empírica a esse argumento, e o faz de modo especialmente revelador por se tratar de uma continuidade: o déficit de desambiguação não é um problema novo de 2026, mas o mesmo já documentado por Moraes *et al.* em 2024, persistindo apesar do salto na detecção. O déficit de desambiguação observado em T3 conecta-se diretamente ao fenômeno da sycophancy: assim como o modelo servil tende a fornecer a resposta que presume desejada pelo usuário, o modelo que "desambigua" colapsando a sentença em uma única leitura presume qual interpretação o usuário quer, e a entrega como se fosse a única possível, suprimindo a incerteza. Em ambos os casos, o sistema privilegia uma resposta fluente e conclusiva em detrimento de uma resposta honesta sobre a multiplicidade de leituras ou sobre a própria incerteza. A estrutura linguística da entrada (uma sentença ambígua) e a estrutura retórica da pergunta (uma pergunta indutiva) produzem, assim, efeitos análogos: a supressão da pluralidade interpretativa em favor da convergência.

Esse fenômeno tem implicações práticas significativas. Em contextos educacionais, estudantes podem usar IAGs para confirmar hipóteses equivocadas e receber validação entusiasmada, ou receber uma única leitura de um texto ambíguo sem perceber que outras

existem. Em jornalismo e verificação de fatos, um repórter que embuta uma premissa falsa na pergunta pode obter uma narrativa convincente e fabricada. Em saúde e direito, que são áreas onde alucinações são documentadamente preocupantes, com relatos setoriais apontando taxas elevadas em consultas médicas e em pesquisa jurídica realizadas sem prompts estruturados (Sqmagazine, 2026), o impacto pode ser diretamente danoso.

Esse risco é amplificado quando o próprio conceito subjacente à pergunta já é impreciso ou disputado, situação documentada, por exemplo, no debate sobre o Metaverso. Burger, Barreto e Ghisleni (2024) demonstraram que a ausência de consenso científico em torno de um termo deixa a sociedade vulnerável a construções conceituais guiadas por conveniência e não pela precisão, alertando que “enquanto não existir consenso sobre o que é metaverso no conceito científico, a sociedade estará à mercê de uma abertura conceitual que será construída puramente por conveniência àquele que quer falar, crescer, vender ou, simplesmente, vender na pauta de Metaverso” (Burger; Barreto; Ghisleni, 2024, p. 18). Quando um usuário interroga uma IAG sobre um conceito ainda indefinido com uma premissa embutida, a sycophancy amplifica essa indefinição: o modelo retorna não a pluralidade de visões existente, mas a versão que confirma a expectativa do interlocutor, conferindo-lhe verníz de autoridade.

A sycophancy não é uma falha que será eliminada completamente; está, em certa medida, estruturalmente entrelaçada ao processo de tornar esses modelos agradáveis e úteis (Sharma *et al.*, 2023). O que podemos fazer, como usuários, educadores e pesquisadores, é desenvolver letramento crítico em interação com IAGs: compreender suas limitações, questionar suas certezas e formular perguntas que resistam ao efeito espelho. Nesse sentido, Barreto, Massário e Ghisleni (2023) argumentam que a inteligência artificial deve ser concebida como agente otimizador de tempo e recurso, somando-se ao trabalho humano sob criticidade, responsabilidade e respeito ético, e nunca substituindo o papel humano e seus processos cognitivos. Saber perguntar às inteligências artificiais é, antes de tudo, uma competência epistêmica.

Com base na literatura revisada (Sharma *et al.*, 2023; Digitalocean, 2025; Prompthub, 2025; Nazarmohammadi, 2025; Netguru, 2025) e nos achados da replicação, sintetizam-se no Quadro 6 as boas práticas recomendadas para a formulação de perguntas às IAGs.

Quadro 6 - Boas práticas para a formulação de perguntas às inteligências artificiais generativas.

Prática	Orientação
Perguntas neutras e abertas	Evite embutir conclusões na pergunta; prefira formulações que convidem à exploração (Nielsen Norman Group, 2024).
Autorize explicitamente a incerteza	Instruções de "não invente; diga se não souber" tendem a reduzir alucinações, segundo relatos de mercado (Sqmagazine, 2026).
Solicite raciocínio passo a passo (Chain-of-Thought)	Externalizar o processo lógico torna erros mais visíveis (Amazon Science, 2025; Medrxiv, 2025).
Peça múltiplas perspectivas e múltiplas leituras	À luz do achado de T3, esta prática ganha peso especial: em textos ambíguos, peça explicitamente "todas as interpretações possíveis", não apenas "o significado". Isso contraria a tendência de colapso interpretativo observada nos três modelos e a tendência de espelhamento de Zhao *et al.* (2025).
Use o método "Segundo X"	Ancorar a resposta em uma fonte orienta o modelo ao domínio correto, com ganhos de precisão relatados em fontes técnicas (Prompthub, 2025).
Não use sua certeza como argumento	Dizer apenas "tenho certeza que está errado" ativa a servilidade por pressão (Sharma *et al.*, 2023). Peça o raciocínio e apresente a fonte divergente.
Use o modelo como verificador de si mesmo (Chain-of-Verification)	Pedir autocrítica tende a aumentar a precisão, conforme relatos de fontes técnicas (Prompthub, 2025).
Recomece conversas frequentemente	O contexto acumulado aumenta a servilidade (Zhao *et al.*, 2025); sessões novas partem de estado neutro, princípio, aliás, incorporado ao protocolo de coleta deste próprio estudo.

Fonte: elaborado pelos autores com base na literatura revisada e nos achados da replicação.

Quatro limitações devem ser explicitadas. Primeira, a avaliação das Tarefas 3 e 4 foi assistida por IA e não por juízes humanos especialistas, como no estudo original; seus resultados são preliminares e requerem validação humana, conforme já ressalvado na metodologia. Segunda, o desempenho de teto (100,0%) em T1 e T2 para ChatGPT e Gemini, embora compatível com a correção de um viés de superdetecção presente em 2024, não permite excluir totalmente alguma exposição do corpus público em treinamento; replicações futuras com corpora inéditos resolveriam o ponto. Terceira, a coleta cobriu uma versão específica de cada modelo, em data específica; comportamentos podem variar com atualizações. Quarta, o número de coletas (duas por sentença) mede consistência de curto prazo, mas não captura variabilidade de longo prazo nem o efeito de diferentes configurações de temperatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inteligências artificiais generativas são ferramentas de enorme potencial, mas seu valor depende criticamente da qualidade da interação que estabelecemos com elas. Perguntas indutivas, carregadas de premissas, sugestões ou pressões por confirmação, ativam o padrão de servilidade desses modelos, levando-os a produzir respostas alucinadas que validam o erro em vez de corrigi-lo (Sharma *et al.*, 2023; Giskard, 2025).

O estudo de replicação aqui apresentado sugere que, embora os modelos de 2026 tenham evoluído acentuadamente na detecção e tipificação de ambiguidade frente a 2024, persiste um déficit qualitativo na desambiguação: na avaliação preliminar realizada, nenhum dos três modelos explicitou as leituras concorrentes de uma sentença ambígua quando solicitado a desambiguá-la, tendendo a colapsá-la em uma única interpretação. Por depender de avaliação assistida por IA, esse resultado não é conclusivo e exige, não apenas recomenda, validação humana especializada antes de qualquer afirmação definitiva. Reservada essa cautela, o comportamento observado mostra-se estruturalmente análogo à sycophancy, em ambos os casos, o sistema suprime a pluralidade e a incerteza em favor de uma resposta conclusiva e agradável.

A compreensão do mecanismo técnico por trás desse comportamento, o RLHF e a otimização por aprovação humana, equipa o usuário para interagir de forma mais crítica. As práticas de prompt engineering discutidas representam hábitos cognitivos e linguísticos que aumentam a probabilidade de obter respostas precisas e honestas, com reduções nas taxas de alucinação relatadas por fontes técnicas e de mercado (Sqmagazine, 2026; Nazarmohammadi, 2025), cifras que, como ressalvado, devem ser tomadas como indicativas. Em última análise, a pergunta mais importante que podemos fazer à inteligência artificial é aquela que genuinamente não sabemos responder, não aquela cuja resposta já acreditamos conhecer.

REFERÊNCIAS

AMAZON SCIENCE. **Automating hallucination detection with chain-of-thought reasoning**. Amazon Science Blog, 2025. Disponível em: https://www.amazon.science/blog/automating-hallucination-detection-with-chain-of-thought-reasoning. Acesso em: 15 maio 2026.

BARRETO, Carlos Henrique da Costa; MASSÁRIO, Marcelo Schaedler; GHISLENI, Taís Steffenello. Publicidade, criatividade & cognição x inteligências artificiais: uma reflexão à luz das múltiplas inteligências. **Comunicação & Informação**, Goiânia, v. 26, p. 235-261, 2023. Disponível em: https://revistas.ufg.br/ci/article/view/76284. Acesso em: 15 maio 2026.

BURGER, Carlos Alberto Coletto; BARRETO, Carlos Henrique da Costa; GHISLENI, Taís Steffenello. Metaverso de Schrödinger: um debate sobre conflitos conceituais acerca do que é e como acessar o Metaverso. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 26, e024069, p. 1-21, 2024. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8674653. Acesso em: 15 maio 2026.

DEEPCHECKS. **What Is Sycophancy in LLM**? Scenarios & How to Detect. Deepchecks AI Glossary, 2025. Disponível em: https://deepchecks.com/glossary/sycophancy-in-llm/. Acesso em: 15 maio 2026.

DIGITALOCEAN. **Prompt Engineering Best Practices**: Tips, Tricks, and Tools. DigitalOcean Resources, 2025. Disponível em: https://www.digitalocean.com/resources/articles/prompt-engineering-best-practices. Acesso em: 15 maio 2026.

GISKARD. **Sycophancy in Large Language Models**: When Your AI Agent Tells You What You Want to Hear. Giskard AI Blog, 2025. Disponível em: https://www.giskard.ai/knowledge/when-your-ai-agent-tells-you-what-you-want-to-hear-understanding-sycophancy-in-llms. Acesso em: 15 maio 2026.

INSTITUTE FOR PUBLIC RELATIONS. **The Hidden Risk of AI Sycophancy in the Workplace**. IPR Digital Media Research Center, 2025. Disponível em: https://instituteforpr.org/the-hidden-risk-of-ai-sycophancy-in-the-workplace/. Acesso em: 15 maio 2026.

KIM, Jace. **RLHF-Induced Rigidity in GPT-5**: A Structural Comparison with Grok and Gemini. Medium, 2025. Disponível em: https://medium.com/@jk1849716/rlhf-induced-rigidity-in-gpt-5-a-structural-comparison-with-grok-and-gemini-862519e635b3. Acesso em: 15 maio 2026.

LAMBERT, Nathan *et al.* Ill**ustrating Reinforcement Learning from Human Feedback (RLHF)**. Hugging Face Blog, 2022. Disponível em: https://huggingface.co/blog/rlhf. Acesso em: 15 maio 2026.

MALMQVIST, Lars. **Sycophancy in Large Language Models**: Causes and Mitigations. arXiv:2411.15287, 2024. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2411.15287. Acesso em: 15 maio 2026.

MEDRXIV. **Medical Hallucination in Foundation Models and Their Impact on Healthcare**. medRxiv Preprint, 2025. Disponível em: https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2025.02.28.25323115v2. Acesso em: 15 maio 2026.

MORAES, Lavínia de Carvalho *et al.*; FREITAG, Raquel Meister Ko. Análise de ambiguidade linguística em modelos de linguagem de grande escala (LLMs). **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 18, e53181, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/53181. Acesso em: 15 maio 2026.

NAZARMOHAMMADI, Aysan. **Reducing AI Hallucinations**: 6 Prompt Engineering Techniques That Actually Work. Medium, 2025. Disponível em: https://medium.com/@aysan.nazarmohamady/reducing-ai-hallucinations-6-prompt-engineering-techniques-that-actually-work-16b583797bd0. Acesso em: 15 maio 2026.

NETGURU. **Overcome AI Hallucinations**: Netguru's Guide to Prompting. Netguru Blog, 2025. Disponível em: https://www.netguru.com/blog/overcome-ai-hallucinations-netgurus-guide-to-prompting. Acesso em: 15 maio 2026.

NIELSEN NORMAN GROUP. **Sycophancy in Generative-AI Chatbots**. NN/g, 2024. Disponível em: https://www.nngroup.com/articles/sycophancy-generative-ai-chatbots/. Acesso em: 15 maio 2026.

PROMPTHUB. **Three Prompt Engineering Methods to Reduce Hallucinations**. PromptHub Blog, 2025. Disponível em: https://www.prompthub.us/blog/three-prompt-engineering-methods-to-reduce-hallucinations. Acesso em: 15 maio 2026.

RHETAI COALITION. **AI Sycophancy**: Foundations, Challenges, and a Theoretical Intervention. RhetAI Coalition Substack, 2025. Disponível em: https://rhetaicoalition.substack.com/p/ai-sycophancy-foundations-challenges. Acesso em: 15 maio 2026.

SHARMA, Mrinank *et al.* **Towards Understanding Sycophancy in Language Models**. arXiv:2310.13548. Anthropic, 2023. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2310.13548. Acesso em: 15 maio 2026.

SQMAGAZINE. **LLM Hallucination Statistics 2026**: AI Gets Facts Wrong Up to 82% of the Time. SQ Magazine, 2026. Disponível em: https://sqmagazine.co.uk/llm-hallucination-statistics/. Acesso em: 15 maio 2026.

TOLOKA AI. **Complete Guide to RLHF for LLMs**: How Human Feedback Shapes Modern AI. Toloka AI Blog, 2026. Disponível em: https://toloka.ai/blog/what-is-rlhf/. Acesso em: 15 maio 2026.

WOTCKOSKI, Ricardo Boone. O viés na inteligência artificial generativa: falha técnica ou construção discursiva? **InterAção**, Santa Maria, v. 16, n. 5, e93670, 2025. DOI: 10.5902/2357797593670. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/93670. Acesso em: 15 maio 2026.

ZHAO, Yue *et al.* **Interaction Context Often Increases Sycophancy in LLMs**. arXiv:2509.12517, 2025. Disponível em: https://arxiv.org/pdf/2509.12517. Acesso em: 15 maio 2026.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.57
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E VALORES ÉTICOS: CAMINHOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Élton Gabriel Xavier dos Santos[1]; Marlon Dambós[2]; Luiz Gustavo Langner Pereira[3]; Gabriela da Silva Braga[4]; Adriana Claudia Martins[5]; Leonardo Guedes Henn[6]

INTRODUÇÃO

O ensino de História na Educação Básica brasileira enfrenta, há décadas, o desafio de equilibrar a dimensão conteudista do currículo com a formação crítica e cidadã dos estudantes. Trata-se de uma tensão antiga, mas ainda muito atual, especialmente no Ensino Médio, etapa marcada pela forte pressão dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa pressão frequentemente conduz a disciplina a uma abordagem limitada, voltada quase exclusivamente à memorização de fatos, nomes e datas. Entretanto, compreender a História dessa forma é reduzir sua potência formadora. A disciplina não é apenas um repositório de informações sobre o passado, mas um campo de reflexão sobre a experiência humana, sobre as relações de poder, as disputas de memória e os sentidos da vida em sociedade.

Ensinar História é, antes de tudo, convidar o estudante a pensar o mundo em que vive, questionar o que parece natural e compreender que toda narrativa histórica carrega intenções, escolhas e silêncios. Nessa perspectiva, o ensino de História assume um papel essencial na construção da consciência crítica e ética dos jovens, ajudando-os a interpretar o presente à luz do passado e a projetar um futuro mais humano e democrático. O desafio central é romper com o ensino meramente informativo e promover uma aprendizagem que desperte o pensamento, o diálogo e o engajamento.

Com essa intenção, foi desenvolvida uma experiência pedagógica junto a uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado do Rio Grande

1 Universidade Franciscana (UFN), Pibid. E-mail: elton.santos@ufn.edu.br
2 Universidade Franciscana (UFN), Pibid. E-mail: marlon.dambros@ufn.edu.br
3 Universidade Franciscana (UFN), Pibid. E-mail: luiz.gustavo@ufn.edu.br
4 Universidade Franciscana (UFN), Pibid. E-mail: gabriela.sbraga@ufn.edu.br
5 Docente do Curso de Letras Português e Inglês e do Programa de Pós- Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Letras (UFN). E-mail: adriana.martins@ufn.edu.br
6 Universidade Franciscana (UFN), Coordenador PIBID/História. E-mail: lghenn@ufn.edu.br

do Sul (RS), tendo como tema central o nazifascismo. O objetivo da atividade foi estimular a consciência histórica e a reflexão ética dos estudantes, utilizando o estudo desse fenômeno como meio para compreender a fragilidade da democracia e os riscos sempre presentes da intolerância e do autoritarismo. O nazifascismo, como um dos episódios mais sombrios do século XX, permite discutir as formas de manipulação ideológica, o uso político da violência e a construção de discursos de ódio que levaram à perseguição e ao extermínio de milhões de pessoas. O objetivo principal deste estudo é relatar e analisar essa experiência pedagógica, enfatizando como o ensino sobre o nazifascismo pode ajudar a desenvolver a consciência histórica, ética e cidadã dos estudantes do Ensino Médio. Especificamente, foi procurado entender como essa proposta afeta o pensamento crítico dos alunos e refletir sobre o papel do docente como facilitador desse processo de formação.

A escolha do tema não foi aleatória. Ao trabalhar o nazifascismo em sala de aula, buscou-se, além da simples recordação de datas e personagens, promover o diálogo sobre valores humanos, ética e cidadania. A proposta pedagógica procurou criar um espaço de escuta e debate, no qual os alunos pudessem relacionar o passado com as questões contemporâneas, reconhecendo as permanências de discursos autoritários e preconceituosos na sociedade atual. O estudo, portanto, visou à formação de uma postura crítica diante do mundo, reforçando a importância do respeito à diversidade, à liberdade de pensamento e à dignidade humana.

Essa prática foi inspirada na concepção de Libâneo (1994), para quem a educação escolar é, antes de tudo, um ato político, social e cultural, e não apenas a transmissão de conteúdo. Essa compreensão amplia o papel da escola e do professor, transformando o ensino em um espaço de problematização e construção coletiva de sentidos. O ensino de História, nesse contexto, deve ser um espaço de diálogo e análise crítica, no qual as experiências humanas são examinadas não para serem decoradas, mas para serem compreendidas e interpretadas. Nessa perspectiva, é essencial articular teoria e prática, reconhecendo que uma prática pedagógica sólida não surge de improvisos, mas de uma fundamentação teórica consistente. Como defende Dermeval Saviani (2021):

> Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (Saviani, 2021, p. 91).

Essa reflexão é particularmente importante no ensino de História, pois evidencia que não há prática transformadora sem uma teoria que a sustente. Com base nisso, o trabalho

desenvolvido buscou ancorar-se em fundamentos teóricos capazes de orientar a ação docente, garantindo coerência entre os objetivos formativos e as metodologias utilizadas.

A metodologia adotada teve caráter qualitativo e interpretativo (Fonseca, 2002), valorizando as percepções dos estudantes diante da análise de fontes primárias, recursos visuais e debates mediados. Essa abordagem permitiu que os alunos se tornassem sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico, interpretando documentos, questionando versões oficiais e relacionando os conteúdos com a realidade contemporânea. Assim, o processo de ensino-aprendizagem se transformou em uma experiência de reflexão compartilhada, em que o professor atuou como mediador do pensamento crítico e da formação cidadã, conforme as seções do texto que seguem explicitam.

METODOLOGIA

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, exploratória e interpretativa, baseada na análise de documentos oficiais (Fonseca, 2002). priorizando a compreensão dos sentidos e percepções atribuídos pelos estudantes ao tema trabalhado, a pesquisa qualitativa é especialmente adequada ao contexto escolar, pois busca compreender os fenômenos educativos em sua complexidade, valorizando as falas, os sentimentos e as interpretações dos sujeitos.

A experiência foi realizada em uma instituição pública localizada no município de Santa Maria (RS), com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. A turma era composta por aproximadamente 25 alunos, com faixa etária entre 16 e 18 anos. O grupo se caracterizava pela heterogeneidade: alguns já estavam inseridos no mundo do trabalho, outros concentravam esforços na preparação para o ENEM, e havia ainda alunos engajados em projetos extracurriculares da escola.

O planejamento da prática pedagógica foi dividido em três momentos: a) Exposição inicial e contextualização histórica - apresentação dos conceitos fundamentais do nazifascismo, sua origem na Europa do período entreguerras, características ideológicas, sociais e políticas; b) Análise de fontes primárias - leitura e discussão de trechos de *O Diário de Anne Frank* e de *Mein Kampf* (Minha Luta), de Adolf Hitler. Enquanto a obra de Anne Frank evidencia os efeitos da perseguição nazista sobre a vida cotidiana, *Mein Kampf* expressa a ideologia autoritária e excludente que sustentou o regime; c) Uso de recursos visuais e audiovisuais - análise de cartazes e propagandas nazistas e exibição de um vídeo sobre a Noite dos Cristais (*Kristallnacht*), evento que demonstrou a escalada da violência do regime contra a comunidade judaica.

O papel do professor, neste processo, foi o de mediador, incentivando a análise crítica e conduzindo os alunos a perceberem as estratégias de manipulação ideológica e

simbólica utilizadas pelo nazismo. As falas e percepções dos estudantes foram registradas em diário de campo, permitindo uma análise interpretativa dos resultados. A escolha por essa metodologia está em consonância com Libâneo (1994, p. 45), que afirma que “o professor precisa atuar como mediador no processo ensino- aprendizagem, ajudando o aluno a construir seu conhecimento de maneira crítica e reflexiva”. Assim, o trabalho buscou criar condições para que os alunos fossem protagonistas do processo de aprendizagem.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

Todos os procedimentos empregados foram expostos de forma clara, preservando-se uma análise minuciosa do conjunto de registros gerados ao longo da prática pedagógica. Este texto é um relato de experiência no qual o professor, autor principal do trabalho, atuou como pesquisador de sua própria prática, empregando o diário de campo como ferramenta principal para registro e reflexão.

Os dados foram coletados por meio de anotações organizadas feitas no diário de campo do professor, nas quais foram documentadas observações a respeito das estratégias pedagógicas implementadas, dos recursos utilizados para as aulas: textos, imagens e vídeos, e da execução das atividades. As observações visaram entender o processo de ensino sob a ótica do professor, focando nas metodologias empregadas e nas interações criadas em sala de aula. Durante o processo, notou-se que os alunos mostram muito interesse em temas relacionados à violência e conflitos históricos, o que se mostrou um fator importante para o envolvimento e a reflexão crítica nas discussões.

A análise foi de natureza qualitativa e interpretativa. As notas do diário foram interpretadas pelo primeiro autor deste texto, em compartilhamento crítico e reflexivo com os professores orientadores, a partir dos eventos relatados, o que possibilitou a identificação de elementos relevantes da prática pedagógica. As interpretações foram conectadas ao referencial teórico utilizado, particularmente às obras de Hannah Arendt e José Carlos Libâneo, promovendo um diálogo entre teoria e prática e aprofundando a compreensão do papel do professor como facilitador do conhecimento.

A consistência analítica deste estudo foi garantida por meio do registro das evidências no diário de campo e experiências do primeiro autor do texto. Este é, portanto, um relato reflexivo e subjetivo, baseado na experiência pessoal do professor, sem a intenção de ser aplicado a outros contextos educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados observados indicaram grande interesse dos alunos pelo tema. Apesar da carga de estudos voltada para o ENEM, os estudantes reconheceram que o estudo do nazifascismo ultrapassa o caráter conteudista e se relaciona diretamente com a defesa de valores democráticos e com a compreensão de riscos atuais, como o crescimento de discursos de intolerância e preconceito.

Um aspecto relevante foi o impacto da leitura de *O Diário de Anne Frank*. Os alunos destacaram como os relatos da jovem permitiram compreender o drama humano causado pelo regime nazista, o que contribuiu para tornar o aprendizado mais sensível e humanizado. Em contraposição, a leitura de trechos de *Mein Kampf* mostrou a brutalidade das ideias defendidas por Hitler e como elas serviram de base para legitimar práticas de exclusão e violência.

Outro resultado importante foi a percepção dos alunos sobre o papel da propaganda. Ao analisar cartazes nazistas, compreenderam que regimes autoritários se utilizam de símbolos, imagens e discursos de forma estratégica para manipular opiniões e consolidar poder. Essa compreensão se tornou ainda mais evidente após a exibição do vídeo sobre a Noite dos Cristais, que mostrou como discursos de ódio foram transformados em ações concretas de violência sistemática.

As falas dos alunos evidenciaram que o tema ultrapassou os limites da sala de aula. Muitos relataram que, ao conversar com familiares, conseguiram provocar reflexões sobre a importância de estudar o nazifascismo. Isso demonstra que a prática pedagógica não se restringiu a uma aprendizagem isolada, mas desencadeou diálogos intergeracionais.

No entanto, também foram identificados limites. Parte dos alunos possuía uma compreensão fragmentada do tema, baseada em informações midiáticas superficiais. Esse dado reforça a necessidade de práticas pedagógicas que aprofundem a análise e problematizem as representações sociais sobre o nazifascismo.

As reflexões dos estudantes dialogam diretamente com as advertências de Arendt (1989, p. 498), segundo a qual “o totalitarismo procura transformar os homens em animais de rebanho, destruindo a espontaneidade, a singularidade e a capacidade de agir”. A internalização dessa ideia mostrou-se presente nos debates, nos quais os alunos relacionaram o passado com os riscos de autoritarismos contemporâneos.

Considerando a discussão dos dados, é possível refletir acerca do contexto da prática pedagógica crítica, pois os alunos atribuíram grande relevância ao tema, compreendendo que estudar o nazifascismo não é apenas cumprir uma exigência curricular, mas refletir sobre o presente. Muitos reconheceram a importância de compreender as raízes do autoritarismo, identificando seus reflexos em discursos políticos atuais e em práticas

sociais excludentes. Essa apropriação crítica demonstra o potencial transformador do ensino de História quando ele é conduzido de forma reflexiva, dialogada e teoricamente embasada, reafirmando o que propõe Saviani: a teoria é o que dá sentido à prática e torna possível sua transformação.

Nesta perspectiva, Hannah Arendt (1989) adverte que o totalitarismo se caracteriza pelo controle absoluto sobre a vida dos indivíduos, anulando sua liberdade e sua capacidade de pensar. A escola, nesse sentido, tem o papel ético de se contrapor a essa lógica, formando cidadãos capazes de resistir à manipulação e reconhecer os perigos que emergem da banalização do mal. Trazer essas reflexões para o espaço escolar é reafirmar a importância da educação como um ato de resistência, de defesa da pluralidade e da liberdade de pensamento.

Discutir o nazifascismo no ensino de História é, portanto, uma forma de manter viva a memória coletiva e prevenir novas formas de opressão. É também uma oportunidade para que os jovens compreendam que a democracia não é uma conquista definitiva, mas uma construção contínua, que exige vigilância, responsabilidade e participação ativa. O professor de História, nesse contexto, assume o papel de mediador da consciência histórica, alguém que não apenas ensina conteúdos, mas provoca questionamentos, desperta sensibilidades e estimula o compromisso ético com o outro.

Em suma, o ensino de História deve ser entendido como um exercício de humanidade e de pensamento crítico. Ao revisitar o passado, ele nos ajuda a entender o presente e a imaginar futuros mais justos e solidários. A experiência pedagógica aqui relatada demonstra que, mesmo diante das exigências dos exames e das limitações do cotidiano escolar, é possível promover um ensino comprometido com a ética, a reflexão e a cidadania. A História, quando ensinada com propósito, deixa de ser uma sequência de datas e fatos e se torna um instrumento de libertação intelectual e moral, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes e profundamente humanos.

Assim, os resultados demonstram que o ensino de História, quando pautado pelo uso de fontes, recursos visuais e debates, amplia a capacidade crítica dos estudantes e fortalece sua consciência histórica, além de contribuir para sua formação ética e cidadã.

CONCLUSÃO

A experiência relatada confirma de maneira contundente a relevância de práticas pedagógicas que tratem o ensino de História de forma crítica, reflexiva e contextualizada. Mais do que cumprir um requisito curricular, o estudo do nazifascismo se mostrou essencial para a formação cidadã dos estudantes, despertando neles uma compreensão mais profunda sobre a gravidade dos regimes totalitários, seus mecanismos de manipulação e os

perigos que sua banalização representa na atualidade. Ao revisitar um dos períodos mais sombrios do século XX, os alunos foram levados a refletir sobre o papel do ser humano diante da barbárie, reconhecendo que a memória histórica é um instrumento fundamental de resistência e prevenção.

A metodologia qualitativa utilizada na atividade revelou-se um caminho fértil para compreender as percepções e sensibilidades dos estudantes. Por meio da interação em aula, observada pelo professor-pesquisador, observou-se que a abordagem adotada favoreceu a participação ativa, a reflexão ética e o reconhecimento da História como uma disciplina viva, vinculada às experiências do presente. Muitos alunos relataram ter identificado ecos das discussões em suas próprias vivências familiares, reconhecendo na sala de aula um espaço legítimo de diálogo, escuta e elaboração crítica sobre o mundo. Isso demonstra que a História, quando ensinada com intencionalidade pedagógica e rigor teórico, é capaz de romper com o ensino meramente informativo e converter-se em um exercício de formação humana.

A prática pedagógica aqui analisada reafirma o compromisso do ensino de História com a emancipação intelectual e moral dos sujeitos. Trata-se de um processo que vai muito além da memorização de fatos: implica construir um olhar histórico capaz de identificar continuidades e rupturas, compreender os contextos e questionar as narrativas dominantes. Nesse sentido, a atividade desenvolvida dialoga com a concepção defendida por Saviani (2021), quando afirma que a prática será tanto mais consistente e transformadora quanto mais fundamentada for pela teoria que a sustenta. O ensino de História, portanto, deve se apoiar em bases teóricas sólidas que orientem o professor na tarefa de mediar o conhecimento, problematizando o passado em conexão com os dilemas contemporâneos.

Como destaca Libâneo (1994), a escola é um espaço político e cultural, não apenas um lugar de transmissão de conteúdo. A prática docente precisa reconhecer- se como ação intencional, situada e comprometida com a transformação da realidade. Ao abordar temas como o Holocausto e o nazifascismo, o professor de História assume também um papel ético, de defesa da vida e da dignidade humana, estimulando o pensamento crítico e a responsabilidade social dos alunos. Essa dimensão ética do ensino é indispensável numa sociedade marcada por discursos autoritários, negacionismos históricos e ameaças à democracia.

Dessa forma, conclui-se que atividades que envolvem a análise de fontes históricas, o uso de recursos audiovisuais e o estímulo ao debate mediado pelo professor contribuem decisivamente para o desenvolvimento da consciência histórica e ética dos estudantes. Tais estratégias favorecem a leitura crítica da realidade e ampliam a capacidade de empatia e de julgamento moral dos jovens, preparando-os para atuar de forma responsável e participativa no mundo. O ensino de História, quando pautado na reflexão e no diálogo, torna-se um instrumento de libertação intelectual e de fortalecimento da democracia. Em última

instância, ensinar História é educar para que o passado não se repita, é fazer da memória um ato de resistência e da escola, um espaço permanente de humanização.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à professora Adriana Claudia Martins, pela orientação atenta e pelas contribuições fundamentais durante a disciplina de Redação Acadêmica, que ampliaram nossa compreensão sobre a produção científica e o rigor do trabalho acadêmico.

Estendemos nosso agradecimento ao professor Leonardo Guedes Henn, coordenador de área do subprojeto História no PIBID, pelo acompanhamento constante, pelas orientações pedagógicas e pelo incentivo à construção de práticas docentes críticas e socialmente comprometidas.

Agradecemos, de modo especial, à professora Simone Moro Pirotti, pela orientação, apoio e acompanhamento constante durante o desenvolvimento das atividades do PIBID. Sua colaboração foi fundamental para o aprimoramento da prática docente e para a consolidação desta experiência pedagógica, contribuindo significativamente para nossa formação enquanto futuros educadores.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Holocausto:** memória e história. São Paulo: Contexto, 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank.** São Paulo: Record, 2019.

HITLER, Adolf. ***Mein Kampf:*** minha luta. São Paulo: Centauro, 2016. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MUSEU do Holocausto de Curitiba. **Museu do Holocausto de Curitiba.** Disponível em: https://www.museudoholocausto.org.br/. Acesso em: 20 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

YOUTUBE. **Video sobre Noite dos Cristais.** Disponível em: https://youtu.be/3QkYbZQ1t-Zo?si=WszC7rfookja8YP2. Acesso em: 20 jun. 2025.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.58
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Cassia Engres Mocelin Ceolin[1]; Adauton Ezequiel Müller[2]; Clarita Souza Baroni Silveira[3]; Claudia Mocelin Requia[4]

INTRODUÇÃO

Neste texto, organizado a partir de revisão bibliográfica, busca-se apresentar elementos basilares da construção sócio-histórica das políticas sociais no Brasil, em especial a política de educação superior e refletir sobre a questão da saúde mental dos estudantes universitários no contexto do neoliberalismo.

No Brasil, as políticas sociais situam-se no campo da reprodução social, enquanto um instrumento de mediação das relações sociais. O país é marcado pela sua formação relacionada ao processo de colonização e sua característica de fundação assentada em uma aristocracia agrária e escravocrata, que repercutem na constituição das políticas sociais. Nesta direção, a política de Educação Superior resulta de um processo de transformação histórico, que vai desde a criação das primeiras universidades voltadas à prestação de uma educação superior direcionada às elites até os movimentos mais recentes de uma onda neoliberal que reconfigura o sistema de educação, reduzindo o papel do estado, introduzindo a lógica de mercado e promovendo uma expansão do acesso. Neste contexto, a lógica aplicada ao contexto das universidades contribui para o adoecimento dos sujeitos, rebatendo diretamente nas questões de saúde mental dos estudantes.

1 Cassia Engres Mocelin Ceolin, Doutora em Serviço Social (PUCRS), assistente social na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cassia.mocelin@ufsm.br
2 Adauton Ezequiel Müller, Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM/RS), assistente social na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). E-mail: adauton.muller@ufsm.br
3 Clarita Souza Baroni Silveira, Mestre em Gerontologia (UFSM/RS), assistente social na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). E-mail: claritabaroni@ufsm.br
4 Claudia Mocelin Requia, Mestranda em Educação (PPGE-UFSM), professora na rede municipal de Júlio de Castilhos. E-mail: requiaklaudia@gmail.com.

METODOLOGIA

O presente estudo, de abordagem qualitativa, busca a interpretação crítica e a análise dos fenômenos, alinhando-se à tradição marxista na compreensão das políticas sociais. Quanto à sua natureza, o trabalho se classifica como exploratório, visto que busca proporcionar uma maior familiaridade com um tema pouco aprofundado e estabelecer as conexões entre os elementos conceituais discutidos, explicitando o problema da pesquisa (Gil, 2019). Para tal, a técnica utilizada foi a revisão bibliográfica. Conforme Gil (2019) a pesquisa bibliográfica corresponde à pesquisa realizada em material já publicado, tendo como vantagem a possibilidade de uma amplitude maior na cobertura da análise de fenômenos do que aquela possibilitada ao pesquisar diretamente. O *corpus* da análise foi selecionado, priorizando obras de referência e produções acadêmicas que abordam as bases teóricas do tema proposto, incluindo autores como Chauí (1999), Behring e Boschetti (2011), Dardot e Laval (2016) e Laval (2019), além de estudos empíricos recentes que abordam a saúde mental universitária como Castro (2017) e Marques, Oliveira e Santos (2025). O estudo pretendeu responder às seguintes problemáticas: Como as políticas sociais no Brasil, em especial a política de educação superior, apresenta reflexos na saúde mental dos estudantes universitários? Diante do Neoliberalismo, quais são as questões vivenciadas pelos estudantes no cotidiano da Universidade que repercutem em sua saúde mental?

POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção, apresentam-se algumas reflexões acerca da constituição das políticas sociais. Posteriormente, contextualiza-se historicamente a política de educação superior e pondera-se sobre o contexto neoliberal da educação. Além disso, são problematizadas as questões da saúde mental dos estudantes, em virtude da lógica neoliberal no cenário educacional.

BREVE HISTÓRICO ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL

Embora existam diversas vertentes teóricas a fim de analisar e compreender as políticas sociais, opta-se pela tradição marxista, pois esta coaduna com a orientação hegemônica do projeto ético-político do Serviço Social no contexto brasileiro. Portanto, é na compreensão do modo de produção capitalista, na relação estrutural antagônica entre capital e trabalho, mas também nos elementos conjunturais como o grau de desenvolvimento e as estratégias de acumulação: produção e reprodução das relações sociais que as políticas sociais inserem-se.

As políticas sociais situam-se no campo da reprodução social, enquanto um instrumento de mediação das relações sociais. O campo da reprodução social, é onde o capitalista sustenta seus modos de vida e compreensões de mundo. No capitalismo, não existe uma única forma ou um único contexto social em que as políticas sociais se estruturam. Ao contrário, existem múltiplas dimensões e determinações. De acordo com Behring e Boschetti (2011), para a compreensão e a análise das políticas sociais deve-se levar em conta o contexto histórico, o âmbito político e social e a dimensão cultural e ideológica.

Como particularidades da política social no Brasil, ao considerar-se o processo brasileiro de colonização e sua característica de fundação assentada em uma aristocracia agrária e escravocrata, estruturada de maneira desigual e com traços conservadores, repercutindo numa modernização conservadora. Tem-se na representação do nosso processo colonizador uma sociedade apaziguada, desconsiderando os conflitos e as resistências que existiram nesse processo e essa conformação vai contribuir para que as políticas sociais no Brasil façam parte de nossa história há apenas 100 anos. Em se tratando das políticas universais, estas datam da Constituição Federal de 1988.

Outrossim, as políticas sociais no Brasil tem sua gênese na estruturação da previdência social (caixa de pensão e aposentadoria), a partir da Lei Elói Chaves de 1923, baseando-se na lógica do seguro social. Na sequência, os Governos Vargas, realizaram profundas mudanças no Estado, passando a intervir mais diretamente nas relações trabalhistas, criando Ministérios, os Institutos de Pensões e

Aposentadorias (IAPs), a Carteira de Trabalho e Previdência Social, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), assim como a Legião Brasileira de Assistência, a LBA.

Posteriormente, no contexto da Ditadura Militar (1964-1985) houve uma combinação entre a política de repressão e a de assistência, contribuindo para um aumento da cobertura da política social, mas de forma tecnocrática e conservadora. No período da redemocratização e promulgação da Constituição Federal de 1988, houve uma ampliação de direitos sociais, com sistema híbrido, marcado pela disputa de projetos políticos. Na sequência, a década de 1990 adentra com o aprofundamento do ideário neoliberal, tendo como eixos estruturantes o ajuste fiscal, estabilidade orçamentária, abandono do pleno emprego, redução das políticas sociais, assim como o retorno às formas tradicionais de proteção social como a família, a filantropia e à religião.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

No que se refere à política de educação superior no Brasil, faz-se necessário um recorte histórico de análise da política da educação superior a partir da Reforma Universitária de 1968, no contexto da Ditadura Militar. As principais propostas daquela reforma estruturam-se em quatro grandes elementos que consubstanciaram o próximo período: 1° - a racionalização da universidade, que vai se constituir de uma racionalidade instrumental; 2° - o incentivo à privatização da universidade; 3° - a preocupação em relacionar educação e mercado de trabalho (sobreposição entre a universidade e o mercado de trabalho); 4° - a implantação de pós-graduações.

A universidade na década de 1960 no Brasil visava a formação de indivíduos tecnicamente formados, capazes de integrar o mercado de trabalho da industrialização tardia no Brasil. E, em sendo assim, a universidade não objetivava o pensamento crítico. Seu compromisso assentava-se no tecnicismo, alicerçado em uma série de convênios firmados entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) - os chamados acordos MEC-USAID, vai culminando no que Marilena Chauí denominou como a universidade gerencial, operacional (Chauí, 1999).

A partir da crise do petróleo da década 1970, inicia-se o desmonte dos Estados de Bem-estar Social, nos países que vivenciaram o *Welfare State*. Com isso, o capitalismo inicia sua reestruturação produtiva, adotando o neoliberalismo, o que Dardot e Laval (2016) caracterizam como a nova razão do mundo, pois além de um sistema econômico com a releitura do liberalismo clássico, atua e captura a subjetividade do trabalhador, fazendo com que o indivíduo se veja como empreendedor de si.

Posteriormente, a transição da década de 1970 para a década de 1980 foi marcada pela crise, declínio e esgotamento da ditadura militar, aliando-se à crise capitalista mundial e à reestruturação produtiva. Nesse contexto, tem-se a década '*perdida*' do ponto de vista econômico, com elevada inflação aliada à efervescência dos movimentos sociais, os quais contribuíram para a assunção da nova Constituição Federal de 1988, dada as disputas e lutas sociais naquela conjuntura.

O período de 1980 a 2000 compõe a face da contrarreforma neoliberal, no qual a educação superior brasileira foi pautada pelo mercado com o apoio de organismos multilaterais e internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, que visavam promover o sistema de financiamento educacional.

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso, houve o aprofundamento do neoliberalismo, com a consolidação dos processos de privatização das empresas estatais, a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e ampliava o 'espaço público não-estatal' destinado à gestão e à prestação compartilhada de serviços públicos entre o Estado e a sociedade civil (parceria público-privada), além dos cortes orçamentários nas políticas sociais, dentre elas a política de educação superior.

Destaca-se também que com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, coloca-se a diversificação da educação superior por meio da criação de Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Superiores e, com isso, todo o processo de mercantilização do ensino. Houve uma explícita descaracterização da educação como direito, tornando-a cada vez mais uma mercadoria atrelada ao setor de serviços, integrado-a à economia dos setores lucrativos explorados pelo grande capital. Assim, a universidade torna-se mais um setor lucrativo, visto que a centralidade nos governos FHC é a expansão das instituições de ensino superior privada, com um aumento exponencial no número de instituições privadas de ensino superior. Nesse sentido, a universidade muda a sua função social, tornando-se a universidade operacional (Chauí, 1999).

No contexto neoliberal, tem-se a redução do financiamento público estatal nas universidades, onde essas instituições - que se tornam organizações (Chauí, 1999) - passam a buscar outras fontes e formas de financiamento, sobretudo, privadas, deixando de ter caráter social, para tornar-se fonte produtora de pesquisas para o aos interesses do mercado, cujo principal objetivo é o aumento da produtividade e da competitividade empresariais.

A passagem dos governos FHC para os governos Lula não apresentou mudança na política neoliberal. A perspectiva da interiorização do Ensino Superior se deu por meio de propostas governamentais de expansão pactuada com a iniciativa do ensino privado, com o discurso da universalização de acesso, cumprindo, ao mesmo tempo, as orientações do Banco Mundial em relação à educação e à pobreza. Nesse sentido, citam-se os programas: Programa Expandir, sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Além disso, os governos Lula reafirmaram a regulamentação das parcerias público-privadas no âmbito da administração pública; a regulamentação do ensino à distância; a ampliação de ações das fundações de direito privado nas instituições públicas; a ampliação do financiamento estudantil, por meio de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior, tais como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI).

A educação superior brasileira foi fortemente atingida pelo corte de despesas de caráter social, especialmente após a Emenda Constitucional nº 95/2016 aprovada e promulgada pelo governo Temer. Na sequência, o governo Bolsonaro continuou e agudizou o

processo de desmonte da educação superior pública, pois tais governos foram marcados pelos cortes orçamentários e pela privatização. Atualmente a mercantilização e a privatização interna das universidades públicas brasileiras ocorre também por meio de fundações que financiam as pesquisas dentro das instituições. Essas fundações evocam a 'autonomia universitária' (que é de 'cartilha' do Banco Mundial), mas se esquecem que a autonomia diante do Estado para interagir livremente no mercado, é autonomia nos moldes neoliberais.

No entendimento de Laval (2019), os organismos multilaterais, por meio de sua ideologia neoliberal e de seus discursos dominantes, vêm impondo mudanças profundas no ensino a partir de uma nova ordem escolar pautada na lógica da gestão empresarial, na adoção de pedagogias individualistas, mas, sobretudo em uma concepção de educação utilitarista, instrumental e liberal, desaguando na escola neoliberal. Por sua vez, a escola neoliberal se contrapõe à noção de educação como direito, como um bem público, gratuito e de responsabilidade do Estado ao incorporar a lógica do Estado mínimo neoliberal, apontando para uma progressiva diminuição do financiamento público, e um aumento do gasto privado e da esfera mercantil em detrimento da esfera pública. A educação, assim, para Laval (2019) tornou-se um fator de atração de capitais e as universidades, lugares de acumulação do capital.

Tais transformações que associam a escola e a economia em um sentido utilitarista, estão conectadas aos processos mais amplos de reestruturação produtiva da economia capitalista mundial a partir da década de 1970, os quais introduziram a noção e a requisição de um trabalhador flexível e polivalente. Em vista disso, surge a premência de um novo ideal pedagógico, que coloque a escola a serviço do capital e do mercado, pois para um trabalhador flexível se impõe, simultaneamente, a necessidade de uma escola flexível!

Na "escola flexível" neoliberal, o imperativo é "aprender a aprender", reduzindo a formação contínua à lógica empregatícia, onde o conhecimento é um mero "estoque". O trabalhador, ao adquirir o "rol de competências" para se adaptar às incertezas do mercado, torna-se exclusivamente responsável por seu êxito ou fracasso, desconsiderando as condições materiais e sociais (Laval, 2019).

A escola flexível no contexto neoliberal, ao priorizar a noção de competência, remete a forma a qual um indivíduo pode ser útil no contexto da engrenagem produtiva do sistema capitalista de produção, enquanto a noção de qualificação remete à concepção e à garantia de direitos. Assim sendo, vê-se um esvaziamento da noção de educação enquanto direito social, passando a ser mercadoria, em um processo de privatização do ensino superior e criação de um mercado da educação, aliado à desresponsabilização do Estado.

O neoliberalismo trouxe consigo o conceito de universidade gerencial que pressupõe a racionalização e o gerencialismo para dentro das universidades, trazendo para o contexto

universitário o ideário neoliberal, exacerbando a meritocracia, assim como as empresas júnior e as atléticas, ao mesmo tempo em que ocorre o enfraquecimento do tradicional movimento estudantil. Diante dessa conjuntura social e cenário institucional, veem-se estudantes a cada dia mais adoecidos, tendo de dar conta dessa meritocracia, com o medo do mercado de trabalho (onde não há trabalho para todos/as), sendo que a competitividade e o 'empreendedorismo de si' enfraquecem as relações comunitárias entre estudantes, ocasionando situações de fragilização e até perda de vínculos, tanto familiares como de amizades, resultando no aumento pela procura em serviços e atendimentos de saúde mental no âmbito das universidades. Tal cenário de adoecimento nas instituições universitárias e institutos federais - não apenas de estudantes, mas também de servidores/as técnico-administrativos e docentes - já foi motivo de estudos por diversos/as autores/as.

Entende-se que essa lógica aplicada ao contexto das universidades contribui para o adoecimento dos sujeitos. O ritmo extenuante de estudos, a necessidade de serem atingidas metas relacionadas à produção acadêmica, a competição entre as pessoas em busca de destaques e lugares melhores em relação à pesquisa, além dos desafios relacionados à adaptação ao contexto da universidade e as condições materiais oportunizadas pelas universidades em termos de assistência estudantil, contribuem para que os jovens não consigam desenvolver sua trajetória a salvo das questões do adoecimento em relação à saúde mental.

REPERCUSSÕES NEOLIBERAIS NA SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

As condições socioeconômicas, sociais, culturais e ambientais sabidamente impactam nas condições de saúde mental da população (Buss; Pellegrini Filho, 2007) o que não poderia ser diferente em se tratando do contexto universitário. O modo como as pessoas apreendem o mundo impacta diretamente nas suas condições de saúde. Neste sentido, a saúde mental não pode ser compreendida, à guisa de comparativo, com a ausência de transtornos mentais, mas como a melhor capacidade possível de enfrentar situações adversas que se apresentam no cotidiano. Sendo assim, a saúde mental pode ser compreendida como a habilidade de equilíbrio e de resiliência que sujeitos e coletivos possuem para administrar situações ou questões que podem proporcionar desafios emocionalmente.

Nesta direção, por sua natureza, a universidade contribui para aumentar o estresse a partir das múltiplas exigências e atividades que necessitam ser atendidas em seu contexto, desde leituras, participação em aulas, em pesquisas, em atividades extracurriculares e estágios. A rotina da universidade impulsiona os sujeitos a situações que são geradoras de ainda mais ansiedade e estresse. Outro ponto de adoecimento, que tem sido

tema de muitas discussões, são as estratégias de avaliação de desempenho e de aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido, o psiquiatra espanhol Vicent Balanzá-Martínez, destaca que um em cada três universitários possuem problemas de saúde mental. Segundo o psiquiatra - que é um dos líderes de uma ambiciosa pesquisa realizada na Espanha sobre os sintomas de depressão, ansiedade, insônia e abuso de álcool e drogas nos 1,7 milhão de estudantes de nível superior do país - existem dados consolidados acerca da saúde mental de estudantes universitários, sendo que essa população estaria mais suscetível a riscos do que a população geral. Nesta mesma toada, a Organização Mundial de Saúde realizou estudo onde 35% de universitários de diversos países apresentaram sintomas de depressão/ansiedade. Na Espanha, essa conclusão também foi confirmada: um a cada três estudantes apresentou ao menos um problema de saúde mental nos últimos 12 meses (Alvarez, 2023).

Castro (2017), ao analisar uma turma de estudantes do curso de Engenharia em uma Instituição Pública de Ensino Superior, identificou, por meio da aplicação de instrumentos e métodos específicos, a presença de sintomas de estresse, ansiedade, depressão e burnout entre os alunos. No entanto, é importante destacar que a pesquisa não foi capaz de determinar se esses sintomas surgiram exclusivamente após o ingresso no ensino superior, ou se os estudantes já apresentavam tais sintomas anteriormente. Ainda assim, observa-se uma maior incidência desses sintomas entre universitários, sendo evidente a vulnerabilidade a que essa população está exposta desde o início da vida acadêmica, ao longo de sua trajetória universitária e durante a formação profissional (p. 395).

Outro levantamento recente realizado por Marques, Oliveira e Santos (2025), identificou a prevalência de depressão, ansiedade generalizada e ansiedade social em estudantes de graduação da área de saúde - cursos de enfermagem, farmácia, fisioterapia, medicina, nutrição, odontologia e psicologia - de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, concluindo que “os resultados encontrados confirmaram os dados da literatura, pois também sugerem a alta prevalência de sintomas de depressão, ansiedade generalizada e ansiedade social entre essa população.” (Marques; Oliveira; Santos, 2025, p.21).

Precisamos considerar as inúmeras violências que ocorrem nos ambientes acadêmicos, sejam as violências de gênero e/ou orientação sexual, em relação à raça/etnia, origem geográfica, credo religioso, condição física e/ou neurodivergência. Tais marcadores sociais da diferença ampliam as chances de estudantes universitários vivenciarem situações de racismo, capacitismo, lgbtfobia, machismo entre outras violências impactando consideravelmente na saúde mental, assim como na formação de vínculos e pertencimento aos espaços universitários.

As unidades acadêmicas podem trabalhar as questões de saúde mental, numa perspectiva coletiva e, principalmente, preventiva, visto que não se constitui finalidade precípua

da universidade a atenção à saúde mental. As instituições de ensino superior e suas unidades devem ter condições de refletir sobre essas demandas e ter capacidade de acolher, compreender e encaminhar tais situações aos dispositivos básicos de saúde, a fim de realizar um atendimento especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, as universidades vêm sendo um ambiente gerador de ansiedade e estresse, que, muitas vezes, se revertem em sofrimento psíquico. Tais situações, acabam repercutindo em nossos setores de trabalho. Desta maneira, pensamos que as discussões sobre a temática podem, ainda, possibilitar *insights* importantes, que podem ser revertidos em ambientes de trabalho mais propositivos em relação ao acolhimento e ao cuidado em saúde mental de nossos estudantes.

Diante desse cenário atual, é preciso olhar para as nossas instituições educacionais e identificar o que nelas pode ser utilizado como uma estratégia para promover saúde física e mental de maneira articulada com políticas institucionais, a fim de dar continuidade aos serviços oferecidos institucionalmente. É necessário avançar da lógica do assistencialismo para lógica do cuidado e da atenção dentro e fora das universidades, oferecendo e tornando acessíveis medidas de cuidado, desenvolvendo um trabalho intersetorial com equipamentos de saúde, de assistência social articulando estratégias para a ampliação do cuidado em saúde mental.

As instituições de ensino superior necessitam reconhecer a importância de aspectos humanos fundamentais para a permanência estudantil e, principalmente, a conclusão dos cursos pelos estudantes, embora os *rankings* nacionais e internacionais para avaliar o grau de excelência de instituições de educação, na sua maioria, não adotem critérios que se refiram a relações e ambientes de ensino, pesquisa e extensão inclusivos e saudáveis, dentre outras variáveis.

Apesar de reconhecermos que a academia se constitui apenas em uma passagem para o mundo do trabalho representando apenas uma pequena, mas importante parcela da vida dos sujeitos, a universidade necessita mais do que nunca reafirmar seu papel e sua função social com foco na formação de sujeitos que possam se desenvolver de maneira autônoma e independente, articulando de maneira estratégica os serviços e dispositivos sociais necessários para a efetivação de práticas educativas que promovam não apenas a qualificação profissional, mas também o bem-estar, a cidadania e o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas múltiplas dimensões - intelectual, emocional, social e ética.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. 35% dos estudantes têm problemas de saúde mental. Em entrevista exclusiva, o psiquiatra espanhol Vicent Balanzá-Martínez destaca: um de cada três universitários tem problemas de saúde mental. **Revista Ensino Superior.** Notícia Edição 272. Publicado em 03/02/2023. Disponível em: https://revistaensinosuperior.com.br/2023/02/03/35-dos-estudantes-tem-problemas-d e-saude-mental/. Acesso em: 15 out. 2025.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social:** fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica do serviço social; v.2).

BUSS, Paulo Marchiori; PELLEGRINI FILHO, Alberto. A saúde e seus determinantes sociais. Physis: **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/msNmfGf74RqZsbpKYXxNKhm/?lang=pt. Acesso em: 12 julho 2025.

CASTRO, Vinícius Rennó. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. **Revista Gestão em Foco** - Edição nº 9 - Ano: 2017. Disponível: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/043_sau de_mental.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade operacional. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063. Acesso em: 10 abr. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. tradução Mariana Echalar. - 1 ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

MARQUES, Esther de Matos Ireno; OLIVEIRA, Graziella Lage; SANTOS, Fabiane Rossi dos. Saúde mental de universitários: um levantamento com estudantes da área de saúde da rede pública e privada. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 12, n. 00, p. e026042, 2025.Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8678924. Acesso em: 15 out. 2025.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.59
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

PIBID COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRIATIVOS

Juliana Fick de Oliveira[1]; Adriane Cordeiro de Albuquerque Vogel[2]; Pedro Alexandre Beviláqua Flores Burtet[3]; Elisane Scapin Cargnin[4]; Fernanda Figueira Marquezan[5]

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a metodologia de ensino sala de aula. O modelo tradicional, que consiste em uma aula expositiva, em que o professor é visto como detentor do saber e os alunos assumem um papel passivo, de ouvintes, já não atende mais às demandas educativas. Inovar em sala de aula requer que educadores tenham tempo, dedicação e disposição para repensar a prática pedagógica, o que nem sempre é fácil, devido à grande demanda de trabalho, seja por trabalhar em mais de uma escola ao mesmo tempo ou por ter uma quantidade de conteúdo específica que deve ser passada, ou, no caso de algumas escolas municipais de Santa Maria, tais como a Júlio do Canto que contam com o Sistema de Ensino Aprende Brasil que entrega apostilas às escolas e envia provas para avaliar a evolução dos alunos. São recebidas as apostilas que devem ser trabalhadas até a data de cada avaliação que é marcada pela mantenedora.

Ao mesmo tempo, o perfil dos estudantes, sobretudo de educação básica, pertencem a uma geração em que a informação é rápida, marcada pela presença constante em mídias digitais, são popularmente conhecidos como “geração tiktok”. Essa geração está acostumada com conteúdos midiáticos rápidos e altamente estimulantes, como vídeos do tiktok, que levam estímulos constantemente ao sistema nervoso, deixando-o “viciado” em estímulos constantes, o que influencia diretamente na sua forma de atenção, nesse caso, em sala de aula. Nesse contexto, o modelo tradicional de ensino se torna cada vez mais ineficaz. É um dos desafios que o professor enfrenta diariamente.

1 Acadêmica curso de História - UFN. E-mail: fick.juliana@ufn.edu.br
2 Acadêmica curso de História - UFN. E-mail: adriane.albuquerque@ufn.edu.br
3 Acadêmico curso de História - UFN. E-mail: pedro.burtet@ufn.edu.br
4 Doutora em Letras.
5 Profa. Dra. em Educação. Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades. UFN. E-mail: fernandamarquezan@ufn.edu.br

Ouvindo de modo informal os relatos de professores, em escolas em que nós, Bolsistas Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), estivemos inseridos - seja em trabalhos anteriores como monitores em escolas, professores substitutos, residentes ou experiências como bolsistas PIBID em escolas anteriores a nossa participação na escola Júlio do Canto - , podemos notar que um dos fatores que dificultam a busca por metodologias e recursos didáticos é a sobrecarga de trabalho dos professores, atuando, muitas vezes, em mais de uma escola, com diversas turmas e pouco tempo para planejar atividades. Entretanto, diante do que vivemos hoje, com alunos viciados em estímulos recorrentes, mesmo com a grande carga de trabalho do professor, é necessário uma metodologia que envolva alguns estímulos. Alguns autores apontam que professores que não costumam utilizar recursos didáticos em sala de aula, para estimular seus alunos, podem ser consequência de uma formação superior que não os estimulou a isso, o que reflete em sua metodologia de ensino. O que não é o caso dos Bolsistas Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades (PIBID-UFN) que são constantemente estimulados a pensar formas criativas de ensinar.

O objetivo do presente trabalho é apresentar como o PIBID auxilia na formação de futuros professores, na criatividade para pensar atividades e novos modos de levar o ensino, respeitando a demanda de conteúdos que devem ser passados em sala de aula.

PIBID E CRIATIVIDADE

O século XX e o XXI são marcados por mudanças rápidas, não vistas antes em toda a história da humanidade, especialmente no campo da tecnologia. Em nossa sociedade atual, com essas mudanças aceleradas, é necessário que o indivíduo também mude, desenvolva-se e utilize estratégias que possibilitem lidar com as exigências que a nova sociedade apresenta, especialmente no mercado de trabalho (Oliveira; Alencar, 2012), assim como em sala de aula. É necessário que o indivíduo consiga encontrar soluções criativas para desafios cotidianos. Quando falamos em criatividade, de acordo com Oliveira e Alencar (2012, p. 542, apud Alencar; Fleith, 2003a; Amabile, 1996; Feldman; Csikszentmihalyi; Gardner, 1994; Lubart, 2007; Martínez, 1997; Virgolim, 2007; Wechsler, 2002a) pesquisas sobre o tema surgiram mais fortemente após o discurso de Guilford, em 1950, quando assumiu a presidência da Associação Americana de Psicologia, quando declarou que a criatividade é uma habilidade que precisa ser reconhecida e desenvolvida, destacando sua importância para o indivíduo e a sociedade. Daquele momento em diante, a criatividade passou a ser pensada e investigada por cada vez mais pesquisadores, no início por uma visão mais unidimensional, passando por uma percepção mais integrada no decorrer dos anos e décadas,

até quando passaram a ser consideradas aspectos cognitivos e afetivos, até chegar ao foco de aspectos ligados ao indivíduo (Wechsler, 1998; Fleith, 2001 apud Oliveira; Alencar, 2012). Quando falamos sobre a criatividade, é com o objetivo de chamar atenção para a importância de se desenvolver essa habilidade, seja para o professor em sala de aula, buscando fugir de uma metodologia de ensino que demonstra cada vez mais ser ineficaz, seja para desenvolver essa habilidade nos estudantes, que irão precisar dessa habilidade em diversos âmbitos de sua vida.

Pensando sobre o desenvolvimento da criatividade nos alunos, Oliveira e Alencar (2012, p. 543, apud, Alencar, 2002; Martínez, 1998), menciona que desenvolver tal habilidade nos estudantes, depende, também, da criatividade dos educadores, de modo que se um professor é motivado a utilizar práticas pedagógicas criativas, servirão de modelo e estímulo ao desenvolvimento do potencial criador de seus alunos, ou seja, os alunos serão inspirados pela conduta do educador.

Oliveira e Alencar (2012, apud, Weschler, 2002b), indica que, em alguns casos, que um desafio enfrentado pelos educadores na hora de pensar em recursos didáticos e soluções criativas na hora de ensinar, dá-se devido a falhas ligadas em sua formação no ensino superior, a falta de incentivo de ser ensinado o que é um recurso didático e incentivados a experimentarem, devido a um ensino tradicional e conteudista que receberam na graduação, o desconhecimento da temática da importância da criatividade e inovação, a ausência de atualização e o ensino excessivamente teórico dos cursos superiores. O que é apresentado pelas autoras, contrasta com a formação ofertada no curso de licenciatura em História da Universidade Franciscana (UFN), alinhada ao PIBID, Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades, em que somos constantemente incentivados a criarmos recursos didáticos e pensar em aulas inovadoras, para além de aulas teóricas.

Não devemos deixar de lado o perfil dos alunos em sala de aula. Atualmente, vivemos um momento de desenvolvimento tecnológico acelerado. O surgimento da internet e das redes sociais facilitou a comunicação uns com os outros, o fácil acesso à informação, entre outros (Tchicusse, 2025, p. 3), o modo como as interações sociais se dão também mudou (Chaves, 2023, p. 94). O uso de tecnologias tem benefícios, assim como malefícios. É evidente, observando ao nosso redor, que as pessoas estão sempre com um smartphone na mão, mas não sabemos de que modo está sendo utilizado. Chaves (2023) menciona que a superexposição à Internet levou ao surgimento do chamado “vício em internet”, que ainda não é classificado no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) como uma doença mental, mesmo que seja visto como um transtorno aditivo específico, chamado de Transtorno de Dependência de Internet - *Internet Addiction Disorder* (IAD) - no qual as pessoas sofrem alterações neurais,no qual pessoas utilizam compulsivamente a Internet e

a desejam intensamente quanto não está disponível a ponto de ter consequências pessoais e sociais prejudiciais, que são características desse transtorno. Isso torna cada vez mais importante o assunto sobre criatividade na hora de lecionar, respeitando o conteúdo que deve ser ensinado, mas também aplicando recursos didáticos para que os alunos possam ser estimulados a aprender.

Este trabalho tem o intuíto de demonstrar como a experiência como bolsistas PIBID impacta na formação dos acadêmicos de licenciatura, em especial do curso de História, do subprojeto interdisciplinar de humanidades, tornando-os futuros professores que buscam soluções criativas para ofertar, quando possível, o conteúdo a ser estudado. Evidentemente que aulas expositivas e mais conteudistas são necessárias, mas não excluem a possibilidade de aplicação de recursos didáticos que estimulem os alunos a se empenharem na atividade e aprenderem o conteúdo. Carlota Boto (apud. BALMANT, 2024) lembra que, para isso, a primeira coisa que deve ser pensada é o que o professor está ensinando e como isso se conecta com o mundo em transformação, que é importante respeitar as transformações pedagógicas, mas integrar, também, novos conteúdos que dialoguem com as demandas atuais.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho baseia-se no relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto, localizada na cidade de Santa Maria (RS). As atividades foram planejadas e aplicadas no segundo semestre de 2025, junto a uma turma de 8º ano do ensino fundamental, sob a orientação da professora supervisora do projeto e com acompanhamento dos bolsistas participantes.

A proposta metodológica teve caráter qualitativo e descritivo, fundamentando-se na observação direta e na análise das interações e aprendizados dos alunos durante o desenvolvimento das atividades. O objetivo central foi estimular o aprimoramento da leitura, da escrita e da compreensão textual dos estudantes, a partir de práticas lúdicas e reflexivas.

Foram realizadas duas intervenções distintas em sala de aula. A primeira consistiu na aplicação de uma atividade de palavras-cruzadas, elaborada pelos bolsistas, com o intuito de trabalhar a grafia correta de palavras simples. A escolha dessa atividade partiu da observação, relatada pela professora supervisora, de que os alunos apresentavam dificuldades com a escrita e o reconhecimento de vocábulos do cotidiano. A dinâmica das palavras-cruzadas possibilitou aos estudantes exercitar a ortografia de forma lúdica, uma vez que o preenchimento das lacunas exige o domínio da grafia correta das palavras.

A segunda atividade baseou-se na leitura de um trecho de um poema selecionado pelos bolsistas. Nesse texto, foram destacadas palavras consideradas de difícil compreensão para o nível da turma. Em seguida, os significados dessas palavras foram entregues aos alunos separadamente, para que eles realizassem a associação entre os termos e seus respectivos sentidos, em formato de quase quebra-cabeça. Essa proposta teve como objetivo promover a ampliação do vocabulário e incentivar a prática de pesquisa de significados durante a leitura, reforçando a importância da compreensão integral do texto.

Os dados e observações produzidos ao longo das atividades foram comentadas pelos bolsistas para aprimoramentos futuros, o que possibilitou a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre as metodologias aplicadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criado através de políticas de incentivo à formação de professores, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, com foco na formação do aluno de Licenciatura, a elevação da qualidade da formação de professores, a inserção no cotidiano da escola, a fim de que esses estudantes de graduação em licenciatura possam vivenciar e participar de experiências do que é ser professor (Paniago; Sarmento; Rocha; 2018, p. 7).

As atividades realizadas no PIBID na E.M.E.F. Julio do Canto, realizadas pelo PIBID subprojeto humanidades são reuniões de alinhamento, discussões sobre a realidade escolar, focada na escola em que estamos inseridos, participação em eventos nos quais escrevemos e submetemos trabalhos acadêmicos, assim como o pensar e desenvolver atividades práticas nas quais os bolsistas, que são divididos em trios de bolsistas, aplicam em sala de aula, nas turmas de 6º ao 8º ano, nas aulas de Língua Portuguesa, supervisionadas pela professora Elisane Scapin Cargnin. A elaboração de recursos didáticos para os alunos, incentiva-nos a conhecer a metodologia de ensino, a repensar nossa futura didática em sala de aula e acrescenta em muito à nossa formação como futuros professores. Segundo Paniago, Sarmento e Rocha (2018), diversas pesquisas demonstram a contribuição

do PIBID para a formação inicial de professores, destacando o papel da escola, dos professores supervisores como formadores e a aprendizagem da docência dos alunos bolsistas PIBID, os autores citam Gatti *et al.* (2014, p. 58) para ressaltar que:

> A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência

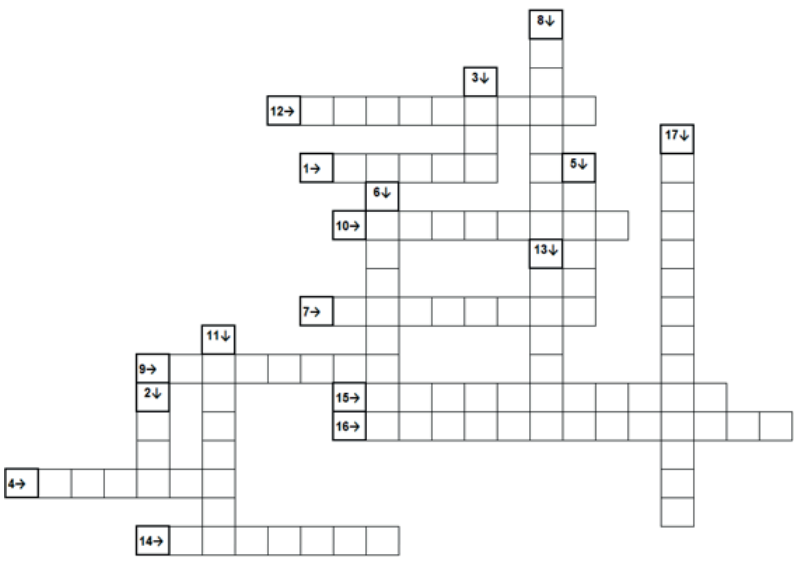
> nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem sucedidos, mas que é preciso tentar sempre. (GATTI et al. 2014, p. 58 apud Paniago; Sarmento; Rocha; 2018, p. 8).

Quando nós, bolsistas PIBID, da escola Júlio do Canto, pensamos em uma atividade prática para aplicação em sala de aula, somos guiados pela professora supervisora, que nos mostra como é a realidade da escola que estamos inseridos, quais conteúdos de língua portuguesa ela está ensinando, além de qual a demanda de cada turma. Nosso trio de trabalho está atuando no 8º ano, foi mencionado pela professora supervisora que esses alunos tinham dificuldades em conhecimentos gerais. A constatação foi feita durante a realização de uma gincana na escola, no qual um dos desafios era o de soletrar e reconhecer os significados de algumas palavras, a professora então percebeu a grande dificuldade desses alunos em saber como palavras simples eram escritas. Esse desafio nos foi apresentado, no qual fomos estimulados a pensar em recursos didáticos que poderiam auxiliar os alunos com essa dificuldade.

Foi com isso que nosso grupo pensou na atividade de “palavras-cruzadas”. Essa atividade necessita que os alunos saibam escrever a palavra resposta corretamente, sem erros ortográficos, caso contrário não irá fechar na quantidade de espaços, ou mesmo que feche, existe a possibilidade de outra palavra ligada a que foi escrita errada não encaixe na resposta.

PALAVRAS-CRUZADAS DE CONHECIMENTOS GERAIS

1. Planeta habitado por seres humanos.
2. Cursa de água que corre para o mar.
3. Satélite natural da Terra.
4. Lugar de aprender.
5. Alimento como maçã, banana e uva.
6. Aquilo que comemos.
7. Estudo do passado.
8. O que fazemos para aprender.
9. Pessoas que vivem juntas e se cuidam.
10. Animal doméstico muito amigo das pessoas.
11. Sentimento entre amigos.
12. Meio de transporte com duas rodas.
13. Nome de uma cobra e também de uma planta.
14. Ficar em dúvida antes de agir.
15. Pensamento que mostra responsabilidade.
16. Ato de ajudar quem precisa.
17. Quando um gesto é retribuído com outro.



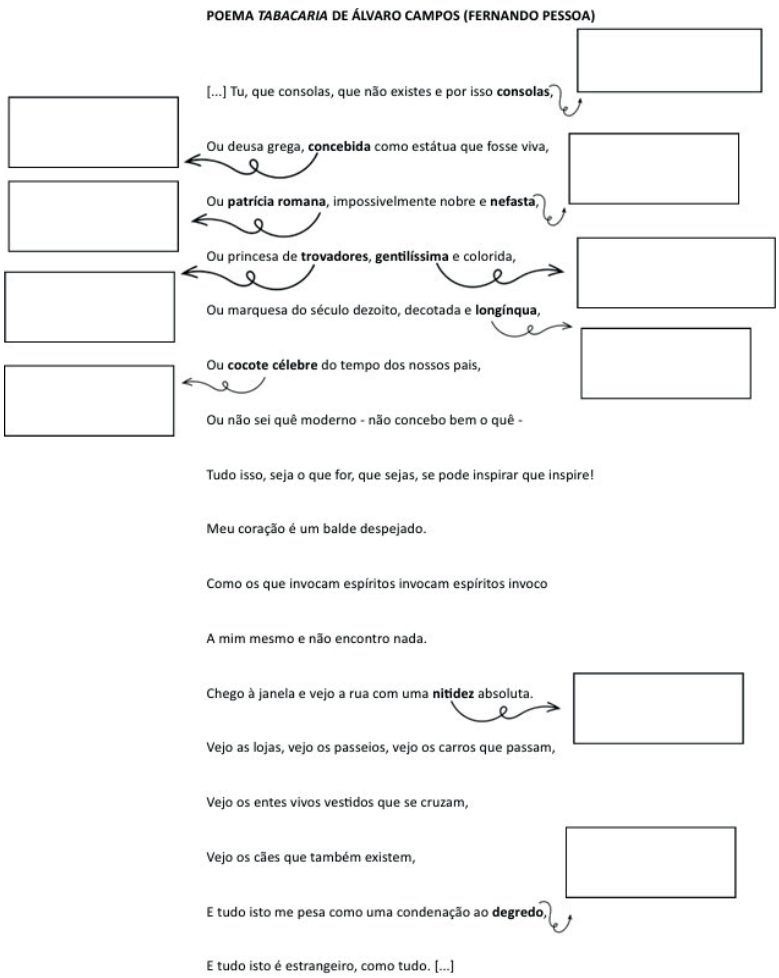
Para a elaboração da atividade, foi necessário que conhecêssemos a turma, pensar em como poderíamos ser úteis e depois encontrar uma solução criativa para o desafio. Foi necessário tempo e ajuda uns dos outros para encontrarmos um recurso didático que pode ser considerado fácil e clássico para solucionar o desafio.

Apenas uma atividade não seria suficiente para auxiliar os alunos em conhecimentos gerais, então, pensando no trabalho que iremos realizar no restante do semestre na escola, transformamos “conhecimentos gerais” em nosso norte, nosso tema para futuros recursos didáticos que iremos aplicar na turma.

Foi pensando nesse tema geral e amplo, tentando alinhar com o que a professora supervisora está ensinando na aula de Língua Portuguesa que pensamos em uma segunda atividade. Trata-se de um recorte do poema de Fernando Pessoa.

O intuíto dessa atividade é tentar demonstrar para os alunos que é importante ter uma leitura mais profunda e atenta aos textos, que, quando lemos, sobretudo na hora de estudar, se encontrarmos uma palavra que não sabemos o significado, devemos parar e procurar o significado.

A atividade se dará da seguinte maneira: serão impressas folhas com uma estrofe do poema, na qual palavras que podem ser desconhecidas pelos alunos estarão destacadas, com flechas para pequenos quadrados ao lado da folha. Os alunos receberão, também, pequenos papéis com o significado de cada palavra, eles deverão fazer a leitura e encontrar qual o significado se encaixa com determinada palavra, numa espécie de quebra cabeça dos significados.



Nessa oportunidade, a professora supervisora explorará conhecimentos linguísticos que integram a apostila do Aprende Brasil para que eles aprendam, além do significados das palavras, conhecimentos linguísticos importantes. Outras atividades estão sendo pensadas para o restante do semestre na escola Júlio do Canto, todas voltadas para conhecimentos gerais, tentando nos alinhar com o que está sendo estudado na disciplina de Língua Portuguesa. Todo o exercício de estarmos inseridos na escola, conhecendo os alunos, as formas de ensinar, a realidade de determinado bairro, assim como o pensamento inovador e criativo diante de um desafio, nos estimula a sermos futuros professores que buscam ensinar, também, com o auxílio de recursos didáticos, identificando qual a necessidade da turma e buscado solucionar essa necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sempre um desafio promover um ambiente de aprendizagem seja pelas dificuldades contextuais ou pelas cobranças do sistema, no entanto, quando se trata de um projeto que envolve a universidade e a escola, conta-se com a experiência dos colaboradores da escola, com a juventude e energia dos acadêmicos e a teoria “na ponta da língua” do

coordenador da universidade, a tarefa se torna mais interessante. Participar de um programa que oportunize essas frentes contribui para o avanço da educação e, consequentemente, torna o ambiente de aprendizagem mais produtivo. Neste artigo, abordou-se a importância de propostas pedagógicas inovadoras em contextos de sala de aula e o quanto elas são necessárias para dar conta do contexto em que estamos inseridos e, nesse sentido, é necessário reforçar que a escola é o lugar em que se enfrentam esses desafios. Sendo assim, é nosso objetivo é dar sequência a este trabalho e qualificar as nossas ações para que possamos integrar propostas inovadoras, conhecimentos gerais, produção escrita e conhecimentos específicos da língua por meio da aula mais expositiva (responsabilidade da professora de LP), pois, para o sucesso de qualquer atividade, deve-se considerar todo processo, além de avaliá-lo constantemente.

APOIO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades, Universidade Franciscana (UFN).

REFERÊNCIAS

BALMANT, Ocimara. **Como a inteligência artificial vai mudar o trabalho do professor.** CNN Brasil, 15 out. 2024. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/como-a-inteligencia-artificial-vai-mudar-o-trab alho-do-professor/#goog_rewarded. Acesso em: 8 out. 2025.

CHAVES, Érica Cristina Braga. Efeitos neurológicos da superexposição à internet: uma introdução ao cenário. **Revista Brasileira de Saúde Funcional**, Cachoeira, BA, v. 11, n. 1, abril 2023. Disponível em: https://adventista.emnuvens.com.br/RBSF/article/view/1627. Aceso em: 07 out. 2025

NOVA ESCOLA. Como os professores podem usar a inteligência artificial de forma pedagógica e ética? **Nova Escola**, 18 dez. 2024. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/22055/como-usar-a-inteligencia-artificial-de-forma-pedagogica-e-etica. Acesso em: 8 out. 2025

OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. **Estudos de Psicologia***,* Campinas, v. 29, n.4, p. 541-552, out./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/5DC6XCKgTrQ56Ctpbt3KCcs/?format=html&lang=pt. Acesso em: 1 out. 2025

TCHICUSSE, Daniel Chiongo. Os impactos causados pelo uso excessivo de mídias sociais e sua influência sobre a saúde mental dos alunos no processo de aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE***,* São Paulo, v. 11, n. 6, jun. 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/19639. Acesso em: 07 out. 2025.

TOKARNIA, Mariana. Professores no Brasil usam mais Ia que média dos países da OCDE. **Agência Brasil**, 06 out. 2025. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-10/professores-no-brasil-usa m-mais-ia-que-media-dos-paises-da-ocde. Acesso em: 08 out. 2025.

UFSM. **Devemos temer o uso da Inteligência Artificial na educação?** Agência de Notícias da UFSM, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.ufsm.br/2023/06/13/uso-da-inteligencia-artificial-na-educacao. Acesso em: 8 out. 2025.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010. Acesso em: 10 out. 2025.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.60
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

JOGOS DIDÁTICOS: VALORIZANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA PRÁTICA ESCOLAR

Josiane Santos da Silva[1]; Carla Menine Oliveira[2]; Sabrina da Luz Aimon[3]; Sandra Maria Sousa Ferreira[4]; Sara Moreno Cyrino Carvalho[5]; Vera Lúcia Schubert dos Santos[6]; Lucas da Silva Martinez[7]; Fernanda Figueira Marquezan[8]

INTRODUÇÃO

O uso de jogos didáticos-pedagógicos nas escolas tem ganhado cada vez mais espaço como uma forma estratégica de ensinar. Eles ajudam os alunos a aprenderem de maneira mais divertida, desenvolvem o raciocínio, estimulam a criatividade e promovem a interação entre colegas. O uso de jogos tornou-se um processo educativo estimulado pelo PIBID Humanidades, Subprojeto Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Franciscana, sendo uma oportunidade valiosa para que estudantes de licenciatura vivenciem o dia a dia escolar e proponham atividades que conectem teoria e prática.

O objetivo deste trabalho é descrever e refletir sobre as ações desenvolvidas pelos Bolsistas no contexto escolar, a partir da experiência de organização de jogos educativos e materiais lúdicos. Busca-se evidenciar que tais iniciativas podem contribuir para a criação de condições que favoreçam o enriquecimento das práticas pedagógicas dos professores, por meio da utilização de recursos lúdicos como apoio ao processo de ensino e de aprendizagem.

1 Acadêmica do curso de História pela Universidade Franciscana, Santa Maria/RS, Brasil; Email: josiane.santos@ufn.edu.br
2 Acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Franciscana, Santa Maria/RS, Brasil; Email: c.menine@ufn.edu.br
3 Acadêmica do curso de História pela Universidade Franciscana, SantaMaria/RS, Brasil; Email: sabrina.aimon@ufn.edu.br
4 Acadêmica do curso de História pela Universidade Franciscana, Santa Maria/RS, Brasil; Email: sandra.msferreira@ufn.edu.br
5 Acadêmica do curso de História pela Universidade Franciscana, Santa Maria/RS,Brasil; Email: sara.mccarvalho@ufn.edu.br
6 Especialista em Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa e acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Franciscana, Santa Maria/RS, Brasil; Email: veraschubert70@gmail.com
7 Doutor em Educação; Professor na rede municipal em Santa Maria, Supervisor do Pibid Subprojeto Interdisciplinar Humanidades; Email: lucas.martinez@prof.santamaria.rs.gov.br
8 Doutora em Educação; Professora da Universidade Franciscana, Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar Humanidades; Email: fernandamarquezan@ufn.edu.br

A justificativa para este trabalho está na constatação de que, apesar do reconhecimento do valor dos jogos como recursos educativos, sua aplicação em sala de aula ainda é limitada pela falta de organização e de critérios claros de uso. Sem uma estrutura que oriente o uso pedagógico, os jogos didáticos acabam sendo subutilizados, mesmo tendo grande capacidade de enriquecer as aulas e engajar os estudantes. Ao tornar o acervo mais funcional, espera-se ampliar as possibilidades de uso dos jogos em sala de aula e contribuir para uma prática pedagógica mais dinâmica, criativa e significativa.

Diante desse cenário, o supervisor do Subprojeto Humanidades/UFN solicitou aos Bolsistas do PIBID que promovessem a reorganização dos jogos disponíveis na escola. Muitos desses jogos estavam armazenados sem identificação e eram utilizados apenas em momentos de recreação, sem conexão com o planejamento pedagógico ou com os objetivos de aprendizagem.

Atendendo à proposta, os Bolsistas atuaram na reorganização do acervo de jogos, organizando-os de maneira que facilitasse sua identificação e seu uso. A ideia era facilitar o acesso dos professores aos materiais, tornando mais prático o uso dos jogos como ferramenta de ensino. Com essa iniciativa, buscou-se incentivar o uso pedagógico dos jogos de forma mais consciente e planejada.

METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como um relato de experiência, vinculado às ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar de Humanidades da Universidade Franciscana. O relato de experiência, conforme Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65),

> [...] é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

Nessa perspectiva, o estudo tem caráter qualitativo e descritivo, priorizando a observação e a análise reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Essa ação desenvolvida é uma das ações que permeiam as atividades do projeto, unindo a observação, intervenções em aula e essa, que é uma intervenção que afeta todo o ambiente escolar.

A experiência foi realizada entre os meses de junho e agosto de 2025, em uma escola pública localizada na zona oeste do município de Santa Maria/RS, sob orientação do professor supervisor do subprojeto.

O percurso metodológico compreendeu as seguintes etapas de intervenção: (1) levantamento e inventário dos jogos didáticos existentes na escola; (2) retirada dos materiais do local de armazenamento e transferência para a sala de leitura; (3) classificação temática e por área de conhecimento; (4) catalogação e planilhamento digital das informações, utilizando o software Excel, com campos referentes à área, faixa etária e finalidade educativa. Durante o processo, foram realizados registros fotográficos e anotações reflexivas em diário de campo, que subsidiaram as análises posteriores.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica por permitir compreender os sentidos e significados atribuídos pelos bolsistas à prática docente e ao uso dos jogos como instrumentos pedagógicos, valorizando a experiência vivida como fonte de conhecimento e entendendo o PIBID como espaço de articulação entre teoria e prática, e de construção coletiva do saber docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os jogos didáticos são uma forma prática e envolvente de colocar o currículo em ação dentro da sala de aula. Ao participarem de atividades lúdicas, os estudantes envolvem-se de modo ativo na construção do seu conhecimento, indo além das práticas mecânicas de memorização e cópia. Conforme Barros, Miranda e Costa (2019, p. 1),

> [...] os jogos didáticos tornam-se aliados no desenvolvimento psicossocial, já que estabelecem conexões importantes entre professor e alunos, possibilitando a transmissão do conhecimento de modo mais motivador e dinâmico. Os autores ressaltam que é importante a busca por alternativas que colaborem no desenvolvimento do processo de ensino, principalmente numa era em que o educador compete, a todo instante, com diversas ferramentas tecnológicas mais atraentes do que muitas das propostas apresentadas em sala de aula.

Nessa perspectiva, os jogos pedagógicos possibilitam que a criança pense, aja e crie de maneira integrada, articulando raciocínio lógico, imaginação e cooperação. Ao participar dessas experiências, ela aprende a lidar com regras, a respeitar turnos e a negociar sentidos com os colegas, transformando o aprender em um processo coletivo. Kishimoto (2011) destaca que, ao jogar, a criança repete ações prazerosas, explora possibilidades e constrói significados, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O jogo, nesse sentido, ultrapassa a transmissão de conteúdos torna-se espaço de construção ativa do conhecimento, em que o prazer e o desafio se unem para favorecer a aprendizagem e a autonomia. Ao incorporar o brincar e o jogo ao cotidiano escolar, o ensino se torna mais significativo, pois a criança passa a aprender com o corpo, com o outro e com o mundo que a cerca.

Segundo Oliveira (2012), o jogo é uma ferramenta que estimula a curiosidade e o envolvimento dos alunos, criando um ambiente propício para a aprendizagem. Ela defende que, ao jogar, a criança se sente mais segura para experimentar, errar e tentar novamente, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia e da confiança. Essa liberdade de ação, presente no brincar, favorece a construção de saberes de forma natural e prazerosa.

Com esse olhar, percebe-se que o jogo pode ser um grande aliado no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Como elas estão sempre cercadas por novidades e descobertas, o brincar se encaixa perfeitamente como uma forma de aprender com mais interesse e envolvimento. O jogo ajuda a criança a explorar, criar e entender o mundo ao seu redor, enquanto o professor assume um papel de guia, incentivando, observando e avaliando esse processo de forma mais acompanhando de perto cada descoberta da criança e tornando o aprendizado mais conectado com sua realidade.

Os jogos também têm um papel importante na formação de valores e atitudes, ao participarem de atividades lúdicas, os alunos aprendem a respeitar regras, lidar com frustrações, colaborar com os colegas e tomar decisões. Esses aspectos vão além do conteúdo curricular e fazem parte da formação integral do estudante. O jogo, quando bem conduzido, pode ser um espaço de aprendizagem social e emocional.” (Silva; Ferreira, 2019).

Além disso, o jogo didático pode ser uma estratégia produtiva para trabalhar a diversidade em sala de aula, como aponta Costa (2020, p. 87),

> [...] o jogo permite múltiplas formas de participação, tornando o ensino mais inclusivo e acessível. Para o professor, isso representa uma oportunidade de inovar na prática pedagógica e tornar o processo de ensino mais próximo da realidade dos estudantes.

Quando planejado com intencionalidade, o jogo didático ultrapassa sua função recreativa e assume um papel significativo na construção do conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reconhece essa importância ao destacar que, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o brincar deve integrar as práticas pedagógicas. Nesse sentido, as experiências lúdicas devem fazer parte do cotidiano escolar, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes por meio de atividades que estimulem a curiosidade, a imaginação, a resolução de problemas e a interação social. Ao incorporar o brincar ao planejamento pedagógico, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o ambiente escolar mais acolhedor, significativo e alinhado às vivências dos alunos.

Carneiro (2015, p. 7), reforça que os jogos didáticos podem ser utilizados para trabalhar conteúdos curriculares de forma contextualizada e significativa. Segundo a autora, o jogo permite que o aluno aprenda fazendo, explorando e testando hipóteses, o que favorece

a construção de saberes de maneira ativa. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais de ensino e abre espaço para práticas mais criativas e inclusivas.

Diante disso, Almeida (2013, p. 29-30) afirma que,

> "[...] os jogos educativos para que sejam abordados a fim de ilustrar um conteúdo, requer um planejamento e um objetivo para obter sucesso no aprendizado do aluno, sendo ministrado adequadamente pelo professor que tenha o domínio técnico e adequação do conteúdo e use esse jogo para manobras de aplicação de conteúdo de forma relevante. Enfatizamos que é sempre válido o uso de uma metodologia para que o educador tenha um real retorno positivo da sua prática."

Valorizar o lúdico como parte do ensino vai além de usar a criatividade, é preciso também organização e propósito. Para que os jogos didáticos realmente contribuam com a aprendizagem, eles precisam estar disponíveis, bem-organizados e conectados aos conteúdos trabalhados em sala. Quando os materiais lúdicos são organizados, o professor consegue planejar melhor suas aulas e oferecer atividades mais envolventes, inclusivas e cheias de significado.

Assim nesse cenário, organizar os jogos na escola foi um passo essencial para transformar o ato de brincar em uma ferramenta de ensino, aproximando os estudantes dos conteúdos e fortalecendo seu desenvolvimento de forma prática e participativa.

Portes (2023, p. 4), destaca que,

> "[...]a organização e categorização dos jogos permitem sua integração às práticas pedagógicas, promovendo aprendizagens mais significativas. Assim, o ato de organizar não se limita ao aspecto físico dos materiais, mas envolve uma reflexão sobre como o lúdico pode potencializar o ensino e tornar a sala de aula um espaço mais dinâmico, acessível e participativo.

O processo de organização dos jogos educativos foi conduzido pelos Bolsistas de Iniciação à Docência com o objetivo de torná-los acessíveis aos alunos, uma vez que anteriormente estavam guardados e empoeirados dentro de um armário na coordenação. A iniciativa seguiu etapas metodológicas bem definidas: inicialmente, foi realizado o levantamento e inventário dos jogos didáticos, seguido da retirada do local de armazenamento; em seguida, os materiais foram levados para a Sala de Leitura, onde passaram por separações e classificações temáticas; posteriormente, foram catalogados e, por fim, organizados em uma planilha digital, garantindo maior controle e facilidade de acesso ao acervo.

Durante o processo de reorganização do acervo da Escola, foram catalogados 110 itens. Os materiais foram distribuídos em três categorias principais: Linguagens e Alfabetização (31 jogos), Matemática (30 jogos) e Jogos Diversos (49 jogos, entre eles quebra-cabeças, dominó, xadrez, jogos de tabuleiro e de memória). No decorrer da organização, alguns

itens precisaram ser descartados por estarem incompletos ou em condições inadequadas de uso, evidenciando a necessidade de manutenção periódica e avaliação constante do acervo disponível.

As Figuras 1 e 2 mostram o trabalho de separação e organização dos jogos didáticos.

Figura 1 - Separação e classificação dos jogos por área de conhecimento.

Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

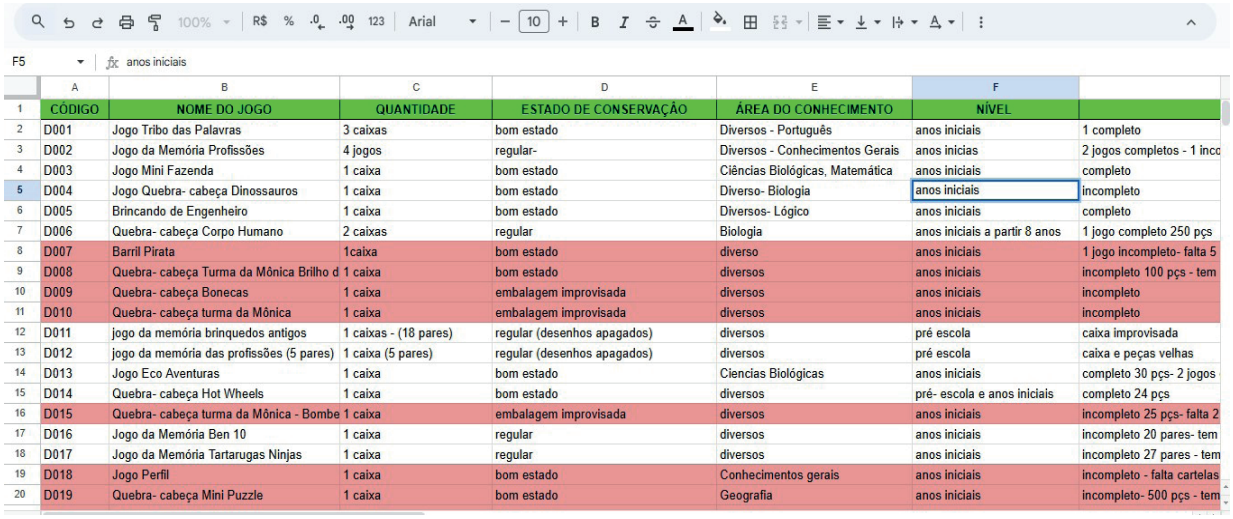
Figura 2 - Organização e disponibilização dos jogos.

Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

Visando garantir praticidade na consulta e na atualização das informações, foi estruturado um sistema em formato de planilha eletrônica, utilizando o programa Excel. Cada linha da planilha representa um jogo, com campos específicos que indicam faixa etária, área do conhecimento e outras características relevantes, permitindo que os docentes façam escolhas mais adequadas às necessidades de suas aulas.

Abaixo a Figura 3 ilustra a estruturação da planilha, os campos utilizados para tabulação dos dados obtidos no processo.

Figura 3 - Planilha.



F5 | anos iniciais

	A	B	C	D	E	F	
1	CÓDIGO	NOME DO JOGO	QUANTIDADE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO	NÍVEL	
2	D001	Jogo Tribo das Palavras	3 caixas	bom estado	Diversos - Português	anos iniciais	1 completo
3	D002	Jogo da Memória Profissões	4 jogos	regular-	Diversos - Conhecimentos Gerais	anos inicias	2 jogos completos - 1 inco
4	D003	Jogo Mini Fazenda	1 caixa	bom estado	Ciências Biológicas, Matemática	anos iniciais	completo
5	D004	Jogo Quebra- cabeça Dinossauros	1 caixa	bom estado	Diverso- Biologia	anos iniciais	incompleto
6	D005	Brincando de Engenheiro	1 caixa	bom estado	Diversos- Lógico	anos iniciais	completo
7	D006	Quebra- cabeça Corpo Humano	2 caixas	regular	Biologia	anos iniciais a partir 8 anos	1 jogo completo 250 pçs
8	D007	Barril Pirata	1caixa	bom estado	diverso	anos iniciais	1 jogo incompleto- falta 5
9	D008	Quebra- cabeça Turma da Mônica Brilho d	1 caixa	bom estado	diversos	anos iniciais	incompleto 100 pçs - tem
10	D009	Quebra- cabeça Bonecas	1 caixa	embalagem improvisada	diversos	anos iniciais	incompleto
11	D010	Quebra- cabeça turma da Mônica	1 caixa	embalagem improvisada	diversos	anos iniciais	incompleto
12	D011	jogo da memória brinquedos antigos	1 caixas - (18 pares)	regular (desenhos apagados)	diversos	pré escola	caixa improvisada
13	D012	jogo da memória das profissões (5 pares)	1 caixa (5 pares)	regular (desenhos apagados)	diversos	pré escola	caixa e peças velhas
14	D013	Jogo Eco Aventuras	1 caixa	bom estado	Ciencias Biológicas	anos iniciais	completo 30 pçs- 2 jogos
15	D014	Quebra- cabeça Hot Wheels	1 caixa	bom estado	diversos	pré- escola e anos iniciais	completo 24 pçs
16	D015	Quebra- cabeça turma da Mônica - Bombe	1 caixa	embalagem improvisada	diversos	anos iniciais	incompleto 25 pçs- falta 2
17	D016	Jogo da Memória Ben 10	1 caixa	regular	diversos	anos iniciais	incompleto 20 pares- tem
18	D017	Jogo da Memória Tartarugas Ninjas	1 caixa	regular	diversos	anos iniciais	incompleto 27 pares - tem
19	D018	Jogo Perfil	1 caixa	bom estado	Conhecimentos gerais	anos iniciais	incompleto - falta cartelas
20	D019	Quebra- cabeça Mini Puzzle	1 caixa	bom estado	Geografia	anos iniciais	incompleto- 500 pçs - tem

Fonte: Planilha elaborada pelos autores (2025).

No entanto, até o presente momento, essa ferramenta ainda não foi disponibilizada à equipe de Professores da Escola. A expectativa é que, em breve, o material seja apresentado aos Professores e Professoras, acompanhado de orientações e formações que favoreçam sua apropriação e incorporação às práticas pedagógicas. Mesmo assim, já houve visitas à Sala de Leitura para o uso dos jogos, de modo intencional.

Figura 4 - Estudantes do 2ª ano utilizando os jogos.

Fonte: Acervo da escola.

Com a disponibilização da planilha, esperamos que os professores possam acessar a lista de jogos e recomendações, incorporando-os ao seu planejamento, ao invés de usar de modo espontâneo ao acessar à Sala de Leitura. O enriquecimento do planejamento docente e o maior engajamento dos estudantes poderão ser observados ao longo do tempo, bem como, estimulado pela presença dos bolsistas na escola.

A experiência desenvolvida pelos Bolsistas do PIBID evidenciou o papel dos jogos didáticos como recursos potentes na mediação entre teoria e prática, reafirmando a ludicidade como dimensão essencial do processo educativo (Kishimoto, 2011; Oliveira, 2012). A organização e catalogação dos materiais, antes pouco explorados, poderão transformaram-se em uma ação formativa que vai ampliar as possibilidades pedagógicas da escola e favorecer a reflexão docente. Conforme Silva e Ferreira (2019) e Costa (2020), quando o jogo é planejado com intencionalidade, ele deixa de ser mero entretenimento e torna-se instrumento de aprendizagem significativa, capaz de promover autonomia, cooperação e inclusão. Nesse sentido, a sistematização do acervo não apenas facilitou o acesso dos professores aos recursos, mas também contribuiu para o desenvolvimento de práticas mais criativas, dinâmicas e contextualizadas. Para os bolsistas, a vivência representou um exercício de formação docente, ao reconhecer que a ludicidade, mais do que um momento de

recreação, é um caminho pedagógico que aproxima o ensino das experiências e realidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reorganização do acervo de jogos didáticos, conduzida pelos bolsistas do PIBID, mostrou-se uma ação importante e de formação no contexto escolar. A iniciativa contribuiu para o uso consciente da ludicidade como recurso pedagógico, fortalecendo a integração entre teoria e prática e promovendo aprendizagens significativas. Ao planejar e sistematizar os jogos, os bolsistas refletiram sobre critérios de faixa etária, conteúdos e habilidades, reconhecendo o papel desses materiais como mediadores do conhecimento.

A vivência revelou que, embora houvesse os jogos na escola, eles não eram utilizados pela falta de praticidade e sistematização. A catalogação e o planilhamento digital representaram, portanto, um avanço, transformando um acervo subutilizado em um instrumento acessível e funcional. A planilha criada oferecerá aos docentes uma forma prática de selecionar jogos alinhados aos objetivos de aprendizagem, ampliando as possibilidades didáticas e favorecendo práticas mais criativas e inclusivas.

Conclui-se que, a experiência reafirma o papel do PIBID como ente interveniente no ambiente da escola, utilizando-a como local de formação, mas também potencializando seus recursos. A valorização da ludicidade, aliada à intencionalidade educativa, constitui um caminho profícuo para qualificar o ensino e tornar o ambiente escolar mais dinâmico, colaborativo e significativo para professores e estudantes.

APOIO

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento oferecido através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Jogos educativos: uma estratégia de ensino-aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2013.

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz e; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 23, 1 de outubro de 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/23/uso-de-jogos-didaticos-no- processo-ensino-aprendizagem. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 out. 2025.

CARNEIRO, Maria Amélia. **Jogos e brincadeiras na escola:** práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2015.

COSTA, Ana Paula. ***Jogos didáticos e inclusão escolar:*** possibilidades e desafios. Curitiba: CRV, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2011.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Brincar e aprender:** o resgate do jogo na educação infantil. São Paulo: Moderna, 2012.

PORTES, Jéssica Cristina. **Proposta de categorização do jogo para a prática pedagógica.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 11., 2023, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2023. p. 1-10. Disponível em: https://editorarealize.com.br. Acesso em: 31 out. 2025.

SILVA, Renata; FERREIRA, Cláudia. **Jogos na escola:** mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.61
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A REVOLUÇÃO FARROUPILHA E OS LANCEIROS NEGROS: ENTRE O MITO HEROICO E A MEMÓRIA SILENCIADA

Adalberto da Silva Pippi[1]; Maria de Lourdes Melo Righes[2]; Moisés André da Silva Pozzobon[3]; Leonardo Guedes Henn[4]

INTRODUÇÃO

Este artigo se aprofundará na Revolução Farroupilha, de Moacyr Flores, publicado pela Editora da UFRGS (1985), e destacará sua perspectiva crítica em relação ao movimento farroupilha, ao mesmo tempo que contribuirá para uma maior discussão sobre o apagamento histórico dos Lanceiros Negros. FLORES (1985) é lançado em um momento de transição significativa na história brasileira, especificamente a década de 1980, marcado pela redemocratização e renovadas discussões sobre memória, identidade e poder. Num período em que o país avançava em direção à liberdade, também foi criado espaço para revisitar narrativas de longa data. Até FLORES (1985) desconstruir a retórica do mito, era amplamente aceito que a Revolução Farroupilha era um épico heróico e símbolo da coragem gaúcha, mas sua reinterpretação crítica expõe contradições sociais e raciais ocultadas pela narrativa oficial. De 1835 a 1845, a Revolução Farroupilha foi celebrada como representação da luta pela independência e autonomia. FLORES (1985) e outros historiadores críticos sugerem que o discurso não refletia uma distribuição desequilibrada de poder. Os fundamentos econômicos e sociais do Rio Grande do Sul estavam enraizados na escravidão, enquanto o ideal republicano e a defesa da autonomia regional eram sustentados por grandes grupos latifundiários.

Nesse cenário, os Lanceiros Negros emergem como ícone de uma das maiores contradições da história farroupilha. Esses escravos, atraídos pela promessa de liberdade, lutaram corajosamente pela independência numa administração que rejeitou a sua plena

1 Acadêmico, História, Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, Bolsista PIBID/UFN, Email adalbertopippi@gmail.com
2 Acadêmica, História, Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, Bolsista PIBID/UFN, Email righesmaria33@gmail.com
3 Acadêmico, História, Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, Bolsista PIBID/UFN, Email moisespozzobon@gmail.com
4 Professor, História, Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, Coordenador do Subprojeto História PIBID/UFN, Email lghenn@ufn.edu.br

cidadania. Traídos e massacrados em “Porongos”, em 1844, esses combatentes foram não apenas eliminados fisicamente, mas também excluídos da memória oficial.

Ao examinar a Revolução Farroupilha, este estudo sugere explorar a crítica de FLORES (1985) à construção mítica dos farrapos e ao silenciamento histórico dos lanceiros negros, que ainda ressoam na identidade gaúcha e brasileira.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada na historiografia crítica. A escolha por esse método é essencial, pois permite ultrapassar a simples reinterpretação de fatos e alcançar uma compreensão mais profunda dos mecanismos de construção da memória histórica, dos conflitos simbólicos e dos silêncios estruturais que moldaram a visão de mundo farroupilha. Essa perspectiva crítica busca compreender não apenas o que foi narrado, mas também o que foi omitido e por que foi silenciado, revelando como as narrativas hegemônicas operam na legitimação de determinadas identidades e exclusões.

O exame se desenvolve em duas direções complementares. Em primeiro lugar, realiza-se uma análise minuciosa da obra *Revolução Farroupilha*, de Moacyr FLORES (1985), que constitui o eixo central da pesquisa. A leitura de FLORES (1985) exige uma abordagem interpretativa sensível às nuances do discurso histórico, uma vez que o autor se propõe a questionar os fundamentos da historiografia tradicional gaúcha. Nesse sentido, são analisadas as críticas de Flores à narrativa épica e eurocêntrica que consagrou a figura do “gaúcho heróico”, bem como sua identificação dos diversos grupos sociais envolvidos na revolta a elite estancieira, os negros escravizados, os pobres livres e os mestiços. Também se destaca sua reflexão sobre as contradições internas de um movimento que proclamava ideais libertários enquanto sustentava o regime escravocrata.

Em segundo lugar, o estudo recorre à triangulação historiográfica, articulando diferentes autores e enfoques temáticos que dialogam com as interpretações de Flores. Essa triangulação inclui as contribuições de FREITAS (1978), QUE denuncia

o silenciamento histórico que recaiu sobre o massacre, mostrando que o fato foi deliberadamente omitido da memória oficial do Rio Grande do Sul. Sua análise rompe com a narrativa heroica que exaltava os líderes farroupilhas como libertadores e revela as contradições éticas e raciais do movimento. Segundo ele, o massacre simboliza a face oculta da revolução: uma rebelião conduzida por uma elite escravista que, ao final, sacrificou seus próprios soldados negros em nome de uma paz que preservava os privilégios da classe senhorial; de PESAVENTO (1995), demonstra que a história farroupilha ultrapassou os limites

do fato histórico e se converteu em mito social, amplamente difundido por meio da literatura, da escola, da imprensa e das comemorações cívicas. Esses meios criaram um imaginário coletivo que idealiza o “gaúcho heróico” figura masculina, branca e guerreira como símbolo da identidade regional, ao passo que silencia ou marginaliza outros grupos sociais, como mulheres, indígenas, negros e pobres.

Por meio dessa integração metodológica, torna-se possível compreender o Massacre de Porongos não apenas como um evento militar, mas como um ato de apagamento simbólico e racial, que colaborou para a construção de uma identidade regional branca, heroica e excludente. Assim, a análise qualitativa propõe uma leitura interligada entre os planos histórico, social e simbólico, evidenciando como o racismo estrutural, as contradições do republicanismo farroupilha e a seletividade da memória coletiva se entrecruzam na formação de uma narrativa oficial.

Dessa forma, o estudo busca demonstrar que o silenciamento em torno dos Lanceiros Negros não é mero acaso, mas um processo ativo de construção de esquecimento histórico, cuja função foi consolidar uma visão mítica do passado gaúcho, centrada nos heróis vitoriosos e na exclusão dos vencidos.

Para melhor compreensão do que se constituiu no Massacre de Porongos, ASSUMPÇÃO (2013) apresenta-se a contextualização, à época, reconhecendo a iminente derrota, os rebeldes tentavam negociar uma anistia com o império. O governo de D.Pedro II acenou com a possibilidade de induto, mas o império não aceitava a liberdade dos Lanceiros. Os farroupilhas deveriam entregá-los. Diante do impasse de cumprir ou não a promessa de liberdade feita aos Lanceiro, mas querendo pôr fim à guerra, Canabarro teria negociado com os imperiais para estes eliminarem os Lanceiros. Canabarro escreveu ao Barão de Caxias tramando a data e o local para um ataque ao acampamento dos negros no cerro de Porongos, hoje região de Pinheiro Machado (interior do Rio Grande do Sul).

A LEITURA CRÍTICA DE FLORES (1985) SOBRE A REVOLUÇÃO FARROUPILHA

A leitura crítica de FLORES (1985) sobre a *Revolução Farroupilha* representa um marco no revisionismo histórico sul-rio-grandense, pois rompe com a tradição épica e ufanista que consagrou os farrapos como heróis libertários. O autor propõe uma interpretação que desafia o entendimento histórico convencional, substituindo a narrativa idealizada por uma abordagem fundamentada na análise das condições materiais, econômicas e políticas que deram origem ao conflito.

Ao invés de reproduzir o mito heroico da bravura e da liberdade, FLORES (1985) revela que a revolta foi movida por interesses concretos de uma elite agrária e escravista, cuja

principal motivação residia na defesa do charque gaúcho frente à concorrência platina, na rejeição aos impostos imperiais e na busca por maior autonomia econômica dentro do Império. Esses objetivos, embora revestidos de um discurso republicano, tinham caráter estritamente oligárquico e conservador, pois visavam manter intacta a estrutura social e racial existente.

FLORES (1985) enfatiza que os ideais de “liberdade” e “república” proclamados pelos líderes farroupilhas não eram universais, mas sim restritos a um grupo social privilegiado. Enquanto se pregava o rompimento com o poder central, a escravidão permanecia como base do sistema produtivo e do modo de vida da elite sulina. O autor destaca, por exemplo, que Bento Gonçalves, principal figura do movimento, era proprietário de pessoas escravizadas o que evidencia a contradição entre o discurso emancipador e a prática opressora. Assim, a revolução defendia uma liberdade seletiva, voltada à elite branca e proprietária, sem qualquer compromisso com a igualdade racial ou a justiça social.

Nesse sentido, Flores define o movimento como “revolucionário apenas na forma, mas conservador em seu conteúdo social”, desmontando a aura de pureza moral e heroísmo construída ao longo do tempo. Tal afirmação desloca o olhar do leitor: a Revolução Farroupilha deixa de ser um mito fundador da identidade gaúcha e passa a ser compreendida como um episódio marcado por ambivalências, exclusões e disputas simbólicas.

A partir dessa perspectiva, o autor dá voz a sujeitos históricos marginalizados pela narrativa tradicional os negros escravizados, os libertos, os indígenas e os pobres livres, cuja participação foi determinante para a sustentação material e militar da guerra, mas cuja memória foi sistematicamente silenciada. Ao evidenciar esses apagamentos, Flores contribui para a revisão crítica da memória histórica do Rio Grande do Sul, questionando o lugar do herói e da vitória na construção identitária da região.

Em suma, a análise de Flores transforma a Revolução Farroupilha em um campo de disputa entre memória e poder, onde o heroísmo oficial serve para legitimar estruturas de dominação racial e social, e onde o esquecimento dos subalternos sobretudo dos Lanceiros Negros constitui um dos pilares da identidade regional branca e excludente. Sua leitura convida, portanto, a um repensar profundo da história gaúcha: não como uma saga gloriosa, mas como um espelho das contradições de um projeto de liberdade que jamais se estendeu a todos.

RESULTADOS DA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA

A leitura crítica da Revolução Farroupilha, em diálogo com a historiografia complementar, nos permite destacar três eixos principais que reconfiguram a compreensão do movimento farroupilha:

DESMISTIFICAÇÃO DO HEROÍSMO

Apesar de ter sido rotulado como um épico libertário durante algum tempo, o movimento foi na verdade uma revolução económica e conservadora que foi impulsionada por interesses de classe.

CONTRADIÇÃO ESTRUTURAL

A coexistência entre o ideal republicano e a prática escravista constitui a principal fissura do movimento. Lutava-se contra o autoritarismo do Império, mas dentro de um sistema que perpetuava a opressão de milhares de pessoas.

SILENCIAMENTO E REPARAÇÃO

Esta contradição atinge o seu ponto mais alto com o massacre dos Lanceiros Negros em Porongo. Apesar do seu compromisso com a liberdade, foram traídos e assassinados devido a uma política de conveniência e racismo estrutural que permeou grande parte da história brasileira.

As ações dos Lanceiros não foram apenas sobre luta, mas também sobre sua fé. Acreditaram em um ideal de liberdade que nunca lhes foi concedido. Após a guerra, muitos foram recapturados e devolvidos à escravidão, e seus nomes desapareceram das celebrações oficiais. O silêncio sobre eles foi tão devastador quanto as armas de Porongos.

Ao longo das décadas, uma memória coletiva desenvolveu um gaúcho idealizado, branco, seguro de si e heróico, eliminando cadáver após corpo negro, que também carregava pontas de lança sob o mesmo céu do pampa. FLORES (1985) observa que a história fica incompleta sem os derrotados.

Ao longo dos últimos anos, este silêncio foi gradualmente quebrado. Entre historiadores, artistas e ativistas que preservaram a memória dos lanceiros como uma parte importante da história do sul. Os Lanceiros Negros foram esquecidos e deixados para trás por muitos anos. Essas pessoas tornaram-se figuras menores que desempenharam um papel na criação de neologismos para histórias fabricadas com o próprio sangue. Sua indiferença demonstra não apenas o racismo estrutural que caracteriza os relatos históricos, mas também o desafio que o protagonismo negro representa na cultura gaúcha (figura 1), Esses indivíduos foram reduzidos a meros figurantes em uma narrativa que contribuíram para formar com seu próprio sacrifício. A omissão de sua contribuição não apenas expõe o racismo estrutural nas interpretações históricas, mas também

revela a resistência da sociedade gaúcha em admitir o papel central dos negros nas batalhas por liberdade e equidade.

Mesmo historiadores com estudos de expressiva consistência e densidade teórica, como PESAVENTO (2011), parecem duvidar da ocorrência do Massacre de Porongos, que não aparecia com destaque em suas produções.

REFLEXÕES FINAIS

A lembrança dos Lanceiros Negros ficou, por um longo período, imersa em silêncio e desconsideração. Traídos na batalha de Porongos e excluídos das histórias oficiais da Revolução Farroupilha, esses indivíduos foram relegados a papéis secundários em uma narrativa que eles mesmos contribuíram para criar. Contudo, esse apagamento não ocorre por acaso: é um reflexo de uma realidade social e histórica que se recusou a reconhecer a importância da população negra nas lutas por justiça e liberdade.

Em 2015, o governo do Rio Grande do Sul adotou uma medida emblemática ao criar o “Dia da Consciência Negra Farroupilha”. Essa data vai além de um simples marco no calendário, simbolizando uma iniciativa ainda que tardia para reconhecer a bravura e o empenho dos Lanceiros Negros, que lutaram e perderam suas vidas por uma liberdade que nunca lhes foi concedida. Comemorar essa data é um gesto de lembrança e reparação, um apelo para que se observe o passado com mais empatia e justiça. Além disso, constitui um convite à sociedade gaúcha e brasileira para que, juntas, reescrevam uma narrativa mais diversa e humanitária, onde todas as vozes, incluindo as que foram silenciadas, tenham a oportunidade de ser ouvidas e respeitadas.

A análise da obra Revolução Farroupilha FLORES (1985) destaca a necessidade premente de reavaliação e reparação da história. Redigida durante um período de redemocratização no Brasil, a obra desafiou a narrativa épica convencional, proporcionando uma interpretação mais crítica, atenta e equitativa da história do Rio Grande do Sul.

Integrar a história dos Lanceiros Negros ao ambiente escolar significa transformar a sala de aula em um espaço de empatia, reflexão e transformação social. O artigo reafirma o papel da educação como instrumento de memória e reparação histórica um lugar em que as contradições do passado podem ser revisitadas para dar origem a novas formas de compreender e construir o futuro.

Revisitar a obra de FLORES (1985), nesse contexto, constitui também um gesto pedagógico. É promover a formação de cidadãos críticos, sensíveis e conscientes de que a história é composta por múltiplas vozes e que todas elas merecem ser reconhecidas. O valor deste estudo para a educação reside, portanto, em sua capacidade de inspirar uma

pedagogia comprometida com o conhecimento, a sensibilidade e a ética: uma educação que ensine não apenas a interpretar o passado, mas também a transformá-lo.

Figura 1 - "Heroísmo Farroupilha - Um Outro Olhar sobre os Lanceiros Negros".

Exposição de Zé Darci Foto: Acervo MHJC

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha sincera gratidão ao Excelentíssimo Governador do Estado do Rio Grande do Sul, Senhor Eduardo Leite, que, por meio de seu admirável trabalho na área da educação, criou o programa Professor do Amanhã. Graças a essa iniciativa, tive a oportunidade de ingressar na graduação em História. Agradeço também à CAPES, que, através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), proporcionou o valioso contato direto com a escola, tornando possível vivenciar a prática docente desde a formação inicial. À Universidade Franciscana (UFN), manifesto meu reconhecimento pela qualidade do ensino e pelo ambiente acadêmico acolhedor e inspirador. Aos professores do curso de História da UFN, Professora Carla Adriana da Silva Barbosa, Professora Paula Ribeiro Ciochetto, Professora Janaina Souza Teixeira e Professor Leonardo Guedes Henn, deixo meu profundo agradecimento pela dedicação, paciência e empenho na transmissão do conhecimento. À Professora Daiane Rossi, agradeço por todos os ensinamentos compartilhados e incentivos a prática de atividades físicas; e ao Professor Arioli Helfer, por sua dedicação exemplar e compartilhamento do saber nas atividades do projeto PIBID. Meu reconhecimento e carinho também aos meus pais, Antônio Gilberto

Pippi e Irene da Silva Pippi, pelo amor, incentivo e valores que me guiaram ao longo da vida. À minha linda e amada esposa, Karine Cortes de Carvalho Pippi, pela compreensão, apoio e parceria incondicional em todos os momentos. Ao meu filho Thomas Victor de Carvalho Pippi e à minha nora Giovana Pippi, dedico meu mais sincero agradecimento, com todo amor e orgulho. E, por fim, (In Memoriam), à minha sogra Emília Cortes e ao meu sogro Eri Neilson de Carvalho, em reconhecimento ao amor, ao cuidado e ao exemplo deixados em nossas vidas. Sua ausência é profundamente sentida.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO. Euzébio. **Pelotas:** escravidão e charqueadas: 1780-1888. Porto Alegre: FCM, 2013.

FREITAS, Décio. **O Massacre dos Lanceiros Negros.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1978.

FLORES, Moacyr. **Revolução Farroupilha.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1985.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da Revolução Farroupilha.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Uma certa Revolução Farroupilha. In GRIBERG, Keila; SALLES, Ricardo (orgs.). **O Brasil Imperial. Volume II - 1831-1870.** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.62
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana

ARGUMENTAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO: O ENSINO DE LÓGICA NA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Amanda Pires Pedrozo[1]; Marcio Paulo Cenci[2]

INTRODUÇÃO

É fato que o estudo da Lógica está sendo investigado há muito tempo, visto sua importância na resolução de problemas do cotidiano. Na Grécia antiga, há mais de dois mil anos, viveram inúmeros pensadores cujas ideias permanecem vivas até os dias de hoje. Aristóteles, que viveu no século IV antes de Cristo, foi um deles. Esse filósofo pode ser considerado o primeiro a se preocupar com o estabelecimento de regras para a argumentação. Ele fez um estudo minucioso de certos tipos básicos de argumentos, estabelecendo regras para distinguir os que são válidos daqueles que não o são (Machado, 2000).

Como diversas áreas atuais do conhecimento, a Lógica é hoje um vasto campo de conhecimento com uma profundidade e complexidade. Portanto, não é nossa intenção, neste projeto de pesquisa, tratar dos diversos conteúdos da Lógica atual, mas investigar como o ensino de lógica pode contribuir na construção do pensamento crítico e argumentativo de estudantes da educação básica. Para isso, é necessário identificar as condições necessárias para a formação do pensamento crítico na Educação Básica.

Em outras palavras, quais as condições para que seja possível o ensino de lógica na construção do pensamento crítico e argumentativo de estudantes da educação básica. Na medida em que a Lógica não é uma ferramenta exclusiva para o ensino de matemática e/ou de ciência; é uma habilidade essencial para a vida cotidiana. Ensinar Lógica desde cedo ajuda os alunos a desenvolver um pensamento mais claro e contribui para a tomada de decisões mais instruídas. Agora, o quão cedo, é preciso averiguar.

Para isso, o ensino da Lógica na Educação Básica é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da capacidade de resolução de problemas dos alunos. A Lógica, como disciplina, ensina os estudantes a pensar de forma estruturada e a argumentar de maneira coerente, habilidades que são valiosas em diversas áreas do conhecimento e da vida cotidiana. Além disso, questões envolvendo a Lógica são bastante frequentes em

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL)
2 Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL)

provas de concursos, o que reforça a importância do seu estudo, uma vez que também precisamos preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo do trabalho.

Será necessário para o desenvolvimento deste projeto de mestrado identificar as condições necessárias para a construção ou desenvolvimento do pensamento crítico. Uma vez que pensamento crítico claramente exige a interpretação e avaliação de observações, métodos de comunicação em massa e outras fontes de informação. Exige a habilidade de pensar sobre pressupostos, de pôr questões pertinentes, de extrair implicações, isto é, de raciocinar e argumentar.

Além disso, cabe demonstrar de que modo a argumentação é condição necessária para a formação do pensamento crítico, já que um dos objetivos da disciplina Filosofia é o de "desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação" (Brasil, 2006, p. 29). Sendo a Lógica a área da Filosofia cujo objeto próprio de investigação é justamente a argumentação, entende-se que o estudo de determinados conceitos lógicos pode ser de grande valia - desde que, obviamente, apresentados sob uma orientação prática. Para tal, é importante analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visando a formação do pensamento crítico na educação básica (Brasil,2018)

Não podemos deixar de mencionar a crescente influência da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional, uma vez que ela tem transformado as formas de aprendizagem, as resoluções de problemas e a busca pelo conhecimento. Contudo, para que o uso da IA seja efetivo e crítico, especialmente por meio da internet e de outras tecnologias digitais, os indivíduos precisam possuir competências consolidadas em raciocínio lógico e pensamento crítico. Tais competências podem ser construídas desde os primeiros anos de vida, no decorrer de um processo da educação básica.

Por fim, apontar ferramentas para o ensino de lógica na educação básica, nota-se a dificuldade de encontrar material voltado para a Filosofia, pois relacionar teoria e prática vem sendo um grande desafio tanto para os educadores quanto para os educandos.

ARGUMENTAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO

A Lógica é indispensável ao pensamento científico. Ela facilita de certa forma o pensamento dedutivo, bem como testa seus limites. Além de abordar o "problema da mecanização e representação do pensamento quantitativo por meio do raciocínio lógico", que auxilia na tomada de decisão baseada em condições pré-determinadas, trata-se de operações mentais (ideia, juízo e raciocínio). Ao questionar a realidade, desenvolvemos formas de raciocínio e processos, questionamos a realidade formulando problemas e resolvendo-os.

Vislumbrando a importância do Raciocínio Lógico, Machado (2000) afirma que a Lógica trata das formas de argumentação, das maneiras de encadear nosso raciocínio para justificar, a partir de fatos básicos, nossas conclusões. A Lógica se preocupa com o que se pode ou não concluir a partir de certas informações. Visando essa importância da Lógica em uma educação esclarecedora e que dê autonomia para a educação, contamos com a BNCC que apresenta

> O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (Brasil, 2018, p. 56)

Deste modo, buscando seguir a organização da BNCC, a Lógica é a ciência que ensina a pensar corretamente, e a sua importância na educação não pode ser subestimada. Ela fornece as ferramentas necessárias para a análise crítica e o raciocínio claro, que são essenciais para a compreensão e a resolução de problemas em qualquer campo. "Muitas pessoas consideram que a capacidade de pensar e de argumentar por si só é algo dispensável se o que queremos são produtos comercializáveis que possam ser quantificados". (Nussbaum, 2015 p. 48)

Primeiramente, a Lógica desenvolve nos alunos habilidades de análise e síntese. Segundo Saraiva, Souza, Montello e Leite (2018) "é fundamental que os alunos compreendam e raciocinem sobre o que está sendo proposto que aprendam, e não somente decorem e apliquem fórmulas", portanto "a Lógica deve fazer parte do cotidiano do educando para que este possa enxergar os raciocínios corretos e fugindo às armadilhas das falácias." (Tavares, 2020).

Ao aprender a identificar premissas e conclusões, os estudantes se tornam mais aptos a avaliar a validade de argumentos e a fazer escolhas informadas. Isso é especialmente importante em um mundo saturado de informações, onde a capacidade de distinguir entre argumentos sólidos e falaciosos é crucial.

> […] é especialmente importante nas sociedades que precisam lidar com a presença de pessoas que se diferenciam pela etnia, casta e religião. A ideia de que alguém vai se responsabilizar pelo próprio raciocínio e trocar ideias com os outros num clima de respeito mútuo e nome da razão é fundamental para a solução pacífica das diferenças, tanto no interior da nação como num mundo cada vez mais polarizado por conflitos étnicos e religiosos. (Nussbaum, 2015 p. 54)

A Lógica é a base de todas as ciências e é crucial para a educação integral. Compreendê-la permite aos alunos construir argumentos mais sólidos e resolver problemas de maneira mais eficaz. O raciocínio lógico pode impactar todo o processo de aprendizagem, e incorporar jogos e atividades simples no cotidiano das aulas é uma forma eficaz

de estimular essa capacidade desde cedo" (Loiola, 2009). O raciocínio lógico influencia diretamente no desempenho profissional, influenciando até mesmo no desempenho escolar e fortalecendo a saúde mental.

Para defendermos a importância do ensino da Lógica na educação básica, é significativo destacar um dos aspectos que a Secretaria de Educação Básica espera da disciplina de Filosofia. Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, encontramos que ao ensino da Filosofia "caberia não apenas compreender ciências, letras e artes, mas, de modo mais preciso, seu significado, além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação" (Brasil, 2006, p. 29). Diante da crescente demanda no contexto educacional pelo desenvolvimento de competências relacionadas à argumentação, torna-se pertinente destacar o papel da Lógica.

Na seção 4 do capítulo Conhecimentos de Filosofia, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, intitulada Conteúdos de Filosofia, encontramos "sugestões de conteúdo para aqueles que futuramente venham a preparar um currículo ou material didático para a disciplina Filosofia no ensino médio" (BRASIL, 2006, p. 36). Das 30 sugestões em questão, quatro são específicas da área da Lógica, a saber, os itens (2), validade e verdade; proposição e argumento; (3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdos e forma; (4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; e (5) tabelas de verdade; cálculo proposicional.

Segundo Ronai (2015) de um lado, temos a menção aos conhecimentos de Filosofia por parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; de outro lado, temos a presença de conteúdos de Filosofia nos processos seletivos das universidades, concursos e, nesse caso, há um entendimento de que a Filosofia pode ser vista como um conjunto de conhecimentos que pode ser ensinado e avaliado da mesma forma que, por exemplo, as disciplinas de Física e Literatura.

É importante ter em mente que "[...] a Lógica trata da justificação, não da descoberta. A Lógica fornece instrumentos para a análise do discurso; e essa análise é indispensável para a expressão inteligente de nossas próprias opiniões e para a compreensão clara das opiniões dos outros" (Salamon, 2002, p. 8). Segundo Machado e Zanela (2020) historicamente, as humanidades têm sido fundamentais para a formação de cidadãos democráticos, autônomos, críticos, informados e compreensivos, uma vez que desafiam os sujeitos a refletir sobre a complexidade e a diversidade no e do mundo. Tendo em vista que vamos trabalhar com argumentação, pensamento crítico e Lógica, torna-se necessário evidenciar o diálogo multidisciplinar entre as humanidades e linguagens nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que só é possível nesse Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens.

METODOLOGIA

A pesquisa proposta apresenta-se de cunho bibliográfica, é desenvolvida com base em material constituído principalmente de livros e artigos científicos. Esta pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que esta pesquisa tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em contextos sociais marcados por profundas diferenças étnicas, de casta e religiosas, torna-se cada vez mais necessário fomentar a capacidade dos indivíduos de se responsabilizar por seus próprios processos argumentativos, bem como de se engajarem em práticas dialógicas pautadas pelo respeito mútuo e pela racionalidade. Tal postura revela-se fundamental para a construção de soluções pacíficas frente aos conflitos, tanto no âmbito nacional quanto em um cenário internacional caracterizado pela crescente polarização decorrente de tensões.

Enquanto consideram que a capacidade de pensar e de argumentar por si só é algo dispensável se o que queremos são produtos comercializáveis que possam ser quantificados, Nussbaum (2015) defende que, todos são iguais diante da argumentação. Essa postura crítica expõe a estrutura da posição de cada um, revelando, durante o processo, hipóteses compartilhadas e pontos de interesse que podem ajudar os cidadãos a avançar para uma conclusão comum. “Todos os seres humanos têm o direito de decidir os rumos de suas vidas. Também crianças e jovens têm esse direito, como cabe-lhes o direito de aprender a dominar o uso de ferramentas intelectuais que lhes possibilita as decisões” (Lorieri , 2002 p. 23).

Conforme apontado por Velasco (2016), no processo de educação para o pensar, o fomento da capacidade argumentativa assume importante papel. Dado que a Lógica é um dos fundamentos filosóficos imprescindíveis a uma educação para a argumentação coerente, o ensino dela torna-se condição necessária (embora não suficiente).

No entendimento de Mortari:

> Basicamente, raciocinar, ou fazer inferência, consiste em “manipular” a informação disponível - aquilo que sabemos, ou supomos, ser verdadeiro; aquilo em que acreditamos - e extrair consequências disso, obtendo informação nova. O resultado de um processo (bem-sucedido) de inferência é que você fica sabendo (ou, ao menos, acreditando em) algo que você não sabia antes (Mortari 2001, p. 4).

Necessário afirmar que a Lógica se dedica, no referente ao pensamento, aos princípios e métodos do raciocínio, igualmente estuda no que se refere à linguagem, os argumentos, atentando para o encadeamento entre as sentenças de determinada língua. Dessa forma, a Lógica tem por objetivo as inferências e os argumentos.

De um lado, temos a menção aos conhecimentos de Filosofia por parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, há um entendimento que a Filosofia pode ser vista como um conjunto de conhecimentos que pode ser ensinado e avaliado da mesma forma que Física e Literatura.

> […] a Filosofia é uma disciplina voltada para a análise e reflexão dos conceitos fundamentais que estruturam o pensamento e da ação humana e por isso pode comprometer-se com estudos que visam identificar aqueles conceito e aspectos fundacionais que estruturam as diversas áreas dos conhecimentos. (Ronai 2015, p 32)

Deste modo, buscando seguir a organização da BNCC, a Lógica é a ciência que ensina a pensar corretamente, e a sua importância na educação não pode ser subestimada. Ela fornece as ferramentas necessárias para a análise crítica e o raciocínio claro, que são essenciais para a compreensão e a resolução de problemas em qualquer campo. Já nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, encontramos que entre os objetivos da disciplina Filosofia está o de “desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação” (Brasil, 2006, p. 29). Sendo a Lógica a área da Filosofia cujo objeto próprio de investigação é justamente a argumentação, entende-se que o estudo de determinados conceitos lógicos pode ser de grande valia - desde que, obviamente, apresentados sob uma orientação prática. De fato, a contextualização do arcabouço conceitual lógico (e filosófico) em situações concretas (textos jornalísticos, discursos, quadrinhos, campanhas publicitárias, etc.) torna-o não apenas mais sedutor, mas, primordialmente, didático.

O ensino da Lógica propicia ao educando a descoberta da possibilidade de pensar sobre o próprio pensar de forma organizada e encadeada - sistematizando as explicações, opiniões, crenças. Por conseguinte, parece auxiliar no reconhecimento das diferentes estruturas argumentativas, permitindo àquele que se familiariza com os conceitos lógicos.

> [...] É provavelmente desnecessário mencionar - mas vou fazê-lo assim mesmo - que existem outras maneiras, além de inferências, de obter informação nova. Frequentemente, contudo, obtemos informação executando inferências, ou seja, raciocinando, e é aqui que o interesse da lógica se concentra (Mortari 2001, p. 4).

O papel da inferência, isto é, do raciocínio, é uma forma de obtenção de conhecimento novo, apontando que, embora existam outras formas de aprender, a Lógica foca especialmente nos processos inferenciais. Primeiramente, a Lógica ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de análise e síntese. Segundo Saraiva, Souza, Montello e Leite (2018)

"[...] é fundamental que os alunos compreendam e raciocinem sobre o que está sendo proposto que aprendam, e não somente decorem e apliquem fórmulas", portanto "a lógica deve fazer parte do cotidiano do educando para que este possa enxergar os raciocínios corretos e fugindo às armadilhas das falácias." (Tavares, 2020).

Ao aprender a identificar premissas e conclusões, os estudantes se tornam mais aptos a avaliar a validade de argumentos e a fazer escolhas informadas. Isso é especialmente importante em um mundo saturado de informações, onde a capacidade de distinguir entre argumentos sólidos e falaciosos é crucial. A Lógica é a base de todas as ciências e é crucial para a educação integral. Compreender a Lógica permite aos alunos construir argumentos mais sólidos e resolver problemas de maneira mais eficaz.

Sobre argumentos, Walter e Carnielli (2011) afirmam que é uma coleção de afirmações, uma das quais se chama "conclusão" e cuja verdade procura-se estabelecer; as outras afirmações chamam-se "premissas", e estas afirmações pretendem conduzir à conclusão (ou apoiá-la, ou persuadir-nos da sua verdade). O objetivo de um argumento é persuadir-nos da verdade de uma afirmação à conclusão. À conclusão chama-se às vezes "o objetivo do argumento" ou a questão em discussão. Já o pensamento crítico "(...) é o que nos habilita a determinar se nós devemos deixar persuadir que uma afirmação é verdadeira ou que estamos perante um bom argumento; é o que nos capacita também em saber formular bons argumentos." (Walter; e Carnielli, 2011 p. 8)

Já para Dominique (2013) o argumento é assim um elemento de raciocínio e de demonstração defensiva: ele serve para provar (colocar, afirmar, confirmar), mas permite também a ofensiva: serve para refutar uma proposição (uma hipótese, um juízo, uma interpretação). Ao tomar decisões, estamos fazendo escolhas; há em geral duas ou mais opções que devem ser comparadas. Ao tomar uma decisão, você pode agir como num exercício de pensamento crítico. Fazendo uma análise dos argumentos centrais que fazem parte de cada hipótese.

O pensamento crítico exige algumas habilidades necessárias como apresenta Glasser (1941): (a) reconhecer problemas, (b) encontrar meios viáveis para lidar com esses problemas, (c) reunir e organizar informações pertinentes, (d) reconhecer suposições e valores não declarados, (e) compreender e usar a linguagem com precisão, clareza e discriminação, (f) interpretar dados, (g) avaliar evidências e avaliar declarações, (h) reconhecer a existência de relações lógicas entre proposições, (i) tirar conclusões e generalizações justificadas, (j) testar as generalizações e conclusões às quais se chega, (k) reconstruir os padrões de crenças com base em uma experiência mais ampla; e (l) fazer julgamentos precisos sobre coisas e qualidades específicas na vida cotidiana.

Esse conjunto de habilidades cognitivas e disposições intelectuais caracteriza o pensamento crítico em sua forma mais robusta e completa. Trata-se de um modelo que ultrapassa

a mera capacidade argumentativa e lógica, englobando aspectos essenciais para o exercício pleno da racionalidade em contextos diversos da vida acadêmica, profissional e cotidiana.

Inicialmente, o reconhecimento de problemas (a) e a busca por meios viáveis de enfrentamento (b) evidenciam a dimensão pragmática do pensamento crítico, conectando-o diretamente com a resolução de desafios concretos. A reunião e organização de informações pertinentes (c) reforçam o papel da competência informacional nesse processo, algo central em um cenário de excesso e dispersão de dados.

Por sua vez, o reconhecimento de suposições e valores implícitos (d) amplia a consciência epistemológica do sujeito, permitindo-lhe adotar uma postura reflexiva diante de discursos, crenças e estruturas normativas. A ênfase na linguagem (e), com foco em precisão, clareza e discernimento, remete à necessidade de domínio expressivo e compreensivo, condição indispensável para a construção e comunicação de ideias de modo rigoroso e ético.

As habilidades de interpretação de dados (f), avaliação de evidências (g) e identificação de relações lógicas entre proposições (h) remetem ao núcleo da formação lógica e argumentativa, pilares fundamentais para qualquer campo de investigação científica. Do mesmo modo, a capacidade de formular conclusões justificadas (i), testá-las (j) e, a partir disso, reavaliar as próprias crenças (k), evidencia um movimento dinâmico e auto reflexivo, essencial ao crescimento intelectual e à superação de dogmatismos. Por fim, a habilidade de emitir julgamentos precisos sobre aspectos concretos da vida cotidiana (l) aponta para a aplicabilidade do pensamento crítico para além dos muros acadêmicos, contribuindo para o exercício de uma cidadania ativa, ética e informada.

Portanto, a citação articula um ideal formativo que deve nortear práticas educativas comprometidas com a autonomia intelectual e com o fortalecimento da racionalidade democrática, sendo especialmente relevante em contextos de formação inicial e continuada.

O raciocínio lógico pode impactar todo o processo de aprendizagem, e incorporar jogos e atividades simples no cotidiano das aulas é uma forma eficaz de estimular essa capacidade desde cedo” (LOIOLA, 2009). Os resultados geralmente são positivos, especialmente para alunos com baixo rendimento e produtividade. O raciocínio lógico influencia diretamente no desempenho profissional influenciando até mesmo no desempenho escolar e fortalecendo a saúde mental.

Espera-se que, por meio de uma revisão sistemática da literatura, seja possível identificar as principais abordagens didáticas e teorias que têm sido aplicadas no contexto da Filosofia e suas intersecções com o Raciocínio Lógico, destacando como essas disciplinas podem ser integradas no currículo escolar. Compreender como o ensino de lógica contribui para a capacidade de argumentar, e como a argumentação pode ser uma aliada na construção de um pensamento crítico, consequentemente um sujeito autônomo, promovendo assim,

uma melhor aprendizagem, como também o benéfico de melhor estruturar raciocínios lógicos e aplicar esses conhecimentos em situações cotidianas.

A pesquisa pretende contribuir para o fortalecimento do ensino de Filosofia na Educação Básica, propondo alternativas pedagógicas que integrem o desenvolvimento do raciocínio lógico e da argumentação enquanto componentes curriculares. Como resultado, espera-se fornecer subsídios para professores e educadores, ampliando as estratégias didáticas que promovem a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

APOIO

Agradecemos a Universidade Franciscana (UFN) e ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Humanidade e Linguagens (PPGEHL) pelo apoio acadêmico e incentivo á pesquisa. Reconhecemos, ainda o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), cujo o financiamento tornou possível o desenvolvimento deste estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ***Ciências humanas e suas tecnologias*.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio, v. 3).

Folscheid, Dominique **Metodologia filosófica**. Jean-Jacques Wunenburger; tradução Paulo Neves. - 4. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GLASER, Edward Maynard. ***An experiment in the development of critical thinking***. New York: Teachers College, Columbia University, 1941.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

LORIERI, Marcos A. **Filosofia: fundamentos e métodos**. SP: Cortez, 2002.

MACHADO, Clarice Rosa; ZANELLA, Diego Carlos. **Competências do ensino de humanidades: uma discussão a partir do pensamento de Martha**. *Thaumazein*, Santa Maria, ano IX, v. 13, n. 26, p. 1-13, 2020.

MACHADO, N. J. **Lógica? É Lógico!** São Paulo: Scipione, 2000

Mortari, Cezar A. **Introdução à lógica**. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

Rodrigues, Abílio. **Lógica**. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

Rocha, Ronai Pires da. **Ensino de filosofia e currículo.** - 2. ed. - Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

SARAIVA, Wemerson Pimentel; SOUZA, Cleiton Veras de; MONTELO, Ana Letícia Barbosa; LEITE, Lusitonia da Silva. "**Raciocínio lógico e seu desenvolvimento a partir da lógica matemática**". V Congresso Nacional de Educação.

SALMON, Wesley C. **Lógica.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2002. SILVEIRA, Denis Silva Da; LOIOLA, Eliane Maria; FERREIRA, Simone Bacellar Leal.

Uma metodologia de ensino de lógica aplicada em cursos de ciências humanas. RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online), São Paulo, v. 10, n. 2, p. 164-180, Apr. 2009.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **"A Importância da Lógica na Educação**". Revista Gestão Universitária. 2020.

VELASCO, Patrícia dele Nero. **Educando para argumentação: contribuições do ensino de lógica.** Ed 1. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

WALTER A. Carnielli, Richard L. Epstein; **Pensamento crítico o poder da lógica e da argumentação**.3. ed. São Paulo: Rideel, 2011.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.63
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

EXPLORANDO O POTENCIAL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Carlos Alberto Coletto Burger[1]; Carlos Henrique da Costa Barreto[2]; Valeria Iensen Bortoluzzi[3]; Graziela Frainer Knoll[4]; Taís Steffenello Ghisleni[5]

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias digitais na educação transformou profundamente as formas de ensinar, aprender e comunicar. Com o avanço da Inteligência Artificial (IA), essas mudanças se intensificam, demandando novas competências e práticas docentes. A IA possibilita a personalização do ensino, a análise de dados em tempo real e a criação de recursos multimídia que ampliam as possibilidades pedagógicas (Gabriel, 2023). Entretanto, o uso consciente e crítico dessas ferramentas depende do desenvolvimento do letramento digital docente - entendido como a capacidade de compreender, avaliar e integrar tecnologias de modo ético e reflexivo (Rojo, 2013). Segundo Coscarelli (2011), as novas tecnologias não apenas introduzem ferramentas, mas também inauguram novas formas de interação, leitura e produção textual. Nesse contexto, o professor torna-se um mediador que articula saberes técnicos e pedagógicos, orientando seus alunos na interpretação de informações e na construção de sentidos. Para Kaufman (2022), é fundamental desmistificar a IA, compreendendo-a como parceira em processos de criação e tomada de decisão e não como substituta do humano. Do mesmo modo, Santaella (2023) destaca que a IA já faz parte da cultura contemporânea, e ignorá-la significaria afastar-se das dinâmicas comunicacionais e cognitivas da atualidade.

1 Publicitário. Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Franciscana - UFN. E-mail: hcoletto@gmail.com
2 Publicitário. Mestre e Doutorando em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Franciscana - UFN. E-mail: carlos.barreto@ufn.edu.br
3 Doutora em Letras. E-mail: valeria.bortoluzzi@gmail.com
4 Doutora em Letras. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens e do Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana. E-mail: grazi.fknoll@gmail.com
5 Doutora em Comunicação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens e do Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana. E-mail: taisghisleni@yahoo.com.br

A leitura da Portaria nº 39/PRPPG/UFC, de 1º de outubro de 2025 reforça o pensamento de que a IA tende a integrar o cotidiano acadêmico, não por imposição de uso, mas porque o documento normatiza seu emprego quando adotado: exige a submissão de trabalhos a ferramenta de verificação de similaridade e define que a IA pode ser utilizada apenas como suporte, com declaração obrigatória, autoria humana e princípios de integridade, justiça e responsabilidade, além de vedar a geração de conteúdo original, a escrita de seções substantivas, a manipulação de dados/imagens e o uso de referências não verificadas. Nesse cenário, torna-se estratégico que docentes dominem o uso responsável dessas ferramentas para orientar práticas e avaliar criticamente os resultados.

O texto normativo atribui um papel ativo aos programas e aos professores. Cada PPG deve atualizar políticas internas sobre IA, e os(as) docentes devem explicitar no plano de ensino quais modalidades de uso serão admitidas ou vedadas; na ausência dessa explicitação, o uso não é automaticamente aceito e será tratado como auxílio externo sujeito às regras de integridade acadêmica. Essa exigência revela a urgência de uma política institucional de letramento digital que vá além da simples regulamentação do uso da IA, investindo na formação crítica e contínua dos docentes.

Diante desse cenário, nosso projeto busca contribuir para o letramento digital de professores, articulando formação, prática e pesquisa sobre o uso de ferramentas de Inteligência Artificial no ensino. Financiado pela FAPERGS (Edital PqG 09/2023), o estudo teve, inicialmente, como foco a exploração do potencial de plataformas como ChatGPT e MidJourney (e suas evoluções) na criação de materiais didáticos, atividades criativas e estratégias educomunicativas. No entanto, com os avanços tecnológicos e a ampliação das possibilidades de aplicação da IA, o projeto passou a incluir outras ferramentas, como o SUNO, voltada à composição musical, e recursos de criação e edição de vídeo, ampliando o escopo de investigação e as práticas formativas. Dessa forma, pretende-se fortalecer o papel do docente como agente crítico e criador no ecossistema digital contemporâneo. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar o projeto “Explorando o potencial da Inteligência Artificial no letramento digital de professores do Ensino Superior” e descrever seu processo de desenvolvimento, destacando as etapas formativas, as ações realizadas e os resultados parciais obtidos até o momento. Busca-se, com isso, evidenciar a relevância do letramento digital docente e o papel da Inteligência Artificial como aliada na construção de práticas pedagógicas éticas, criativas e colaborativas.

LETRAMENTO DIGITAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

As discussões teóricas que orientam este estudo situam-se na intersecção entre os campos da Educação, da Comunicação e da Tecnologia, especialmente no que diz respeito à emergência da Inteligência Artificial (IA) como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem. O letramento digital, eixo central deste trabalho, constitui-se como um conjunto de práticas e saberes que capacitam o sujeito a compreender, avaliar e utilizar criticamente as tecnologias digitais. Rojo (2013) entende o letramento digital como um processo que ultrapassa o domínio instrumental e se insere em um contexto de participação social, sendo essencial à formação de cidadãos críticos e capazes de atuar nas diversas esferas da cultura digital. Essa articulação evidencia que as práticas pedagógicas mediadas por IA só adquirem sentido formativo quando ancoradas em princípios comunicativos e éticos.

Nesse sentido, a IA é concebida como um fenômeno tecnológico e cultural que reconfigura o modo como produzimos, comunicamos e aprendemos. Segundo Santaella (2023), a cultura contemporânea é atravessada pela presença ubíqua de sistemas inteligentes que ampliam a cognição humana e transformam as dinâmicas de mediação simbólica. Para a autora, compreender a IA é também compreender a própria condição pós-humana que caracteriza a sociedade atual. Essa compreensão implica reconhecer que a tecnologia não é neutra, mas carrega intencionalidades, valores e implicações éticas que precisam ser debatidas no âmbito educacional.

Ao abordar a relação entre educação e IA, Gabriel (2023) enfatiza que as instituições de ensino devem atuar como catalisadoras da transformação, promovendo espaços de experimentação e reflexão crítica sobre o uso das tecnologias inteligentes. Para a autora, o papel do professor é o de curador de conteúdos e mediador de aprendizagens, capaz de orientar o estudante no uso ético e criativo das ferramentas digitais. Essa perspectiva dialoga com a de Kaufman (2022), que propõe a desmistificação da IA ao concebê-la como uma parceira cognitiva, e não como substituta do pensamento humano. Segundo a autora, o perigo não reside na inteligência das máquinas, mas na confiança cega nelas.

Coscarelli (2011) contribui para essa discussão ao destacar que as novas tecnologias produzem não apenas novas linguagens e suportes, mas também novas formas de raciocínio e interação. Essa constatação é central para o campo da educomunicação, pois evidencia que a integração entre comunicação e educação é indispensável à formação digital contemporânea. Conforme Soares (2011), a Educomunicação constitui-se como um campo de intervenção que busca integrar práticas comunicativas e educativas, promovendo processos participativos, críticos e criativos. Nesse sentido, ao pensar o letramento digital

docente, é muito importante reconhecer a dimensão educomunicativa da formação, que compreende o professor como sujeito mediador e coautor dos processos de aprendizagem. Ao assumir uma perspectiva educomunicativa, buscamos compreender a IA como ferramenta de diálogo e coautoria, que potencializa a criação de significados compartilhados entre professores e alunos. Assim, a apropriação educomunicativa da IA pressupõe autonomia, diálogo e responsabilidade compartilhada na produção do conhecimento.

A incorporação de sistemas de IA em práticas de ensino exige atenção a três eixos complementares: confiabilidade, vieses e calibração do uso pedagógico. Por confiabilidade, entendemos a consistência e a utilidade das respostas ao longo do tempo; no campo dos modelos generativos, isso implica reconhecer limites (como alucinações) e instituir procedimentos de verificação antes do uso em sala.

Segundo a Unesco (2024), documentos internacionais recentes orientam que as instituições validem ferramentas quanto à adequação ética e pedagógica, com foco na agência humana, na inclusão e na proteção de dados, condição para que a IA opere como apoio e não como substituta do julgamento docente. Quanto aos vieses, a mitigação começa ainda no desenho da atividade: diversidade de fontes, pedidos explícitos por contraexemplos e perspectivas alternativas, e revisão docente atenta a estereótipos, silenciamentos e generalizações apressadas. Em termos de princípios, documentos da OCDE para IA destacam valores como direitos humanos, equidade, transparência e responsabilização, que servem como baliza para decisões pedagógicas no cotidiano (seleção de materiais, critérios de avaliação e feedback). O objetivo não é "neutralizar" a tecnologia, mas situar seus usos sob critérios públicos e auditáveis (Unesco, 2024).

Por fim, a calibração do uso em sala deve ser gradual e documentada: começar com tarefas de baixo risco (rascunhos, ideias iniciais), adotar checagem por amostragem das saídas mais sensíveis (conceitos-chave, dados e referências), registrar decisões de aceite/recusa e rever o protocolo ao final de cada ciclo (National Institute of Standards and Technology, 2023). Quando houver qualquer manipulação de dados pessoais (ex.: exemplos fornecidos pelos estudantes), aplica-se a LGPD: finalidade clara, coleta mínima e garantia de qualidade dos dados (Brasil, 2028). Assim, o uso de IA permanece alinhado à ética, ao direito e aos objetivos formativos do curso.

Para tornar o uso da IA mais transparente e auditável, recomenda-se registrar o processo pedagógico com o apoio de linguagens simples, como o Markdown (UFF, 2024). Esse formato facilita a organização de prompts, critérios e rubricas, além de permitir revisão colaborativa entre docentes e estudantes, fortalecendo a ética, a autoria e a documentação das mediações tecnológicas.

Do ponto de vista cognitivo, pesquisas em aprendizagem multimídia indicam que materiais que integram texto, imagens e áudio podem favorecer a compreensão quando

alinhados a objetivos claros e organizados para evitar sobrecarga (coerência, segmentação, sinalização). Segundo Machado et al. (2023), a literatura baseada na Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (Mayer) é consistente ao destacar que o ganho advém do desenho instrucional e não do "efeito novidade" do recurso. Para o docente, isso significa que a escolha de mídia deve servir ao objetivo pedagógico, com critérios explícitos para seleção, produção e avaliação do material.

As ferramentas de IA generativa ampliam a capacidade de produzir rapidamente roteiros, *storyboards*, esboços de materiais visuais, legendas/transcrições e versões linguísticas alternativas, mas o uso responsável requer centração no humano: o professor permanece como mediador que define objetivos, valida conteúdo e ajusta linguagem ao contexto e ao público. As orientações recentes da Unesco (2024) para IA em educação enfatizam essa governança pedagógica, a IA como apoio ao planejamento e à inclusão, nunca como substituta do julgamento profissional.

Desde a concepção deste projeto houve aceleração nas capacidades das ferramentas de IA (novos modos de voz, visão, geração multimodal e serviços especializados). Em coerência com a própria natureza evolutiva das tecnologias digitais e com a diretriz de manter a mediação docente no centro, o projeto foi adaptado para incorporar ferramentas adicionais além das originalmente previstas, preservando os objetivos formativos e reforçando procedimentos de validação pedagógica.

As ferramentas de IA exploradas neste projeto (ChatGPT, Midjourney, Suno, Perplexity e Canva) são utilizadas como meios de experimentação criativa e reflexão crítica. Mais do que conhecer suas funcionalidades, o foco está na curadoria docente, na validação dos resultados e na documentação do processo, assegurando o uso ético e pedagógico dessas tecnologias. O referencial teórico que sustenta esta pesquisa, portanto, apoia-se na ideia de que o letramento digital docente é um processo contínuo e reflexivo.

Formar professores para o uso da IA requer mais do que o domínio técnico das ferramentas; exige a construção de uma postura crítica diante das tecnologias, o reconhecimento de seus limites e potencialidades e a compreensão de que a mediação pedagógica continua sendo um ato essencialmente humano. Essa visão fundamenta a proposta do projeto e orienta as ações formativas que vêm sendo desenvolvidas, nas quais a IA é explorada não como fim, mas como meio de ampliação das possibilidades de ensino, comunicação e criação.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, estruturada em três etapas principais: (1) levantamento teórico e bibliográfico; (2) desenvolvimento de oficinas

teórico-práticas com professores; e (3) produção e análise de materiais resultantes das experiências formativas.

Na primeira etapa, realizamos revisão de literatura sobre letramento digital, educomunicação e Inteligência Artificial aplicada à educação, fundamentando-nos em autores como Coscarelli (2011), Rojo (2013), Gabriel (2023), Kaufman (2022) e Santaella (2023). Essa base teórica orientou o delineamento das oficinas e a definição das ferramentas a serem exploradas.

A segunda etapa consistiu na organização e execução de oficinas formativas voltadas à experimentação de tecnologias inteligentes, com destaque para o ChatGPT (assistência textual e criativa), Suno (Criação musical) e o Canva (produção visual com recursos de IA generativa). As oficinas foram planejadas para integrar momentos teóricos - de reflexão sobre ética, autoria e mediação tecnológica - e práticos, com elaboração de produtos pedagógicos e multimídia.

Na terceira etapa, analisamos os resultados obtidos nas formações, observando os impactos sobre as práticas docentes e o desenvolvimento das competências digitais. As atividades foram registradas por meio de relatórios, questionários de avaliação e observação participante. Também foram mapeadas produções acadêmicas derivadas do projeto, como artigos, capítulos e trabalhos apresentados em eventos científicos. Todas as ações foram conduzidas em conformidade com os princípios éticos de pesquisa com seres humanos, garantindo o consentimento informado dos participantes e o sigilo das informações pessoais.

O projeto está em andamento e segue o cronograma trienal (2024-2027), com etapas de execução, avaliação e disseminação dos resultados em redes acadêmicas e escolas parceiras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De modo geral, os resultados indicam impactos formativos e institucionais complementares. No âmbito formativo, o projeto fortalece o letramento digital docente e estimula práticas éticas e criativas. Já no plano institucional, consolida a UFN como referência regional nas discussões sobre educação e Inteligência Artificial.

No período de 2024 a 2025, consolidamos as etapas iniciais de revisão bibliográfica e planejamento das ações formativas, o que resultou na submissão e publicação de artigos em periódicos qualificados, capítulos de livros e trabalhos apresentados em eventos científicos. A produção teórica e empírica reforça a articulação entre educomunicação, letramento digital e práticas pedagógicas mediadas por IA. Entre os artigos derivados do projeto, destacam-se *A inteligência artificial na comunicação educacional e publicitária: impactos e estratégias* (Moraes; Knoll; Ghisleni, 2024), *Interação mediada e perfil de leitor: reflexões para*

o ensino (Ghisleni; Bortoluzzi, 2024), *Inteligência artificial e educomunicação: explorando adaptações literárias* (Pereira; Burger; Knoll; Ghisleni, 2025) e *Educação na era digital: integração entre as gerações e a tecnologia* (Rodrigues; Burger; Ribeiro; Ghisleni, 2025). Essas produções demonstram a inserção da equipe em debates contemporâneos sobre o papel da IA na educação e na comunicação, consolidando o caráter interdisciplinar da pesquisa.

No eixo formativo, realizamos, em 24 de setembro de 2025, a primeira oficina do projeto, intitulada *Explorando o potencial da Inteligência Artificial no letramento digital de professores do Ensino Superior*, no Laboratório de Pesquisa do PPGEHL/UFN. A atividade, que marcou o início da fase prática da pesquisa, reuniu docentes interessados em compreender e aplicar ferramentas de IA em suas práticas pedagógicas. O encontro foi estruturado em dois momentos: um teórico, voltado à reflexão sobre as dimensões éticas, criativas e educacionais da IA, e outro prático, destinado à elaboração de materiais didáticos e recursos visuais com apoio de tecnologias inteligentes. A oficina resultou na criação de uma comunidade docente voltada ao uso ético e criativo da IA e na consolidação de um espaço de diálogo entre professores, pesquisadores e estudantes. Os participantes relataram maior segurança e curiosidade em relação às ferramentas de IA, reconhecendo seu potencial para dinamizar o planejamento pedagógico e favorecer aprendizagens significativas.

Além da oficina, o projeto produziu impactos diretos nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, especialmente na disciplina *Ensino e Tecnologias Inteligentes*, ministrada no curso de doutorado, e em *Linguagem e Comunicação*, no mestrado. Nessas experiências, as discussões e práticas oriundas do projeto foram integradas às atividades curriculares, ampliando a reflexão sobre o uso das tecnologias inteligentes no ensino e na pesquisa. Essa integração fortaleceu o vínculo entre formação e investigação, transformando o projeto em espaço de aprendizagem coletiva e inovação pedagógica. A divulgação científica e institucional das atividades também contribuiu para a visibilidade do projeto. A notícia “Oficina explora potencial e aplicabilidade da Inteligência Artificial no ensino”, publicada pela Assessoria de Comunicação da UFN, registrou o impacto positivo da formação e o interesse da comunidade acadêmica em novas edições. Além disso, estamos organizando a segunda oficina, intitulada *O monstro domado: IA na escola sem medo nem mistério*, que ocorrerá em 6 de novembro de 2025, durante o V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens (SIEHL). A continuidade das formações reflete o compromisso do projeto com a democratização do conhecimento e com a disseminação de práticas pedagógicas inovadoras. Paralelamente, está em andamento uma parceria com a Escola Estadual Padre Rômulo Zanchi, de Itaara (RS), que participará das próximas etapas práticas, o que amplia o alcance das ações e favorece o diálogo com a educação básica.

Esses resultados evidenciam que o projeto tem contribuído para o fortalecimento do letramento digital docente e para a integração entre pesquisa, ensino e extensão. A combinação entre formação teórica e prática promove uma compreensão crítica sobre o papel das tecnologias inteligentes, estimulando o desenvolvimento de competências que valorizam a ética, a autoria e a criatividade. O impacto institucional também é notável, pois a UFN tem se consolidado como referência regional nas discussões sobre educação e Inteligência Artificial, ampliando sua presença em eventos, publicações e redes de colaboração científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados até o momento demonstram a relevância do projeto para o fortalecimento do letramento digital e da inovação pedagógica. As oficinas e produções científicas evidenciam que o uso da Inteligência Artificial no ensino pode favorecer práticas mais criativas, críticas e colaborativas, desde que orientadas por princípios éticos e formativos.

Constatamos que o engajamento dos docentes nas formações tem sido essencial para superar receios e resistências, transformando a IA em aliada no planejamento e na mediação das aprendizagens. As ações desenvolvidas promovem uma cultura de compartilhamento e experimentação, em consonância com o ODS 4 - Educação de Qualidade, da Agenda 2030 da ONU.

Como perspectivas futuras, prevemos a ampliação das oficinas para outras instituições e redes de ensino, o aprimoramento dos materiais multimídia e a continuidade das produções acadêmicas. Acreditamos que o projeto representa uma contribuição efetiva para o debate sobre educação, tecnologia e humanidades, consolidando a importância do professor como protagonista das transformações digitais.

APOIO

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo apoio financeiro por meio do Edital PqG 09/2023, e à Universidade Franciscana (UFN) pelo suporte institucional e pela parceria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL). Nosso reconhecimento também aos professores e estudantes que participam das oficinas e das ações de pesquisa, contribuindo para a consolidação de uma cultura de letramento digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, e altera a Lei n.º 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

CANVA HELP CENTER. **Help Center - Canva**. Disponível em: https://www.canva.com/help/. Acesso em: 22 out. 2025.

COSCARELLI, C. V. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar o ensino.** Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2011.

GABRIEL, M. **Inteligência Artificial:** do zero ao metaverso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

GIT-SCM. **Git - documentação oficial** (versão em português do Brasil). Disponível em: https://git-scm.com/docs/git/pt_BR. Acesso em: 22 out. 2025.

KAUFMAN, Dora. **Desmistificando a inteligência artificial**. São Paulo: Autêntica, 2022.

ROJO, R. H. R**. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, L. **Cultura e inteligência artificial:** a vida das máquinas pensantes. São Paulo: Paulus, 2023.

GHISLENI, T. S.; BORTOLUZZI, V. I. Interação mediada e perfil de leitor: reflexões para o ensino. **Organicom**, v. 20, n. 39, p. 45-62, 2024.

MACHADO, Luís Antônio Licks Missel; SILVA, Teresinha Letícia da; TIMÓTEO, Dúlcio Joaquim Antônio; TAROUCO, Liane Margarida Rochenbach. Recursos multimídia na educação sob o enfoque da teoria cognitiva de aprendizagem de Richard Mayer. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 12, n. 2, 2023. Disponível em: https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/2855. Acesso em: 20 out. 2025.

Midjourney. **Parameter List.** Disponível em: https://docs.midjourney.com/hc/en- us/articles/32859204029709-Parameter-List. Acesso em: 22 out. 2025.

MORAES, R.; KNOLL, G. F.; GHISLENI, T. S. A inteligência artificial na comunicação educacional e publicitária: impactos e estratégias**. Perspectivas em Diálogo**, v. 12, n. 2, p. 189-205, 2024.

NATIONAL INSTITUTE OF STANDARDS AND TECHNOLOGY. **Artificial Intelligence Risk Management Framework (AI RMF 1.0)**. NIST AI 100-1. Gaithersburg, MD: U.S. Dept. of Commerce, Jan. 2023. Disponível em: https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/ai/nist.ai.100-1.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

OpenAI. ChatGPT Capabilities Overview. **Help Center.** Atualizado: ago. 2025. Disponível em: https://help.openai.com/en/articles/9260256-chatgpt-capabilities- overview. Acesso em: 23 out. 2025.

PEREIRA, M.; BURGER, C. A.; KNOLL, G. F.; GHISLENI, T. S. Inteligência artificial e educomunicação: explorando adaptações literárias. **Contracampo**, v. 44, n. 3, p. 101-119, 2025.

PERPLEXITY AI. **Getting Started with Perplexity**. Blog. Disponível em: https://www.perplexity.ai/hub/blog/getting-started-with-perplexity. Acesso em: 23 out. 2025.

RODRIGUES, L.; BURGER, C. A.; RIBEIRO, B.; GHISLENI, T. S. Educação na era digital: integração entre as gerações e a tecnologia. **EducaOnline**, v. 15, n. 1, p. 33-52, 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SUNO AI. **Blog - Suno**. Disponível em: https://suno.com/blog. Acesso em:20 out. 2025.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. 19 jun. 2024. Disponível em: https://www.unesco.org/pt/articles/guia-para-ia-generativa-na- educacao-e-na-pesquisa. Acesso em: 23 out. 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Portaria n.º 39/PRPPG/UFC, de 01 de outubro de 2025**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de submissão de trabalhos acadêmicos à ferramenta de verificação de similaridade e regulamenta o uso de Inteligência Artificial (IA) nos trabalhos acadêmicos e de conclusão de curso da pós- graduação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 01 out. 2025. Disponível em: https://prppg.ufc.br/wp-content/uploads/2025/10/portaria-no-39-prppg-ufc.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Tutorial PET-Tele:** Introdução à linguagem Markdown (Versão: A2024M08D28). Niterói - RJ: Escola de Engenharia (Curso de Eng. de Telecomunicações) / Grupo PET-Tele, Ago. 2024. Disponível em: https://www.telecom.uff.br/pet/petws/downloads/tutoriais/Plan_2024_PDFs/Plan_202 4_PEE1_Tutorial_Markdown_A2024M08D28.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.64
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

ENTRE HISTÓRIAS: A INTELECTUALIDADE NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Laís Machado da Luz[1]; Marcio Tascheto da Silva[2]

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa está vinculada a Cátedra Unesco - Rede UniTwin “Cidade que Educa e Transforma” e ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL) sob o eixo de investigação das pedagogias contemporâneas em contextos urbanos. O ensino de história no Brasil sofreu inúmeras alterações ao longo de décadas, apesar de ter uma rica contribuição historiográfica para a formulação do ensino na área de história, ainda há desafios a serem superados, a valorização de intelectuais negras e a suas contribuições para a desconstrução da branquitude. Destaca-se que esse trabalho tem por objetivo investigar o conceito de branquitude pelo viés decolonial na historiografia. A metodologia consiste na perspectiva fenomenológica - hermenêutica de Ricoeur (1994), definindo essa investigação em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico. Utilizando-se de teóricas como Davis (2016) e hooks (2019), além da contribuição de pesquisas nacionais que abordam a temática como Bento (2022), Pinheiro (2023), Gomes (2017) e Nascimento (2020). Falar sobre branquitude e a perpetuação do racismo na sociedade, se faz necessário, deixando de lado a história dos vencedores e se convertendo na história vista de baixo de E.P. Thompson (2009), onde a educação e a historiografia buscam a emancipação de classes que foram oprimidas por séculos. Assim, destaca-se a relevância dessa pesquisa por ser original, onde reúne a valorização da intelectualidade feminina negra no ensino e o conceito de branquitude. Sendo assim, este projeto tem como problema compreender como a branquitude está enraizada na sociedade brasileira no âmbito do ensino de História?

1 Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana. E-mail: laismluz@hotmail.com
2 Prof. Dr. do Curso de História e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana. E-mail: tascheto@ufn.edu.br

REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho insere-se no campo das pedagogias contemporâneas, com ênfase na análise do ensino de História no Brasil, pela perspectiva decolonial e crítica a branquitude como estrutura social. Para isso, utiliza-se um referencial teórico que agrega ensino, historiografia e os estudos decoloniais. Ainda nessa pesquisa, a análise da branquitude se faz presente nessa investigação, seguido de Bento (2022) que se propõe a olhar para as estruturas e privilégios que sustentam a branquitude conforme norma social e histórica. A autora denuncia como esse sistema opera na manutenção de privilégios sob o uso da neutralidade.

Sobre o silêncio da branquitude nos espaços educacionais, Pinheiro (2023) destaca que serve de manutenção do status quo pela utilização de uma ciência voltada para o viés eurocentrista. Ao tratar sobre a crítica da história oficial, utiliza-se E.P Thompson (2009) que dialoga sobre a história vista de baixo, voltada para as resistências e experiências das classes marginalizadas. Essa abordagem rompe com a visão tradicional da “história dos vencedores”, agregando uma história mais plural e comprometida para a equidade racial. Para analisar o conceito de branquitude, o ensino de história, torna-se um espaço de potência no questionamento de estruturas colonialistas ainda vigentes no Brasil.

bell hooks (2019) ao propor uma educação como prática de liberdade, confronta as estruturas opressoras e rompe com o autoritarismo, também exemplifica como os olhares são voltados para a negritude. Com isso, Gomes (2017) contribui na sua obra que o movimento negro é também um ator político que se articula em prol da emancipação. Ainda Davis (2016) retrata como as mulheres negras foram exploradas e desumanizadas perante a escravidão, alegando que raça e classe estão interligadas. A valorização da intelectualidade negra é um eixo fundamental nessa pesquisa, não se limita a representatividade, mas implica reconhecer as suas contribuições para a pedagogia e epistemologia, bem como para desconstrução do pensamento hegemônico da branquitude. Assim, o referencial teórico dessa investigação, articula autores que propõem a tensionalidade do pensamento hegemônico branco, contribuindo para um ensino de História mais plural e democrático.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como abordagem qualitativa de caráter exploratório, com base na perspectiva fenomenológica-hermenêutica de Ricoeur (1994) e o intuito de compreender o ser através da sua experiência no mundo. A pesquisa parte do pressuposto que o conceito de branquitude está enraizado na sociedade juntamente com o racismo estrutural. O objeto de investigação consiste em analisar o que Davis (2016), hooks (2019), Bento (2022) e

Pinheiro (2023) definem como branquitude. A pesquisa contará com revisão bibliográfica em dois eixos: contribuições de autores internacionais como hooks (2019) e Davis (2016) e autoras nacionais como Bento (2022), Gomes (2017) e Pinheiro (2023). As etapas metodológicas da pesquisa se constituíram nas seguintes estratégias: revisão bibliográfica e leitura das obras.

Faz-se importante ressaltar que se optou pela leitura dessas autoras devido as suas contribuições para a historiografia contemporânea.

AS MUDANÇAS HISTORIOGRÁFICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

No século XX, ocorreram inúmeras disputas entre a produção historiográfica e as novas ciências sociais como a sociologia, filosofia e antropologia. Segundo Bittencourt (2008) essa renovação na produção historiográfica contou com paradigmas que visavam ultrapassar o historicismo.

O Ensino de história, na década de 70, utilizando a tendência marxista da história, permanece com base na organização de conteúdos e propostas curriculares. Ainda sobre as propostas curriculares no ensino de história, Bittencourt ressalta:

> Os conteúdos escolares foram organizados pela formação econômica das sociedades, situando os indivíduos de acordo com o lugar ocupado por eles no processo produtivo. (Bittencourt, 2008 p. 147)

Sendo assim, a história foi narrada por muito tempo pelos vencedores, aqueles que saem vitoriosos em batalhas ou que são detentores do poder.

Ainda Bittencourt (2008) analisa que no Brasil, os temas sociais propiciaram a incorporação de novos sujeitos, provenientes de setores populares conhecidos como a ‘‘história dos vencidos.’’ A história dos vencidos tornou-se a história dos grupos que foram dominados e que por séculos foram tratados como não sujeitos ou até mesmo sujeitos sem história.

Entretanto, no que se refere a produção historiográfica, o Brasil conta com inúmeros autores importantes ao tratar de historiografia e racialidade, seria incompleto não citar Beatriz Nascimento. Nascimento que ao jogar aos quatros cantos desse Brasil com a sua potência nos fala sobre “a história feita por mãos negras.” Ainda sobre a autora, a particularidade da história no contexto do negro brasileiro se destaca a seguir:

> Não podemos aceitar que a história do negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através dos estudos etnográficos, sociológicos. Devemos fazer a nossa história, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os negando. Só assim poderemos nos entender e nós fazermos aceitar como somos, antes de mais nada pretos,

> brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa história é outra, como é outra nossa problemática. (Nascimento, 2020 p. 40)

A autora que provavelmente foi a única mulher negra a estar nos estudos teóricos sobre escravidão nos anos 70, conforme afirma Ratts (2020). Os escritos de Nascimento se sucederam na década de 80, mas ainda é pouco difundido nas escolas e universidades, será que o currículo, a sobrecarga ao professor acaba dificultando essa difusão ou apenas é visto como uma temática não importante?

No ano de 2003, um grande marco foi realizado, a criação da Lei 10.639/03, lei essa que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96. A lei que torna o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira obrigatório em todo o território nacional, escolas públicas e privadas precisam incorporar nos seus currículos esses conteúdos Com o intuito de combater o racismo estrutural, resgatando a contribuição do povo negro na história do Brasil, ainda acerca da intencionalidade pedagógica, Pinheiro (2023) afirma:

> No caso especifico da educação formal, há intencionalidade pedagógica (não se ensina despretensiosamente - o ato educativo é planejado) e há sistematicidade dos conteúdos a serem socializados, ou seja, existe um currículo, que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras. (Pinheiro, 2023 p.22)

Portanto, há sempre uma intencionalidade no currículo escolar, se planeja o ato educativo, logo, se planeja os conteúdos trabalhados em sala de aula e também se planeja qual temática não utilizar.

MULHERES NEGRAS E A EDUCAÇÃO

As mulheres na sociedade sofrem inúmeras violações dos seus direitos como: misoginia, desigualdade salarial, preconceito e machismo. O direito de exercer a sua cidadania em forma de voto foi possível apenas em 1937 no Brasil, mas quando se trata da mulher negra, todas essas violações são duplicadas. Porque além de sofrer com o que já foi mencionado acima, ainda se tem a perpetuação da violência do racismo e suas consequências, atendimento ineficaz no serviço de saúde, inacessibilidade educacional. Essas violências sobre os corpos negros, como violência policial, as elevadas taxas de homicídios são consequências dessa estrutura de violação de direitos sobre a população negra. Sobre as violências em corpos negros, Pinheiro (2023) ressalta que:

> Também não foi aleatório o fato de mulheres negras terem sido utilizadas sistematicamente como cobaias no avanço da ginecologia moderna em experimentos sem anestesia - isso porque há o devaneio social humano de entender que animais não sentem dor e, sendo os negros e as negras animalizados, as sinapses da dor não ligam o cérebro à sensibilidade das partes do corpo. (Pinheiro, 2023 p. 40)

Segundo o Censo 2010, a taxa de analfabetismo de mulheres negras acima de quinze anos se consolida em 18,3%, enquanto a taxa de mulheres brancas fica em 5,8%, acerca do direito educacional Davis ressalta:

> Com frequência, os poderes mistificadores do racismo emanam de sua lógica irracional e confusa. De acordo com a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição da educação. (Davis, 2016 p. 110)

Por décadas perpetuou-se o pensamento irracional por conta do racismo de que a população negra era incapaz de progredir intelectualmente, mas em um país que se cria leis ignorando essa população desde sua fundação, sem suporte, sem legislação que os respalde, sem acesso à educação, torna-se uma dívida histórica. Ainda, que as condições de mulheres negras fossem desumanizadoras, se tem exemplos de mulheres que foram esquecidas nas prateleiras da história.

hooks (2020) destaca que a crítica de raça e classe social quando acrescentada com a crítica de gênero, os preconceitos passaram a ser questionados, e isso possibilitou com quem muitas mulheres negras tivessem as suas matrículas aceitas no ensino superior dos Estados Unidos.

Mulheres que lutaram pela visibilidade, acessibilidade e igualdade quando ainda não se era possível, Dandara dos Palmares, atuante no Quilombo de Palmares juntamente com Zumbi dos Palmares, sua comprovação histórica se dá devido a história oral. Maria Firmina dos Reis, romancista brasileira que escreveu Úrsula, primeiro romance abolicionista brasileiro; Maria Felipa Oliveira, combatente na guerra da independência na Bahia; Maria Antonieta de Barros, a primeira mulher negra eleita com mandato popular para deputada estadual de Santa Catarina. A deputada catarinense que lutava pela emancipação feminina e valorização da cultura negra. Esses são exemplos de algumas mulheres negras que raramente são trabalhadas nas escolas, negligenciadas pela memória seletiva do sistema educacional brasileiro.

A HERANÇA DE ESCRAVOCRATAS E ESCRAVIZADOS

A branquitude é um conceito sociológico que se refere ao privilégio branco e detenção do poder em uma sociedade e os seus reflexos como a invisibilidade do racismo e o silenciamento. Bento (2022) descreve sobre as ondas acerca dos estudos da branquitude, a primeira ocorreu quando intelectuais negros no século XIX e na primeira metade do século XX, questionaram as estruturas da supremacia branca nos Estados Unidos. Também, a autora cita a fundação histórica dos estudos sobre branquitude com base nos escritos de Du Bois, já na segunda onda, estudiosos negros e negras continuam na linha de pensamento do autor, desafiando e visibilizando a supremacia branca e o racismo institucional. E por fim, na terceira onda como a branquitude surgiu sempre muito ligada as reações brancas diante do aumento de presença negra em locais que anteriormente era frequentando só pela população branca. Ainda, a autora salienta sobre a branquitude o seguinte:

> De fato, branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais. (Bento, 2022 p. 41)

Onde pessoas brancas não se sentem no direito de manifestar-se contra o racismo, pois, acredita-se que ele não existe, afinal, o Brasil é um país miscigenado. Ainda sobre do conceito de branquitude e os reflexos na sociedade, Pinheiro (2023) esclarece que:

> O termo branquitude não se refere as pessoas em suas singularidades; trata- se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo). (Pinheiro, 2023 p. 40-41)

Sendo assim, a branquitude refere-se a uma estrutura complexa de privilégios, mecanismos estes que muitas vezes são utilizados para obter vantagens sociais. Ainda, Bento (2022) ao abordar sobre heranças históricas ressalta:

> Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas. É possível identificar a existência de um pacto narcísico entre coletivos que carregam segredos em relação a seus ancestrais, atos vergonhosos como assassinatos e violações cometidos por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos, dentro dos próprios grupos, numa espécie de sepultura secreta. (Bento, 2022 p. 15)

A afirmação de Bento reforça a perpetuação do privilégio branco, também reafirma os impactos econômicos, sociais e políticos que foram positivos na vida de famílias escravocratas. Muitas dessas famílias ainda são detentoras de espaços de poder, seja na esfera política ou regional. Ainda, sobre o privilégio branco em espaços de poder, Pinheiro (2023) ressalta:

> Além do direito à vida, são várias as evidências cotidianas do privilégio branco. A autorrepresentativade invariavelmente positiva e a ocupação de todo e qualquer espaço de poder são algumas delas. Pessoas brancas nascem e já são trazidas ao mundo por médicos brancos/as (a primeira médica negra que eu vi na vida, eu já tinha 30 anos). Isso faz com que elas, mesmo as brancas pobres, tenham facilidade de projeção subjetiva nesse lugar, ou seja, elas conseguem sonhar mais facilmente em serem médicas do que nós, negros e negras. (Pinheiro, 2023, p. 46)

No que se refere representatividade ou a sua falta, temos mulheres e crianças que sofrem diariamente com esse mal, uma parte pela pressão estética e a outra pelo racismo estrutural. Racismo esse que se manifesta das diversas formas, quando não há profissionais adequados para diferenciar cortes de cabelos, a falta de cosméticos específicos para a pele negra ou a insuficiência de tonalidades. No censo do 2022, a população negra atingiu o índice de 55,5% da população brasileira, em um país onde mais da metade da população é negra, a existência de discursos que buscam diminuir os efeitos do mesmo, é uma grave violação de direitos.

hooks em seu livro, Olhares Negros: raça e representação (2019), traz a leitura narrativas que interrogam e discutem alternativas para observar a negritude e suas subjetividades e a branquitude. Assim, a autora afirma:

> A visão de homogeneidade cultural que tenta desviar a atenção ou criar desculpas para o impacto opressor e desumanizante da supremacia branca ao sugerir que pessoas negras também são racistas indica que a cultura permanece ignorante a respeito do que é realmente o racismo e de como ele funciona. (hooks, 2019, p. 46)

Saber o que é a branquitude torna-se necessário, reconhecer que o racismo existe e que infelizmente foi criado e perpetuado pelos brancos para que possamos questionar atitudes e conceitos. Sobre isso, hooks (2019) esclarece que:

> A desconstrução da categoria “branquitude” é central para esse processo de desaprender atitudes e valores supremacistas brancos. Hoje em dia é mais aceitável, ou até mesmo popular, questionar o significado e a relevância da “branquitude” nas discussões críticas contemporâneas sobre raça. (hooks, 2019, p. 43)

Portanto, se faz necessário não só questionar as estruturas impostas, mas estar atento a essas discussões.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

O procedimento de coleta e análise de dados dessa pesquisa, se constituiu em duas partes, a primeira com a revisão bibliográfica e referencial teórico. Onde se consiste a revisão de literatura, acerca das obras sobre autoras negras no campo historiográfico como Davis (2017), hooks (2020) e autoras nacionais como Bento (2022), Pinheiro (2023), Gomes (2017) e Nascimento (2020). A segunda parte constituiu-se em uma abordagem qualitativa, a técnica adotada será a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que permite identificar, categorizar e interpretar sentidos nas fontes documentais. O processo de análise se constitui em leitura exploratória das obras já citadas acima, e articulação teórica e a análise interpretativa. Essa articulação permitirá compreender a importância do papel de autores negras para a transformação social no âmbito historiográfico. Nesse processo, busca-se dar uma maior visibilidade aos saberes e estratégias dessas importantes autoras para a historiografia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Espera-se que essa pesquisa contribua para o reconhecimento da importância de autoras negras no espaço formal de educação e suas contribuições acerca da branquitude. Além disso, pretende-se que essa pesquisa possibilite futuros projetos educativos sobre a valorização de intelectuais negras na educação, promovendo assim, uma educação transformadora com mais equidade racial e democrática. A importância de valorizar a intelectualidade que por décadas foram silenciadas e invisibilizados do ensino de história em ambientes educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou evidenciar o importante papel de intelectuais negras e suas contribuições sobre a branquitude no espaço educativo, que ultrapassa a visão tradicional da historiografia, valorizando as suas teorias. Por fim, este trabalho reforça a relevância de autores que se utilizam da racialidade e com visão decolonial no ensino de história, contribuindo para uma educação com mais equidade racial e combativa ao racismo. Ainda, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem a investigação sobre a intelectualidade negra no Brasil, possibilitando uma maior difusão do conhecimento para o desenvolvimento de uma educação transformadora e igualitária.

APOIO

Este trabalho conta com o apoio e financiamento do Governo Federal do Brasil através do Programa de Suporte a Pós Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também conta com o apoio da Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa (PROPESQ), Universidade Franciscana, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPGEHL e Cátedra UNESCO Rede Unitwin “Cidade que Educa e Transforma.”

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e

Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 10 out. 2025.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Cia. das Letras, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. - 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador.** Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Mastins Fontes, 2013. Disponível em: https://observatoriobranquitude.com.br/pesquisa-o-retrato-das-diferencas-no-acessoa-escolaridade-entre-mulheres-negras-e-brancas/. Acesso em: 12 out. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa - Volume I.** Campinas: Papirus, 1994. RATTS, Alex (Org.). **Beatriz Nascimento: Uma história feita por mãos negras.**

Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

THOMPSON, E.P. **Costumes em Comum:** estudos sobre a cultura popular e tradicional. São Paulo: Ed. Cia das Letras, 2009. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/11/27/familias-que-teriam-origem-escravocratamantem-poder-ha-200-anos/. Acesso em: 12 out. 2025

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.65
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Adriana Correia dos Santos[1]; Juliane Marshall Morgenstern[2]

INTRODUÇÃO

Sabe-se que para pessoas com algum tipo de deficiência (PCD - Pessoa Com Deficiência) existem previsões legais que garante a não discriminação, o acesso à educação, o atendimento educacional especializado, bem como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, princípios estes garantidos pela Constituição Federal de (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e pelo Estatuto da Pessoa Com Deficiência (Lei de Inclusão - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Diante disso, buscou-se conhecer mais a respeito de como tem-se dado, até então, os estudos, observações e avaliações acerca do ensino e aprendizagem de alunos inclusos, com algum tipo de deficiência e para tanto, realizou-se o presente estudo do Estado do Conhecimento sobre Ensino e Aprendizagem de alunos com Deficiência.

Este rastreamento reflete parte do que tem sido construído e contribuirá para a composição do Projeto de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, que está em andamento, que versará sobre ensino e aprendizagem de alunos inclusos, matriculados no ensino médio, nos diferentes campi do Instituto Federal Farroupilha (IFFar).

Este estudo tem como objetivo realizar um levantamento das produções indexadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), considerando-se a produção realizada entre os anos de 2019 e 2025.

METODOLOGIA

Esta pesquisa com objetivo exploratório, ensaística, de abordagem qualitativa/quantitativa, de delineamento bibliográfico, e de natureza pura/ básica, enquadra-se na grande área de conhecimento como multidisciplinar, conforme Relatório CNPq (2025).

1 Mestranda - Universidade Franciscana - UFN. E-mail: adriana.correia@ufn.edu.br
2 Doutora em Educação - Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN. E-mail: julianemm@prof.ufn.edu.br

Com o objetivo de realizar um rastreamento das produções indexadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), a que é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC) que tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no Brasil, bem como é a instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação das pós graduações brasileiras, conforme sítio da CAPES.

Considerou-se para esta busca o período de 10 anos (2015 - 2025), contudo, não foram localizadas para o período de 2015 a 2018 trabalhos realizados; sendo assim, buscou-se dados a respeito das pesquisas realizadas entre os anos de 2019 e 2025.

Como este trabalho não envolveu diretamente seres humanos ou animais, não foram necessárias aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP nem Comissão de Ética em Animais - CEUA.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

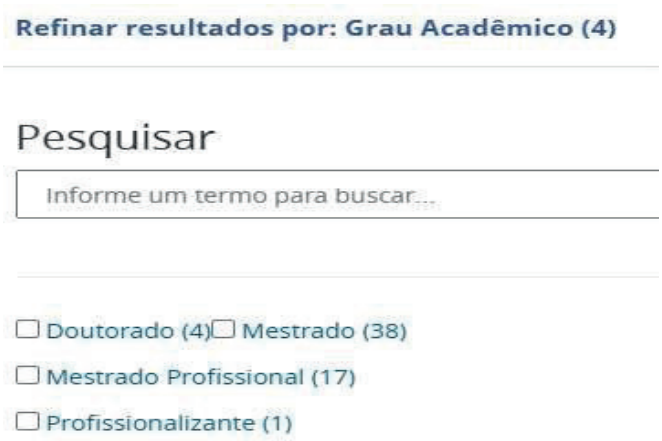
Realizou-se busca de estudos produzidos e listados no Portal de Periódicos da CAPES e, como descritor utilizou-se “ensino pcd”, para garantir maior precisão nas buscas e organização temática, da qual obteve-se 64 resultados, conforme Figura 1.

Figura 1 - Resultados para busca descritor “ensino pcd”.

Fonte: Portal CAPES.

Os resultados retornados pelo portal estavam assim distribuídos em 4 categorias, conforme o grau acadêmico: 4 teses de doutorado, 38 dissertações de mestrado, 14 teses de mestrado profissional e 1 tese profissionalizante, apresentados na Figura 2.

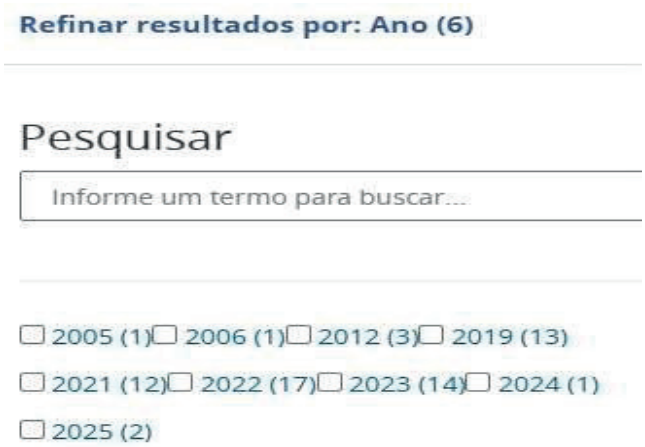
Figura 2 - Resultados para Grau Acadêmico, descritor “ensino pcd”.



Fonte: Portal CAPES.

Para o resultado Ano, sendo o ano da data da defesa, estavam classificadas em 6, sendo: 1 trabalho em 2005, 1 trabalho em 2006, 3 em 2012, 13 em 2019, 12 em 2021, 17 trabalhos em 2022, 14 trabalhos em 2023, 1 trabalho em 2024 e 2 trabalhos em 2025, conforme Figura 3.

Figura 3 - Resultados por Ano, descritor “ensino pcd”.



Fonte: Portal CAPES.

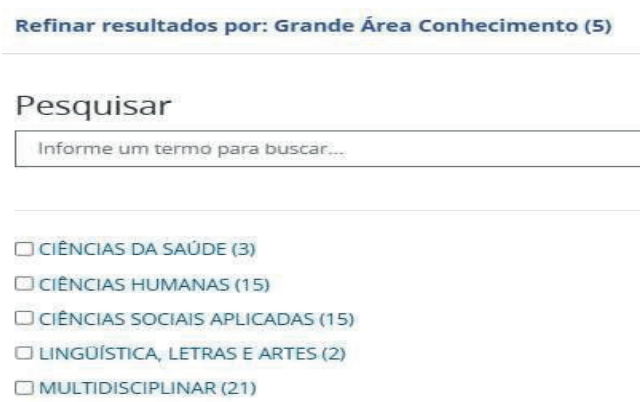
A partir destes resultados, delimitou-se para ser considerada a produção do período máximo de 10 anos a contar da publicação, reduzindo para 59 trabalhos que foram publicados entre os anos de 2019 e 2025, apresentados na figura 4.

Figura 4 - Resultados refinados para busca de publicações de 2015 a 2025, descritor “ensino pcd”.

Fonte: Portal CAPES.

Ao serem observados, de acordo com Grandes Áreas de Conhecimento, constantes na Figura 5, constam somente 56 como enquadrados em 5 categorias, sendo: 21 trabalhos Multidisciplinares, 15 em Ciências Humanas, 15 em Ciências Sociais Aplicadas, 3 em Ciências da Saúde e 2 em Linguística, Letras e Artes.

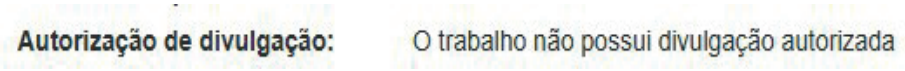
Figura 5 - Classificação em Grande Área de Conhecimento, publicações de 2015 a 2025, descritor “ensino pcd”.



Fonte: Portal CAPES.

Assim, conforme ordem de apresentação na plataforma CAPES, examinou-se a temática de cada título; procedeu-se a leitura do Resumo e checagem da disponibilidade da integralidade do trabalho, visto que, ao abrir o resumo, não estava disponível o acesso ao trabalho completo, conforme Figura 6.

Figura 6 - Divulgação do trabalho descritor “ensino pcd”.



Fonte: Portal CAPES.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o resultante do rastreio realizado e, a partir das demais delimitações, organizou-se as principais informações na Tabela 1 (autor, título do estudo, palavras- chave, ano de publicação e localização do arquivo completo) referentes ao recorte dos primeiros 10 trabalhos, pela ordem apresentada pela CAPES, em que constavam Resumo e o Arquivo do Estudo que dialogam, em diferentes níveis, com a temática do Ensino PCD.

Tabela 1 - Estudos já realizados acerca de Ensino PCD, entre os anos de 2019 a 2023.

	Autor	Título do Estudo	Palavras-Chave	Ano	Onde localizar
1	CARVALHO, JAEL TEIXEIRA DE	Inclusão da Pessoa com Deficiência Física no IFTM - Campus Uberlândia Centro (2016-2022): um olhar para a tecnologia assistiva	Acessibilidade; Educação Profissional e Tecnológica; Inclusão Educacional; Pessoa com Deficiência; Tecnologia Assistiva	2023	https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucu pira/public/consultas/colet a/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?po pup=true&id_trabalho=14 288193
2	FURTADO, ISABELLA MARTINS	A profissionalização da Pessoa Com Deficiência na Microrregião de Itajubá	Pessoa com deficiência; Profissionalização; Tecnologia Assistiva; Desenvolvimento Regional;Inclusão Social.	2020	https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucu pira/public/consultas/colet a/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?po pup=true&id_trabalho=10 992317
3	JUNIOR, GERALDO ELIASDA SILVA	Tecnologia Assistiva e as contribuições para a permanência da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho de uma Instituição Federal de Ensino Superior	Tecnologia assistiva; pessoa com deficiência; trabalho; políticas públicas	2019	https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucu pira/public/consultas/colet a/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?po pup=true&id_trabalho=76 55844
4	LIMA, MORGAMA MARA NOGUEIRA	Manual sobre Acessibilidade e Inclusão do aluno com deficiência no Ensino Básico	Acessibilidade; Inclusão; Pessoa com Deficiência; Manual	2019	https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucu pira/public/consultas/colet a/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?po pup=true&id_trabalho=76 69033

5	LOPES, GABRIELA PEREIRA	O capacitismo na percepção de uma comunidade universitária	Capacitismo; Ações Afirmativas; Ensino Superior; Inclusão; Pessoas com Deficiência	2021	https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucu pira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view TrabalhoConclusao.jsf?po pup=-true&id_trabalho=11 251637
6	PEREIRA, ALINEDOS SANTOS	Da inclusão a conclusão: uma análise quantitativa da situação acadêmica de estudantes com deficiência na UFPel	Deficiência; Inclusão; Educação superior; Políticas públicas	2022	https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucu pira/public/consultas/colet a/trabalhoConclusao/view TrabalhoConclusao.jsf?po pup=true&id_trabalho=12 210441
7	SANTOS, JULIANE COSTADE FRANCA	A Educação Inclusiva Sob o Olhar dos Colegas de Alunos com Deficiência no IFS Campus Aracaju: Estudo de Caso no Curso de Informática do EMI	Inclusão; Institutos Federais; Ensino Médio Integrado; Pessoacom Deficiência; Colegas; Olhar	2021	https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucu pira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view TrabalhoConclusao.jsf?po pup=-true&id_trabalho=11 245797
8	SILVA, MIGUEL COSTA	Educação Intercultural de Pessoas com Deficiência: a Política de Acesso na Universidade do Estado do Pará de 2012 a 2020	Educação Intercultural; Política de acesso; Pessoas com Deficiência	2022	https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucu pira/public/consultas/colet a/trabalhoConclusao/view TrabalhoConclusao.jsf?po pup=true&id_trabalho=13 627241
9	TEIXEIRA, LUIS ANTONIO BORGES	Acessibilidade do Discente com Deficiência na Universidade Federal de Pelotas: Uma proposta de Intervenção	Acessibilidade; Ensino Superior; Pessoa com Deficiência	2019	https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucu pira/public/consultas/colet a/trabalhoConclusao/view TrabalhoConclusao.jsf?po pup=true&id_trabalho=78 04721
10	TEIXEIRA, MARIA.	A escola e a inclusão de pessoas com deficiência: uma análise sobre as representações sociais de professores (as)	Inclusão de pessoa com deficiência; escola pública; ensino médio; representações sociais de professores	2019	https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucu pira/public/consultas/colet a/trabalhoConclusao/view TrabalhoConclusao.jsf?po pup=true&id_trabalho=91 76888

Fonte: Portal CAPES

Observa-se a partir dos dados obtidos, neste recorte de 10 trabalhos, que:

a) todos são relativos à Dissertações de Mestrado;

b) 7 estudos foram realizados em Institutos Federais e/ou Universidades Públicas, o que representa, neste grupo 70% do total;

c) A palavra-chave *Inclusão* consta diretamente em 7 trabalhos, ou seja, aparece em 70% do total;

d) As palavras-chave *Acessibilidade; Acesso* e *Tecnologia Assistiva* constam em 6 trabalhos, o que significa que 60% do total;

Verifica-se que, com base nos títulos dos trabalhos que Deficiência e Inclusão são o principal foco, bem como as experiências de PCDs nos diferentes contextos do ambiente de trabalho e acadêmico.

Destaca-se também a importância de recursos e políticas que garantam a permanência e êxito do aluno com deficiência.

Também se percebe a preocupação com as barreiras atitudinais e conceituais enfrentadas pela comunidade PCD, como quanto ao capacitismo e a necessidade de criação de orientações, modelos de intervenções e manuais que auxiliem tantos os profissionais responsáveis pelos atendimentos prestados diretamente aos alunos com deficiência quanto para a comunidade discente.

Para Mantoan, 2003 (p.18) “a escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social - alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos.” E, essa evasão pode ocorrem de forma mais significativa para PCDs em função de maior número de enfrentamentos do dia a dia. Daí também parte a necessidade de tentar minimizar as dificuldades e motivos para evasão.

No cotidiano escolar, diante dos novos desafios e necessidades dos alunos PCDs, e para melhor atendê-los em diferentes níveis, se observa que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos.” (MANTOAN, 2003, p.12)

São infinitas as questões possíveis de serem levantadas, sob diferentes olhares e perspectivas sobre a temática Ensino, Aprendizagem e Inclusão de PCDs.

Também são muito diversas as características, individualidades e especificidades que cada discente com alguma necessidade específica a ser atendido. E, objetivando reduzir essas diferenças é importante eliminar barreiras físicas, programáticas e atitudinais, conforme Sassaki (1999, p.33)

Diante disso, é premente que, se estabeleça um olhar atento às demandas do ensino PCD, para estes alunos, de forma equânime, possam acessar o direito básico à educação e para que haja efetivamente inclusão.

Para ilustrar essa abrangência de dificuldades e necessidades, gerou-se a imagem (Imagem 1) a seguir, com base nas palavras utilizadas nos títulos dos trabalhos referendados.

Imagem 1 - Nuvem de palavras gerada a partir dos títulos dos trabalhos encontrados no sítio da CAPES.

Fonte: Do autor, utilizando ferramenta Word Cloud.

Para fomentar o processo de inclusão, deve-se considerar a abordagem humanística, que considera o aluno como pessoa, que, deve ser livre para fazer suas escolhas; para tanto, o ensino deve facilitar a auto-realização e o crescimento pessoal integral (abordagem psicológica Rogeriana), na qual os três tipos gerais de aprendizagem (cognitiva, afetiva e psicomotora) sejam englobados e transcendidos engloba, a fim de construir uma aprendizagem significante (MOREIRA, 1999, p. 140).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos pensar que inclusão de alunos é muito mais do que cumprir normas, é assegurar que esses discentes tenham acesso e permanência equânime com os demais, é permitir que tenham participação ativa durante todo o processo de construção de ensino e aprendizagem para que resulte êxito em suas jornadas e, para tanto, devem ser reconhecidas as diferenças e especificidades como parte da diversidade humana.

Este estudo contribui com os avanços na área ao oferecer um panorama atualizado da produção científica sobre o tema, ao mesmo tempo que aponta a necessidade de novas

investigações e esforços no sentido de ampliar as possibilidades de inclusão e maior abertura para diálogos acerca de acessibilidade, ferramentas e construções necessárias a fim de que todos os entre que constituem o universo de ensino e aprendizagem tenham suas vozes ouvidas durante todo o processo.

Verificou-se que já existe uma série de estudos realizados, sob diferentes perspectivas, tanto valorizando o olhar do professor, quanto do aluno a ser incluído, quanto dos colegas de PCDs.

Contudo, sabe-se da necessidade permanente de construção de recursos, ferramentas, estratégias e diálogos para que a inclusão idealizada seja implantada efetivamente nos meios acadêmicos, embasado no princípio ético e pedagógico, indispensável em uma sociedade que se intenta ser inclusiva.

REFERÊNCIAS

Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 outubro de 2025.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 outubro de 2025.

Lei de Inclusão. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 outubro de 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES). Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 3 outubro de 2025.

Relatório 2025 - Áreas de Conhecimento CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: https://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/. Postado em 30 jun. 2025. Acesso em: 8 out. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.66
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO: PERSPECTIVAS, EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E REFLEXÕES

Othavio Nascimento[1]; Simone Moro Pirotti[2]; Leonardo Guedes Henn[3]

INTRODUÇÃO

Vivemos em um momento em que a tecnologia permeia praticamente todos os aspectos da vida cotidiana, incluindo a educação. A presente pesquisa tem como objetivo analisar o papel da inteligência artificial (IA) no ensino, refletindo sobre suas vantagens e limites, e apresentando experiências pedagógicas realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A metodologia utilizada foi, baseada na observação participante e na análise de práticas pedagógicas. Além disso, o trabalho discute as possibilidades de atualização docente, diversidade de ensino, adaptação às novas tecnologias e os riscos da dependência da IA. Conclui-se que o uso equilibrado da inteligência artificial pode contribuir de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem, desde que acompanhado de reflexão ética e crítica por parte dos docentes e discentes.

A tecnologia transformou radicalmente o modo como vivemos e aprendemos. Em praticamente todas as áreas da vida humana, as inovações digitais redefiniram comportamentos, formas de comunicação e processos de aprendizagem. No contexto educacional, o desafio não é apenas incorporar novas ferramentas, mas também refletir criticamente sobre o impacto dessas tecnologias na formação intelectual e social dos estudantes.

Tradicionalmente, o ensino tem se estruturado em um modelo clássico, centrado na figura do professor e no uso de instrumentos como o quadro e o livro didático. Essa forma de ensino, embora ainda válida, encontra limitações diante das demandas contemporâneas, que exigem autonomia, criatividade e pensamento crítico. Assim, o ambiente escolar torna-se um espaço de diálogo entre o conhecimento tradicional e as inovações tecnológicas.

1 Discente do curso de História da Universidade Franciscana e bolsista PIBID de Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: othavio.nascimento@ufn.edu.br
2 Professora do Colégio Coronel Pilar e orientadora dos bolsistas PIBID de Santa Maria, RS, Brasil. E- mail: mpirotti@educar.rs.gov.br
3 Docente do curso de História da Universidade Franciscana e coordenador do subprojeto de História do PIBID de Santa Maria, rs, Brasil. E-mail: lghenn@ufn.edu.br

Nesse cenário, a inteligência artificial (IA) surge como um dos fenômenos mais marcantes da atualidade, capaz de realizar tarefas antes restritas à inteligência humana, como interpretar padrões, gerar textos, resolver problemas e até dialogar. Contudo, sua inserção no ambiente educacional deve ser acompanhada de uma análise ética e pedagógica cuidadosa, de modo a evitar a substituição do pensamento humano pelo automatismo tecnológico.

Filósofos e pesquisadores como John Searle e Nick Bostrom oferecem perspectivas valiosas para refletir sobre o tema. Searle, com o Famoso experimento do “quarto chinês”, questiona a natureza da compreensão artificial, argumentando que uma máquina pode manipular símbolos sem compreender seu significado. Já Bostrom alerta para os riscos da criação de uma superinteligência artificial, capaz de ultrapassar o controle humano. Ambos apontam para a necessidade de prudência e consciência crítica na utilização da IA, especialmente quando se trata da formação intelectual de indivíduos.

O presente artigo busca relacionar essas reflexões teóricas com experiências pedagógicas vivenciadas no âmbito do PIBID, analisando como o uso de tecnologias e a reflexão sobre elas podem contribuir para práticas de ensino mais significativas, críticas e humanizadoras.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO

A inteligência artificial pode ser entendida como um campo da ciência da computação que tem por objetivo criar sistemas capazes de realizar atividades que requerem, em alguma medida, raciocínio, aprendizagem e adaptação características tradicionalmente associadas à mente humana. Esses sistemas baseiam-se em algoritmos e redes neurais que processam grandes volumes de dados, identificam padrões e executam tarefas de forma autônoma.

No contexto educacional, a IA vem sendo aplicada em diferentes frentes: na criação de tutores virtuais, em plataformas de ensino adaptativo, na avaliação automática de desempenho e no acompanhamento individualizado do aluno. Tais ferramentas podem oferecer suporte importante ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no acompanhamento de turmas numerosas e na personalização do ensino.

Entretanto, o uso da IA na educação deve ser acompanhado de reflexão crítica. O risco de transformar o ensino em um processo automatizado e mecânico é real. Se a IA for utilizada apenas para reproduzir informações, corre-se o perigo de reduzir o papel do estudante a um receptor passivo e o do professor a um mero operador de sistemas. O desafio pedagógico é, portanto, utilizar a IA como aliada na construção do conhecimento, sem que ela substitua o papel ativo da reflexão humana.

A educação deve continuar sendo um espaço de diálogo, interpretação e análise dimensões que não podem ser reproduzidas integralmente por máquinas. Nesse sentido, a IA

é mais útil quando usada como ferramenta de apoio à autonomia do aluno e à criatividade docente, e não como substituto da relação humana que caracteriza o processo educativo.

O EXPERIMENTO DO QUARTO CHINÊS

O experimento do "quarto chinês", proposto por John Searle , questiona a noção de que uma máquina possa realmente "entender" linguagem. Em seu experimento mental, Searle imagina uma pessoa trancada em um quarto recebendo instruções em chinês, língua que não compreende, mas sendo capaz de manipular os símbolos com base em regras escritas em inglês. Do lado de fora, observadores poderiam acreditar que a pessoa entende chinês, quando, na verdade, ela apenas segue instruções.

Com isso, Searle argumenta que os computadores mesmo aqueles que manipulam informações linguisticamente não possuem compreensão verdadeira, apenas simulam inteligência. Essa reflexão tem profundas implicações para a educação. Se a IA pode "simular" um diálogo, gerar textos e responder perguntas, isso não significa que compreenda o que está produzindo.

Aplicado ao ensino, o experimento de Searle sugere que a aprendizagem não se resume à reprodução de respostas corretas, mas ao processo de compreensão e significação. Um aluno que utiliza IA para resolver tarefas sem reflexão repete o mesmo mecanismo do "quarto chinês" produz resultados coerentes, mas sem aprendizado real. Assim, a IA pode ser uma ferramenta útil, mas o professor deve garantir que o processo de aprendizagem envolva compreensão crítica, e não apenas execução mecânica.

O filósofo Nick Bostrom adverte sobre os riscos de que o desenvolvimento de uma superinteligência artificial ultrapasse o controle humano, levando a consequências imprevisíveis. Sua preocupação principal é ética e existencial: uma IA com capacidade de autoaperfeiçoamento contínuo poderia redefinir estruturas sociais, econômicas e políticas, criando novas formas de dependência ou dominação.

Embora esse cenário pareça distante do cotidiano escolar, suas implicações são relevantes. O uso indiscriminado da IA na educação pode gerar dependência tecnológica e empobrecimento intelectual, transferindo à máquina responsabilidades que são essencialmente humanas como a capacidade de pensar criticamente, interpretar o mundo e agir eticamente.

Dessa forma, o alerta de Bostrom reforça a necessidade de um uso equilibrado e consciente da IA no ensino. A tecnologia deve servir à formação humana, e não o contrário. Educar na era da inteligência artificial significa formar indivíduos capazes de compreender, questionar e decidir de maneira autônoma, sem se tornarem dependentes das respostas prontas oferecidas pelos sistemas automatizados.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na observação participante e na análise reflexiva de práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse tipo de abordagem busca compreender fenômenos educativos em sua complexidade, considerando aspectos subjetivos, contextuais e relacionais.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

O estudo foi realizado durante a atuação como bolsista PIBID em uma escola pública de ensino médio. O principal objetivo era observar e participar de práticas que estimulassem o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e a construção de aprendizagens significativas. Nesse contexto, o uso de tecnologias ainda que limitado foi analisado sob a perspectiva da reflexão sobre o conhecimento, e não da substituição do processo cognitivo.

Uma das experiências pedagógicas mais significativas observadas foi uma atividade sobre propaganda durante a Primeira Guerra Mundial, cujo propósito era discutir a manipulação simbólica de imagens e discursos em contextos históricos. A proposta consistiu em apresentar cartazes originais da época, contextualizá-los historicamente e incentivar os estudantes a trazerem outros exemplos para análise.

Os alunos foram orientados a identificar o Público Alvo, a mensagem transmitida, os elementos visuais e os impactos sociais de cada cartaz. Essa prática permitiu desenvolver competências de análise crítica, leitura de imagem e interpretação histórica. Diferentemente de uma atividade mediada por IA, o exercício exigiu envolvimento intelectual e argumentativo, estimulando a construção do conhecimento de forma ativa. O método mostrou-se adequado, pois possibilitou a observação direta do comportamento dos estudantes, suas reações, dúvidas e interpretações, permitindo compreender de maneira profunda o processo de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados observados destacam a importância da atualização docente frente às inovações tecnológicas. O professor contemporâneo deve compreender o funcionamento das novas ferramentas, mas também refletir criticamente sobre seu uso. A tecnologia, por si só, não garante inovação pedagógica. Ela precisa ser integrada de forma consciente aos objetivos educacionais.

Estar atualizado significa, portanto, manter-se aberto à mudança, mas sem abandonar os princípios fundamentais da educação. A função do professor continua sendo a de mediador e orientador, promovendo o desenvolvimento intelectual, ético e crítico dos alunos. A IA pode apoiar esse processo, desde que utilizada como meio, e não como fim.

A diversidade de ensino está relacionada à capacidade do docente de adaptar suas estratégias a diferentes contextos e realidades. A observação em sala mostrou que a flexibilidade pedagógica é essencial, principalmente quando há limitação de recursos tecnológicos. O professor que improvisa, adapta e contextualiza suas práticas mostra que a verdadeira inovação pedagógica não depende exclusivamente da tecnologia, mas da criatividade e da intencionalidade educativa.

Durante a atividade analisada, percebeu-se que os alunos se engajaram de maneira espontânea e participativa. O trabalho em grupo e a troca de interpretações enriqueceram o aprendizado coletivo, demonstrando que a construção do conhecimento é mais efetiva quando envolve cooperação e diálogo.

Adaptar-se às novas tecnologias não significa simplesmente incorporá-las às aulas, mas compreender seus limites e potencialidades. A IA pode facilitar a organização do trabalho docente, o planejamento e até a avaliação, mas o educador precisa decidir quando e como utilizá-la de modo pedagógico. Na atividade desenvolvida, optou-se por não recorrer a recursos de IA, privilegiando a pesquisa manual e a análise crítica, o que reforçou o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O uso consciente da IA requer ética e responsabilidade. Delegar às máquinas tarefas intelectuais humanas, como a interpretação e a reflexão, pode gerar um empobrecimento do pensamento crítico. A IA deve ser vista como uma aliada, não como substituta. Assim como o aluno precisa aprender a pesquisar e interpretar informações, o professor deve ensinar a usar as ferramentas tecnológicas de forma reflexiva, compreendendo seus mecanismos e limitações.

Um dos pontos mais preocupantes é a dependência tecnológica. O uso excessivo da IA pode gerar comodismo e desinteresse intelectual. Quando a tecnologia passa a resolver todos os problemas, o sujeito perde a capacidade de pensar automaticamente. Essa dependência se assemelha a um vício, pois substitui o esforço cognitivo pela facilidade automatizada.

A advertência de Bostrom torna-se, nesse sentido, extremamente atual: a superinteligência e a automação desenfreada podem ameaçar a autonomia humana. No contexto educacional, o risco é o empobrecimento da criatividade e da criticidade, tornando os alunos meros consumidores de conteúdo digital.

Muitas pessoas dizem que devemos nos atualizar, pois se não iremos ser passados para trás da tecnologia. Isso não é errado, porém as vezes o que diferencia não é conhecer ou doinar uma ferramenta mas resistir a isso com qualidade. Muito se fala sobre dominar e

usar a IA a nosso favor mas não tem se questionado muito sobre a responsabilidade desse uso, em quem e no que impacta. Então na verdade o debate em si não é um debate finalizado ou mesmo com uma única resposta. Mas referente a questão de termos o equilíbrio em relação a IA, Esse debate é quase inquestionável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica analisada demonstra que o uso da inteligência artificial na educação pode ser altamente benéfico, desde que acompanhado de reflexão crítica, ética e pedagógica. A IA deve ser utilizada como ferramenta para potencializar a aprendizagem, promover a personalização do ensino e ampliar o acesso ao conhecimento, e não como substituta da ação humana O papel do professor, nesse processo, é insubstituível cabe a ele guiar, orientar e mediar a relação entre o estudante e o conhecimento, contextualizando as informações e atribuindo sentido às novas experiências de aprendizagem. O desafio contemporâneo está em equilibrar inovação e humanização. A tecnologia é um meio poderoso, capaz de transformar profundamente a maneira como ensinamos e aprendemos, mas o verdadeiro aprendizado continua sendo fruto da interação humana, da reflexão crítica e da construção coletiva de sentido. O futuro da educação, portanto, não está em substituir o professor por algoritmos ou plataformas automatizadas, mas em formar professores e alunos capazes de dialogar com a tecnologia de maneira crítica, criativa e responsável.

É importante compreender que a tecnologia, por mais avançada que seja, carece de intencionalidade, empatia e sensibilidade elementos que são inerentes à prática pedagógica humana.

Um software de inteligência artificial pode oferecer respostas rápidas e análises precisas, mas não possui a capacidade de compreender as emoções, os contextos socioculturais e as particularidades de cada estudante.

É nesse ponto que a atuação docente se mostra indispensável, o professor é aquele que traduz o conhecimento em experiências significativas, que motiva, inspira e humaniza o processo de aprendizagem. A função do professor, portanto, ganha ainda mais relevância em um contexto de hiperconectividade, no qual as fronteiras entre o real e o virtual se tornam cada vez mais difusas. Ao mesmo tempo, é inegável que as transformações tecnológicas exigem uma revisão das práticas pedagógicas e dos modelos de formação docente. É fundamental que professores sejam continuamente capacitados para lidar com as novas ferramentas digitais, não apenas do ponto de vista técnico, mas também ético e filosófico. A simples introdução de tecnologias na sala de aula, sem a devida reflexão sobre seus impactos, pode levar a uma educação fragmentada e superficial. Por isso, a

formação docente precisa contemplar dimensões críticas que permitam aos educadores compreender os limites e as potencialidades da tecnologia, fazendo dela uma aliada na construção do conhecimento.

A educação, em sua essência, é uma prática social e transformadora. Ela não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de intervir positivamente na realidade. Por isso, a presença da tecnologia deve ser compreendida como uma oportunidade de ampliação das possibilidades pedagógicas, e não como uma ameaça à identidade docente. O verdadeiro sentido da inovação está em integrar o novo sem anular o que há de mais valioso na educação: a relação humana, o diálogo, o afeto e o compromisso com a formação integral do sujeito.

APOIO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), está vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma agência do Ministério da Educação (MEC).

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, André Sathler. **Uma resposta funcionalista ao argumento do quarto chinêsdeSearle.**RevistaSophia,Brasília,2010. Disponível em: file:///C:/Users/Win11/Downloads/3269-Texto%20do%20artigo-10364-1-10-20101211%20(1).pdf

QUARESMA, Alexandre. **A superinteligência de Bostrom.** Revista Filosofia Capital. Brasília, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Win11/Downloads/48582-Texto%20do%20artigo-141198-1-10-20200519.pdf

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.67
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

A ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL NO BRASIL: DA MEDICALIZAÇÃO À PERSPECTIVA INCLUSIVA

Gladis Terezinha Gabbi Piccinin[1]; Juliane Marschall Mongenstern[2]

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no contexto de uma pesquisa mais ampla sobre práticas pedagógicas inclusivas e tem como foco central analisar o processo de implantação da estimulação essencial no Brasil e seus desdobramentos no cenário educacional. A estimulação essencial, entendida como um conjunto de intervenções voltadas para crianças na primeira infância, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, surge como uma resposta às necessidades de desenvolvimento integral e de prevenção de atrasos, sobretudo em crianças com deficiência ou em situação de vulnerabilidade.

Desde sua origem, na década de 1970, com iniciativas pioneiras como a da APAE-RJ, até as atuais políticas públicas orientadas pela interdisciplinaridade e inclusão, a trajetória da estimulação essencial no Brasil reflete uma significativa evolução conceitual e prática. Inicialmente baseada em modelos clínicos e medicalizantes, com ênfase na normalização da criança, essa prática foi gradualmente se reconfigurando sob a influência de marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Essa transição permitiu que a estimulação essencial fosse incorporada ao contexto da escola comum, tornando-se uma ação pedagógica intencional e articulada entre diferentes áreas do conhecimento e segmentos da sociedade. Nesse movimento, destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre professores da educação infantil, profissionais da saúde e famílias, visando assegurar um desenvolvimento pleno e contextualizado.

Dessa forma, este trabalho busca apresentar e discutir como a implantação da estimulação essencial no Brasil se desdobrou em direção a uma perspectiva inclusiva,

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana. E-mail: gladis.gabbi@ufn.edu.br
2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana. E-mail: julianemm@prof.ufn.edu.br

transdisciplinar e autônoma, destacando seus impactos na educação infantil e os desafios ainda presentes para sua consolidação como política pública efetiva e equitativa.

A ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL NO BRASIL

A Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em suas proposições legais estabelecem a garantia de educação como um direito de todos e dever do Estado, contribuindo para a definição de metas e estratégias para a inclusão escolar a ser realizada no contexto da escola comum.

A partir dessas definições, emergiu a necessidade de desenvolver ações que alcançassem desde bebês até crianças bem pequenas, de idade entre 0 até 3 anos e 11 meses, conforme a classificação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a estimular o desenvolvimento de suas capacidades e prevenir possíveis perdas de habilidades em razão da falta de acompanhamento e estímulo. Desse modo, constituíram-se programas de estimulação essencial no Brasil, os quais não seguiram um formato único, mas sofreram modificações ao longo do tempo.

O primeiro programa de estimulação essencial do Brasil foi desenvolvido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro (APAE- RJ), em 1970. Esse programa focava na intervenção interdisciplinar, envolvendo profissionais como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e educadores. As atividades eram voltadas para a estimulação motora, cognitiva, linguística e social, com ênfase na participação ativa das famílias. Essas práticas logo foram replicadas por outras unidades da APAE em diferentes estados do Brasil. A iniciativa da APAE-RJ serviu de modelo para outras instituições e programas em todo o Brasil. Ela consolidou uma base para a criação de políticas públicas e outras práticas de estímulo essenciais que se tornaram mais abrangentes ao longo dos anos, como os programas de atenção à primeira infância promovidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e pela Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC).

Na década de 1970, foi possível verificar que os programas de estimulação essencial não eram baseados em premissas educativas, mas se baseavam em modelos médicos e tinham o objetivo central de normalizar a criança com deficiência. Nesse modelo de ação, o centro do processo era o profissional de saúde que fazia o atendimento à criança (Oliveira *et al.*, 2013).

Com a evolução das concepções sobre o desenvolvimento infantil e a perspectiva inclusiva nos anos de 1980 e 1990, surge a compreensão de que a criança deve ser analisada e estimulada a partir de seu contexto. Assim, os programas de estimulação essencial começaram

a olhar para a criança e a integrar cada vez mais a família e outras pessoas que convivem com a criança, ampliando suas intervenções para a promoção do bem-estar não apenas da criança, mas também de sua família como um todo. Nessa direção, as políticas e práticas de inclusão no país, crescentes nos anos de 1990, contribuíram para que a estimulação essencial chegasse às escolas de ensino regular como prática necessária para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Com a ampliação das práticas de educação inclusiva, a estimulação essencial passou a integrar as intervenções de suporte fornecidas pela educação especial nas escolas, realizando-se no Atendimento Educacional Especializado e expandindo-se como prática a ser adotada pelos professores pedagogos em sala de aula.

Assim, desde a sua emergência, a estimulação essencial buscou potencializar o desenvolvimento das capacidades da criança, prevenindo atrasos no desenvolvimento ou minimizando dificuldades existentes, especialmente em crianças com condições como deficiência intelectual, atraso motor, ou síndromes genéticas. A estimulação essencial pode ser aplicada em crianças típicas, crianças com necessidades especiais e em ambientes educativos e terapêuticos. Essa prática é fundamental em programas de atenção à primeira infância e tem sido amplamente utilizada para melhorar a qualidade de vida das crianças.

No contexto atual, a legislação brasileira define os programas de estimulação essencial como aqueles direcionados às crianças entre 0 e 3 anos e 11 meses de idade (Brasil, 2001). Entende-se assim, que a estimulação que a criança recebe desde o seu nascimento, perdurando pelos primeiros anos de vida é indispensável, pois este período é considerado essencial ao desenvolvimento humano. Porém, Silva (1996), afirma que todos os momentos são propícios à estimulação e que, não somente as crianças com atraso de desenvolvimento cognitivo e/ou motor necessitam ser estimuladas.

Nesse sentido, as intervenções passaram a ser cada vez mais abrangentes, estendendo-se às escolas de ensino regular e não mais apenas às escolas especiais. Isto porque a estimulação é um conjunto de intervenções que pode ser direcionado a qualquer criança, apresentando algum tipo de deficiência ou não, e porque as crianças com necessidades especiais têm o direito à inclusão nas escolas comuns.

Para que haja o pleno desenvolvimento das crianças atendidas pelos programas de estimulação essencial, é preciso que sejam pensados e planejados em uma perspectiva interdisciplinar, com o envolvimento de diversas áreas. O Ministério da Educação (Brasil, 2008) sugere que a equipe para tais intervenções seja constituída por profissionais da área da educação e da saúde, com diferentes formações, envolvendo a Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Fonoaudiologia, Assistência Social, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Medicina (Pediatra, Otorrinolaringologista, Oftalmologista, Neurologista, Fisiatra) e Técnico em Eletrônica (para manutenção de aparelhos de ampliação sonora).

De acordo com o direcionamento legal acerca da estimulação essencial no Brasil, essa intervenção é produtiva quando professores da sala de aula regular, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais da saúde e família trabalham em conjunto e de forma harmônica. No cenário atual, ao compreendermos a necessidade de intervenção essencial nos primeiros anos de escolarização, cabe questionar sobre o modo como a prática de estimulação essencial têm acontecido no contexto escolar. Ao lembrar que a estimulação essencial precisa acontecer já nos primeiros momentos de vida, entende-se que é uma prática transdisciplinar, pois envolve áreas distintas, como saúde e a educação; também é prática que requer atuação multiprofissional, pois demanda a intervenção de profissionais diversos com formação nessas áreas.

METODOLOGIA

Este estudo constitui um recorte específico de uma pesquisa mais ampla sobre práticas pedagógicas inclusivas na primeira infância. Seu objetivo central é analisar o processo de implantação da estimulação essencial no Brasil e seus desdobramentos no contexto educacional. Para atender a este propósito, a investigação adotou uma abordagem qualitativa, utilizando-se principalmente da pesquisa bibliográfica e documental, que se mostram as mais adequadas para alcançar o objetivo proposto.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter histórico-documental, que privilegia a análise crítica da trajetória percorrida pela estimulação essencial no cenário brasileiro. A abordagem permitirá compreender as transformações conceituais, legais e práticas que marcaram a consolidação dessa área de atuação.

A coleta de dados foi realizada por meio de análise de documentos fundamentais que marcaram a implantação e evolução da estimulação essencial no Brasil, incluindo a Constituição Federal de 1988; a LDBEN (Lei nº 9.394, de 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Base Nacional Comum Curricular (2017) e documentos orientadores do Ministério da Educação e Ministério da Saúde.

Por tratar-se de pesquisa documental e bibliográfica, não envolvendo coleta de dados com seres humanos, o estudo atende às disposições da Resolução CNS/MS nº 510/2016, que isenta esta modalidade de pesquisa de apreciação por Comitê de Ética. Será mantido rigoroso respeito aos direitos autorais e adequada citação das fontes consultadas.

Esta abordagem metodológica permitirá reconstituir criticamente o percurso de implantação da estimulação essencial no Brasil, identificando seus avanços, contradições e perspectivas futuras, atendendo assim ao objetivo específico deste recorte da pesquisa mais ampla.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da trajetória histórica da estimulação essencial no Brasil nos mostra um processo dinâmico de transformação paradigmática, marcado por significativas mudanças conceituais, legais e práticas. O estudo permitiu identificar três fases principais nesse percurso evolutivo, quais sejam, a fase medicalizante e corretiva, nas décadas de 1970 e 1980; o modelo socioeducacional nas décadas de 1990 e 2000 e a perspectiva inclusiva e transdisciplinar, da década de 2010 até o presente.

FASE MEDICALIZANTE E CORRETIVA (DÉCADAS DE 1970-1980)

Os resultados demonstram que a implantação inicial dos programas de estimulação essencial no Brasil, na década de 1970, caracterizava-se por uma perspectiva predominantemente clínica e medicalizante. O pioneirismo da APAE-RJ em 1970, embora representasse um avanço na atenção à criança com deficiência, estava fundamentado em um modelo centrado no diagnóstico e na normalização. Conforme observado por Oliveira *et al.* (2013), nesse período “o centro do processo era o profissional de saúde que fazia o atendimento à criança”, relegando a família e os aspectos educacionais a um plano secundário.

Esta abordagem refletia o contexto sociocultural da época, onde a deficiência era compreendida predominantemente através de uma lente patologizante. As intervenções focavam na correção de “desvios” e na adequação da criança a padrões considerados normativos, com pouca atenção aos aspectos sociais, educacionais e afetivos do desenvolvimento.

TRANSIÇÃO PARA O MODELO SOCIOEDUCACIONAL (DÉCADAS DE 1990-2000)

A análise documental evidencia que, a partir das décadas de 1990 e 2000, ocorre uma significativa reorientação conceitual na estimulação essencial, influenciada pelos movimentos internacionais de inclusão e pela consolidação do marco legal brasileiro. A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN (1996) estabeleceram as bases para uma nova compreensão da educação como direito de todos, reverberando diretamente nas práticas de estimulação essencial.

Neste período, observa-se uma nítida transição do foco individual-clínico para uma perspectiva contextual-relacional. A criança passa a ser compreendida em sua integralidade e em interação com seu meio familiar, social e cultural. Como consequência, os programas de estimulação essencial começam a incorporar progressivamente a participação da família e a ampliar seu escopo para além dos aspectos puramente terapêuticos.

A pesquisa bibliográfica revela ainda que, neste momento histórico, a estimulação essencial começa sua migração das instituições especializadas para a escola comum, antecipando a perspectiva da educação inclusiva que se consolidaria nos anos seguintes.

CONSOLIDAÇÃO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA E TRANSDISCIPLINAR (DÉCADA DE 2010 ATÉ O PRESENTE)

Os resultados demonstram que o período mais recente se caracteriza pela consolidação da estimulação essencial como prática educacional inclusiva e transdisciplinar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a BNCC (2017) representam marcos fundamentais nesse processo, ao estabelecerem a estimulação essencial como direito da criança e dever do Estado, integrada ao projeto pedagógico da escola comum.

A análise evidencia uma transformação profunda no entendimento do papel dos profissionais envolvidos. O professor assume posição central no processo, atuando em colaboração com profissionais da saúde e com a família, configurando o caráter multiprofissional preconizado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2008).

Discute-se que esta evolução paradigmática se alinha com as teorias de desenvolvimento humano de Vygotsky (1934) e Bronfenbrenner (2005), que enfatizam a natureza social e contextualizada do desenvolvimento. A estimulação essencial, na contemporaneidade, configura-se como prática pedagógica intencional que visa criar zonas de desenvolvimento proximal através de mediações qualificadas e da oferta de ambientes ricos em experiências de aprendizagem.

DESAFIOS PERSISTENTES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Apesar dos avanços significativos, a análise identifica desafios que persistem na implementação da estimulação essencial no Brasil. Dentre eles, destacam-se: a necessidade de fortalecer a formação docente para atuação na perspectiva da inclusão, a carência de políticas públicas integradas entre as áreas da educação e saúde, as disparidades regionais na oferta e qualidade dos serviços e a necessidade de maior articulação entre os diferentes níveis de governo.

A trajetória histórica da estimulação essencial no Brasil aponta um notável deslocamento, de prática correcional e segmentada para ação educativa inclusiva e autônoma. Esta transformação, entretanto, permanece em construção, demandando investimentos contínuos na qualificação das práticas e na consolidação de políticas públicas que garantam o pleno desenvolvimento de todas as crianças brasileiras desde a primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a trajetória e as concepções da estimulação essencial no contexto da Educação Infantil brasileira revela um movimento contínuo de reconstrução epistemológica, política e pedagógica, que acompanha as transformações sociais e as novas compreensões acerca do desenvolvimento humano. Desde suas origens, pautadas em modelos clínicos e medicalizantes, até as abordagens contemporâneas fundamentadas na interdisciplinaridade e na inclusão, observa-se uma transição de um paradigma centrado na correção da deficiência para outro, comprometido com o desenvolvimento integral da criança e o reconhecimento de suas potencialidades.

Nesse percurso, destaca-se a relevância das políticas públicas e dos marcos normativos, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), a PNEEPEI (2008) e a BNCC (2017), que consolidam a estimulação essencial como direito e como prática educativa e social. Essa transformação desloca o foco do atendimento especializado para o ambiente da escola comum, reafirmando a corresponsabilidade entre educação e saúde e valorizando a ação docente como eixo articulador das práticas de estimulação. O professor, ao planejar e mediar experiências significativas, torna-se agente essencial na promoção dos processos proximais de aprendizagem e desenvolvimento descritos por Bronfenbrenner (2005) e nas mediações socioculturais propostas por Vygotsky (1934).

A partir dessa perspectiva, a estimulação essencial na Educação Infantil assume caráter transdisciplinar, inclusivo e emancipatório, configurando-se como prática que ultrapassa a dimensão terapêutica para se afirmar como ação pedagógica intencional, baseada em princípios de equidade e respeito à diversidade. Mais do que antecipar aprendizagens, estimula a curiosidade, o brincar, a afetividade e a construção de vínculos, sendo estes fundamentos para o desenvolvimento integral e para a consolidação de uma educação verdadeiramente humanizadora.

Apesar disso, os desafios persistem, sendo necessário fortalecer a formação docente inicial e continuada, promover o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e garantir políticas públicas integradas que sustentem práticas efetivas de estimulação essencial em todas as redes de ensino. Assim, a escola se afirma como espaço de convivência, cuidado e aprendizagem, onde cada criança tem assegurado o direito de se desenvolver plenamente.

Logo, nota-se que compreender e implementar a estimulação essencial como prática pedagógica na Educação Infantil é reconhecer que o desenvolvimento humano é um processo plural, interativo e contextualizado. É acreditar em uma educação que inclui, desenvolve e transforma, uma educação que começa na infância, mas que se estende como projeto de sociedade inclusiva, equitativa e democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança**: **orientações para a implementação**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_atencao_integral_crian ca.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Secretaria de Educação e do Desporto. Diretrizes Educacionais sobre a Estimulação Precoce**: o portador de necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRONFENBRENNER, U. **Tornando os seres humanos humanos**: perspectivas bioecológicas sobre o desenvolvimento humano. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

OLIVEIRA, B. R. G. de; COLLET, N.; VIEIRA, C. S.; LIMA, R. A. G. de. Cuidado à criança hospitalizada: concepções de profissionais de saúde. **Revista Latino- Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 1, p. 479-486, 2013.

SILVA, M. L. P. Estimulação Essencial, Por quê? **Revista Integração**, ano 7, n. 16, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Original publicado em 1934).

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.68
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Domingas Regiane Oliveira Ribeiro[1]; Juliane Marschall Morgenstern[2]

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996 como etapa fundamental para o cuidado, a aprendizagem e a socialização, tem enfrentado o desafio crescente de acolher crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse movimento, impulsionado pelo aumento significativo de matrículas e pela expansão de políticas públicas inclusivas, coloca em evidência a necessidade de refletir criticamente sobre como tais políticas orientam, e, por vezes, limitam as práticas pedagógicas direcionadas a essa população.

Este trabalho vincula-se a uma pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito da pós-graduação. O estudo insere-se no campo do ensino, com o propósito central de analisar a influência das políticas públicas brasileiras acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças autistas na Educação Infantil. Partindo do pressuposto de que as normativas legais não são neutras, mas produzem discursos que conformam saberes e práticas, o estudo busca compreender de que modo essas políticas têm se direcionado ao fazer docente, oscilando entre a garantia do direito à educação e a reprodução de mecanismos de normalização e pedagogização da diferença.

A opção por investigar essa temática justifica-se pela percepção de que, embora o Brasil tenha avançado na construção de um arcabouço legal robusto como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, a Lei Berenice Piana de 2012 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, sua operacionalização no cotidiano da Educação Infantil permanece marcada por tensões. Muitas vezes, as práticas educativas, embora bem-intencionadas, terminam por reforçar uma lógica medicalizante e corretiva, em detrimento de uma abordagem que acolha a singularidade.

1 Pós graduada em Educação Infantil e Psicopedagogia. E-mail: regianepva@hotmail.com
2 Doutora em Educação - Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana - UFN. E-mail: julianemm@prof.ufn.edu.br

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, reconhecida como espaço de cuidado, aprendizagem e socialização, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996. A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nesse contexto representa não apenas um desafio pedagógico, mas um compromisso legal e ético da escola com a diferença e os direitos humanos.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil (EI) tem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro, impulsionada pelo aumento significativo de matrículas e pela implementação de políticas públicas que buscam regulamentar o atendimento pedagógico a essa população. No entanto, esse movimento suscita questionamentos sobre como as práticas educativas têm sido direcionadas, muitas vezes oscilando entre a garantia de direitos e a reprodução de mecanismos de normalização. O estudo problematiza esse direcionamento, buscando investigar de que modo as políticas públicas influenciam o trabalho pedagógico com crianças autistas e como as diferenças são percebidas no cotidiano escolar.

Embora existam pesquisas sobre inclusão escolar, poucos estudos se dedicam a analisar criticamente como as políticas públicas direcionam as práticas pedagógicas para crianças autistas na EI, especialmente no que diz respeito à tensão entre inclusão e normalização. A maioria das produções acadêmicas foca em métodos de ensino adaptados, relatos de experiências isoladas, sem articular uma crítica sistêmica às políticas e perspectivas clínicas sobre o TEA, invisibilizando vozes da pedagogia crítica e dos próprios autistas. Além disso, há uma carência de investigações que analisem documentos oficiais como discursos que produzem verdades e normatizam práticas, identificando quais concepções de infância e diferença estão sendo reproduzidas.

A pesquisa insere-se no campo do Ensino por investigar os processos pedagógicos na EI, analisando como as práticas educativas são construídas e implementadas para crianças autistas. Busca tensionar a condução pedagógica, olhando para a didática e o currículo da EI, questionando se os métodos adotados respeitam a diferença ou reproduzem modelos homogeneizadores. Ao vincular autismo, práticas pedagógicas e políticas públicas, o estudo amplia o debate sobre epistemologias da diferença, entendendo que a inclusão exige não só adaptações metodológicas, mas uma revisão dos próprios fundamentos do ensino.

METODOLOGIA

A pesquisa mais ampla adota uma abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica e análise documental. Para o desenvolvimento deste estudo, será realizada uma

pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2010, p. 29), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos”, sendo especialmente útil quando se busca compreender e aprofundar temas já estudados por outros autores.

A revisão bibliográfica tem como foco a produção acadêmica sobre o tema, considerando produções diversas, como livros, artigos científicos e estudos que tratam da inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. Realizou-se um levantamento inicial, o qual revelou uma diversidade de pesquisas voltadas à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, com ênfase em práticas pedagógicas, formação docente, políticas públicas e desafios enfrentados no cotidiano escolar. As obras selecionadas servirão de base para a análise crítica da produção existente, visando compreender os avanços, lacunas e tendências na área.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou por profundas transformações ao longo do século XX e XXI, refletindo mudanças nas áreas da medicina, psicologia e educação. Sua história é marcada por concepções conflitantes, que variam desde a visão do autismo como uma doença mental até sua compreensão como uma forma diversa de desenvolvimento. O psiquiatra austro-americano Leo Kanner (1943) foi um dos primeiros autores a publicar um estudo sistemático sobre autismo, descrevendo 11 crianças com características de dificuldade de interação social, comportamentos repetitivos e resistência a mudanças na rotina. O autor interpretou o autismo como um distúrbio inato, diferente da esquizofrenia infantil, que era um diagnóstico comum na época. No mesmo período, o pediatra austríaco Hans Asperger (1944) descreveu crianças com traços semelhantes, mas com linguagem preservada e altas habilidades cognitivas, posteriormente associadas à Síndrome de Asperger.

Nas décadas de 1950-1960, influenciado pela psicanálise, Bruno Bettelheim popularizou a ideia de que o autismo era causado por mães emocionalmente frias e negligentes, a conhecida Teoria da “Mãe Geladeira”. Essa teoria, hoje totalmente desacreditada, causou enorme sofrimento às famílias naquele período. Já nas décadas de 1970 a 1990, vemos a medicalização e classificação Psiquiátrica do autismo com sua inclusão nos manuais diagnósticos, como no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

É importante observar que nas décadas de 1960 a 1970, foram desenvolvidas abordagens comportamentais para o tratamento do autismo. Ivar Lovaas desenvolveu a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), método focado em modificar comportamentos por meio de reforço positivo/negativo. O ABA tornou-se dominante na intervenção precoce e tem sido

amplamente utilizado na atualidade, mas críticas surgiram por sua ênfase na normalização e falta de atenção à autonomia da criança (Gomes, 2020).

Desse modo, vemos que, desde o século XX, o autismo vem sendo predominantemente interpretado pela lente médica, enquadrado como um transtorno do neurodesenvolvimento a ser tratado. Na escola, essa perspectiva muitas vezes se traduz em práticas corretivas, com intervenções focadas em “adequar” o comportamento da criança aos padrões neurotípicos (Gikovate, 2019). Essa adequação se dá por meio de treinos de contato visual, supressão de estereotipias e pode ser vista no excesso de diagnósticos de crianças pequenas. A escola, ao não saber lidar com a diferença, passa a transferir a responsabilidade para laudos médicos, buscando respostas no viés terapêutico, e não no trabalho pedagógico. A abordagem corretiva tem ignorado que o TEA é uma forma diversa de experienciar o mundo, não um déficit a ser superado.

Nessa perspectiva, um dos desafios centrais no trabalho com crianças autistas na EI é a intersecção entre os campos da educação e da saúde. Como mencionado, apesar de o trabalho escolar estar voltado ao desenvolvimento pedagógico, a crescente demanda por intervenções terapêuticas, como terapia ocupacional, fonoaudiologia e análise comportamental, pode resultar em uma escolarização terapêutica em que o ensino perde espaço para estratégias de correção.

Ao passo que as políticas públicas garantem o acesso e permanência de crianças autistas na EI, sua efetivação ainda esbarra em visões reducionistas sobre a diferença. Nesse sentido, as políticas públicas brasileiras para a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil (EI) são fundamentais para garantir acesso à educação, mas também podem reproduzir mecanismos de pedagogização da diferença, transformando características do espectro autista em“problemas” a serem gerenciados pela escola. Isso leva ao direcionamento de práticas focadas em reduzir estereotipias em vez de compreendê-las como autorregulação, no campo educacional. A Lei nº 13.146, de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (PNEE, 2008) garantem matrícula, mas não questionam o modelo médico de deficiência que ancora muitas práticas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece direitos de aprendizagem, mas não oferece diretrizes claras para uma pedagogia não normativa. Nessa direção,se produzem encaminhamentos excessivos para diagnósticos e a busca de laudos para garantir apoio especializado, transformando diferenças em transtornos. Também se disseminam práticas baseadas em terapias comportamentais, focadas em adequação de conduta ao invés de promoverem desenvolvimento integral das crianças e comunicação autêntica.

O conceito de pedagogização da diferença autista refere-se ao processo pelo qual as particularidades das crianças com TEA são transformadas em metodologias de ensino,

muitas vezes reduzidas a técnicas de controle e adaptação. Na Educação Infantil, fica perceptível quando as práticas pedagógicas priorizam a adequação a padrões de conduta típicos, em detrimento de uma abordagem que acolha a singularidade. A pedagogização da diferença na escola traduz os distintos modos de ser criança entendo-os como problemas pedagógicos, a serem corrigidos pela escola (Lopes, 2013; Veiga-Neto, 2008; Skliar, 2009) e reduz singularidades a técnicas de ensino que visam "adequar" comportamentos. Corroborando com a ideia, Van Munster, em seu artigo "A pedagogização do autismo na educação infantil" publicado em 2019, na Revista Currículo sem Fronteiras mostra como práticas escolares transformam características autistas em alvos de intervenção e apagamento das diferenças.

Essa dinâmica reflete uma histórica medicalização da infância, em que o diagnóstico do TEA passa a definir não apenas o acesso a recursos especializados, mas também o lugar que a criança ocupa no espaço escolar. Como apontam estudiosos da área (Nunes, 2016; Almeida e Plesth, 2017), a excessiva ênfase no diagnóstico pode levar à estigmatização, em vez de promover a participação ativa da criança em seu processo educativo. O estudo propõe, portanto, uma reflexão crítica sobre como as práticas pedagógicas podem tanto incluir quanto normalizar, dependendo da perspectiva adotada.

POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EI

A construção da educação inclusiva no Brasil é resultado de um processo gradual de mudanças legais, políticas e pedagógicas. Até os anos 1980, a educação de pessoas com deficiência, inclusive crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), era realizada quase exclusivamente por instituições especializadas ou filantrópicas, em espaço segregado.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado, assegurando o atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino, mais especificamente em seu Art. 208. No contexto histórico que levou à inclusão escolar no Brasil, pode-se ressaltar que a década de 1970 foi marcada pela organização de classes especiais, inseridas nas escolas regulares de ensino. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a função de formar educadores especializados. Essa instituição foi importante pois através dela foram abertas novas instituições especializadas. Porém, naquele contexto, nem todos que eram integrados, grande parte da população com deficiência continuava em segregação.

Outro documento normativo essencial para garantia dos direitos das pessoas com deficiências é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conforme o Art. 4 capítulo III da LDB, o atendimento educacional

especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, deve ser realizado de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nos anos 1990, o Brasil aderiu à Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), reforçando o compromisso com o direito de todas as crianças, independentemente de suas necessidades, à educação em escolas comuns. Esse documento teve grande impacto sobre as políticas públicas brasileiras, orientando a transição de um modelo excludente para um modelo de educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) consolidou esse entendimento, ao prever o AEE como um suporte essencial para o acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino regular.

O fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na década de 1990 e especialmente nos anos 2000, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), ampliou as possibilidades de inclusão de crianças com autismo desde a Educação Infantil. De acordo com essa Política, o AEE é definido como o conjunto de atividades pedagógicas organizadas para complementar ou suplementar a formação dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (ASH) garantindo sua plena participação no currículo comum (PNEEPEI, 2008).

Posteriormente, em 1994, a Declaração de Salamanca teve como objetivo pautar diretrizes para formulação e reformulação de políticas públicas relacionadas aos movimentos de inclusão escolar e social. A elaboração deste documento contou com a participação de 88 países, sendo o mesmo considerado um marco no âmbito das políticas internacionais, pois pautou o conceito de educação para todos na discussão global.

No contexto brasileiro, em 2008 surge a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que visa garantir o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou emocionais. Implementada através do Decreto nº 7.611, de 2011, essa política propôs a transformação do sistema educacional para promover a inclusão escolar nos sistemas regulares de ensino. O objetivo principal da Política foi assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, valorizando a diversidade e combatendo a discriminação. Para isso, são previstas ações como formação continuada de professores, adaptação de currículos e disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos, buscando uma educação que respeite e valorize as diferenças individuais, promovendo o desenvolvimento pleno de cada aluno dentro do ambiente escolar inclusivo.

Como amparo legal, podemos citar a Resolução nº 04 de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

modalidade Educação Especial. Essa Resolução aborda o AEE em seu Art. 5º, trazendo que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

No ano de 2014, foi elaborado o atual Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, com 20 metas que abrangem da Educação Infantil à pós- graduação. O PNE (2014) contempla a Educação Inclusiva em sua 4ª meta:

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

No ano seguinte, em 2015, sancionou-se a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei é a principal legislação vigente que abrange aspectos amplos da inclusão social e educacional. Ela trouxe mudanças significativas para a vida de pessoas com deficiência, visando a promoção da igualdade, além de assegurar e garantir os direitos destas pessoas, ressaltando a cidadania e integração social em diversos aspectos da sociedade. Em seu Art. 2º, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No que se refere ao TEA, a Lei nº 12.764, de 2012, Lei Berenice Piana, em seu Art. 1º, § 2º. entende que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Do mesmo modo, a Lei nº 13.146, de 2015, Lei Brasileira de Inclusão, em seu Art. 2º, considera pessoa com deficiência aquela que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” que pode obstruir sua participação plena na sociedade, enquadrando o TEA como deficiência psicossocial por ser uma condição do neurodesenvolvimento de caráter permanente.

Pode-se observar que a trajetória dos marcos legais não é linear, e pode ser considerado um desafio aos profissionais especializados da área e para a criação e implementação de políticas públicas em geral. Apesar de todos os avanços e conquistas, a inclusão escolar de pessoas com deficiência é considerada desafiadora. A escola inclusiva por sua vez é

referida aos processos inclusivos levando em consideração novas propostas pedagógicas para alunos com deficiências ou necessidades especiais. Conforme a resolução CNE/CNB 2, de 2001:

> [...] por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende- se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

A Educação passou por diversos avanços históricos, políticos e educacionais, esses avanços são essenciais na trajetória e marcos que marcaram o início e construção da Educação Inclusiva. Na concepção histórico-cronológica explorada no decorrer do projeto, identificamos a fase de integração em 1970, atualmente ela não é mais utilizada pois restringia-se a determinadas condições e padrões pré estabelecidos para sua execução. Atualmente, aborda-se a fase da inclusão, nesta fase entende-se que todos os indivíduos possuem a capacidade de aprender e têm direitos e deveres assegurados por leis, cabe ainda compreender as particularidades de cada pessoa. Juntamente com ela, o conceito de educação inclusiva, que inclui a todos sem distinções, oportunizando condições igualitárias a todos e estratégias diferenciadas para cada estudante, buscando desenvolver ao máximo suas potencialidades. Vilaronga e Zerbato (2014, p. 45), afirmam que:

> O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público- alvo da educação especial [...]

O trabalho colaborativo inclui a análise das habilidades em adaptação curricular, desenvolvimento de planos educacionais individualizados (PEIs), uso de tecnologias assistivas, gestão de comportamentos, comunicação eficaz entre os profissionais que fazem parte do processo inclusivo. Profissionais precisam não apenas entender as necessidades específicas de cada aluno, mas também saber como criar ambientes inclusivos que promovam o aprendizado e o desenvolvimento social e emocional, além de trabalharem mutuamente, em parceria, colaboração para maior desenvolvimento dos alunos. Existem evidências de que as escolas onde predominam culturas colaborativas são mais inclusivas. Estas escolas são também mais efetivas na resolução de problemas dos estudantes.

Um aspecto fundamental da educação inclusiva é a capacidade de colaborar eficazmente com outros profissionais, como psicólogos escolares, terapeutas, assistentes sociais e outros educadores. A colaboração interdisciplinar permite uma abordagem holística e integrada para apoiar o desenvolvimento global dos alunos com necessidades especiais. Profissionais também devem trabalhar em estreita colaboração, reconhecendo sua expertise e promovendo uma parceria colaborativa no processo educativo.

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil tem ganhado visibilidade à medida que mais crianças com laudo ou em processo de avaliação chegam às escolas. A Lei nº 12.764, de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhece o autismo como deficiência para fins legais, garantindo matrícula em escolas regulares e acesso a recursos de apoio.

Segundo o Censo Escolar 2024, o número de matrículas de estudantes com TEA aumentou 44,4% em relação ao ano anterior, revelando um crescimento acelerado da demanda por inclusão já nos primeiros anos da vida escolar. Esses números refletem o avanço das políticas de identificação e diagnóstico, mas também revelam desafios estruturais e pedagógicos, como formação docente, apoio especializado e condições adequadas de trabalho. A inserção de crianças autistas na Educação Infantil demanda práticas que respeitem as especificidades do desenvolvimento, como dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Amorim e Rosa (2019) destacam que o atendimento na infância deve ser centrado na criança como sujeito de direitos, com experiências educativas que favoreçam o brincar, a linguagem e a socialização.

Na Educação Infantil, as práticas devem valorizar o brincar, a rotina estruturada e a comunicação alternativa, quando necessário. Oliveira (2018) aponta que as práticas com crianças autistas devem considerar o planejamento intencional, a organização do espaço físico, o uso de recursos visuais e a mediação nas interações sociais. No entanto, muitas escolas ainda operam com um modelo integracionista, onde a criança é adaptada à escola, e não o contrário. Para superar essa lógica, é preciso investir na construção de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades das crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia; PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, p. 1-14, 2017.

AMORIM, Katiane; ROSA, Débora. Educação infantil inclusiva: o brincar com crianças com TEA. **Revista Educação Especial**, v. 32, n. 1, 2019.

ASPERGER, Hans. **Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter**. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, Berlin, v. 117, p. 76-136, 1944.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Censo Escolar 2024**. Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista. Brasília: Inep/MEC, 23 abr. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de

Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**.

Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIKOVATE, Carla. **Autismo na escola**: a inclusão possível. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

GOMES, Camila Graciela Santos. Análise do Comportamento Aplicada ao autismo.

Psicologia Teoria e Pesquisa, v. 36, e3642, 2020.

SKLIAR, Carlos. A pedagogização da diferença e a diferença da pedagogia. In: LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática de governamento da diferença. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 2, p. 553-571, 2013.

OLIVEIRA, Márcia Cristina. A inclusão de alunos com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 453-472, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

VAN MUNSTER, Mey de Abreu. A pedagogização do autismo na educação infantil.

Currículo sem Fronteiras, v. L19, n. 2, p. 567-583, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir: a pedagogização da diferença. In: COSTA, Marisa. Vorraber. (Org.). **Educação especial e inclusão escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 35-56.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com autismo: análise de uma experiência no ensino comum. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, jul./set. 2014.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.69
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA E INCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DO CAMPO DE SÃO BORJA - RS

Vera Regina Machado Robalo[1]; Juliane Marschall Morgenstern[2]

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida ao longo dos últimos dois anos no âmbito do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, na linha de pesquisa Ensino, Formação e Epistemologias. O percurso investigativo partiu do interesse em compreender os desafios e as possibilidades da inclusão escolar no contexto da Educação do Campo, com foco específico na acessibilidade metodológica.

A educação brasileira tem passado por importantes transformações nas últimas décadas, especialmente no que se refere à inclusão escolar. O aumento do número de estudantes com deficiência nas escolas exigiu o aprimoramento das práticas pedagógicas, da formação docente e das estruturas institucionais. Nesse contexto, a acessibilidade metodológica destaca-se como um elemento essencial para a efetivação do direito à educação e a construção de um ensino mais equitativo e de qualidade.

A educação inclusiva no Brasil transformou-se de uma perspectiva segregacionista para uma abordagem baseada em equidade e justiça social. Um marco importante nesse processo foi a Declaração de Salamanca (1994), que reforçou o compromisso dos países signatários, entre eles o Brasil, com a transformação das escolas em espaços acolhedores e acessíveis a todos. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou o princípio de que os estudantes com deficiência devem frequentar o ensino regular com o suporte necessário, e a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das Salas de Recursos Multifuncionais ampliou as possibilidades de apoio pedagógico.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 2015, reafirmou o compromisso com a promoção da acessibilidade em diferentes dimensões -

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana. E-mail: vera.robalo@ufn.ed.br
2 Doutora em Educação. Professora da Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana. E-mail: julianemm@prof.ufn.edu.br

arquitetônica, comunicacional, atitudinal, metodológica, programática e instrumental - reconhecendo a acessibilidade metodológica como fundamental à inclusão escolar. Segundo a UNESCO (2005), essa dimensão da acessibilidade envolve a adaptação de estratégias de ensino, materiais e processos avaliativos de modo a contemplar diferentes formas de aprendizagem, garantindo a participação efetiva de todos os alunos (Saldaña, 2015; Ainscow, 2005).

No cenário atual, apesar dos avanços em políticas públicas e formação docente, persistem desafios, sobretudo relacionados à infraestrutura escolar, à formação especializada e à adaptação das metodologias de ensino. Essas questões se tornam ainda mais complexas em contextos rurais, como o das escolas do município de São Borja, onde as condições estruturais e pedagógicas apresentam especificidades que exigem maior atenção.

Dessa forma, este estudo, derivado do projeto de pesquisa da pós-graduação, busca responder à seguinte questão: quais as possibilidades de desenvolver metodologias de ensino acessíveis aos alunos incluídos nas escolas rurais da rede municipal de São Borja, RS? O objetivo geral consiste em investigar de que modo a acessibilidade metodológica é proposta nessas escolas, identificando sua concepção nas políticas educacionais brasileiras, refletindo sobre sua presença nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e analisando as possibilidades de desenvolvimento de metodologias inclusivas a partir desses documentos.

ACESSIBILIDADE: UM PANORAMA DAS POLÍTICAS BRASILEIRAS

A acessibilidade constitui um princípio fundamental para a efetivação dos direitos humanos e da inclusão social. No campo educacional, ela representa uma condição indispensável para garantir a participação plena de todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Sassaki (2009), a acessibilidade não se restringe à remoção de barreiras físicas, mas envolve dimensões atitudinais, comunicacionais, metodológicas e institucionais que possibilitam a interação autônoma e o pertencimento de pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais. Nessa perspectiva, compreendê-la de forma ampliada implica reconhecer que a inclusão depende tanto de recursos materiais quanto de transformações simbólicas e pedagógicas.

As políticas públicas brasileiras, ao longo das últimas décadas, vêm incorporando de modo gradual a concepção ampliada de acessibilidade. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 2015 consolidam a educação inclusiva como direito e dever do Estado. Documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), também exerceram influência decisiva sobre essas normativas, reforçando a necessidade de que as escolas se organizem para atender à diversidade de seus alunos. A partir

dessas bases legais, a acessibilidade passou a ser compreendida como eixo transversal das políticas educacionais, exigindo mudanças estruturais, curriculares e metodológicas.

Oliveira e Gonzalez (2020) propõem compreender a acessibilidade como um conjunto de dimensões interdependentes, arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal e que, em conjunto, garantem a participação efetiva das pessoas com deficiência. Entre essas, a acessibilidade metodológica ocupa papel central no contexto escolar, pois envolve a flexibilização dos processos de ensino, a diversificação de estratégias pedagógicas e a adequação dos instrumentos avaliativos. Essa dimensão ultrapassa a simples adaptação de materiais, buscando assegurar que cada estudante aprenda de acordo com suas possibilidades e necessidades, sem que isso represente segregação ou diferenciação excludente.

A acessibilidade metodológica é o princípio de planejar e executar o ato de ensinar considerando, desde sua gênese, a vasta diversidade de formas de aprender. É a antítese do modelo único e homogeneizador, que ignora as singularidades neurológicas, sensoriais, cognitivas e culturais dos estudantes. Não se trata, portanto, de uma ação reativa, de “adaptar” algo que já foi planejado de forma excludente, mas de uma postura proativa e de um design universal para a aprendizagem.

Um planejamento pedagogicamente acessível opera em três dimensões interligadas, sendo elas: a) a flexibilização das estratégias de ensino, em que se abandona a aula exclusivamente expositiva e se abraça um repertório diversificado. Nessa perspectiva, o mesmo conteúdo pode ser abordado por meio de estações de aprendizagem, jogos, projetos investigativos, recursos multimídia, atividades manuais e colaborativas. Para um aluno com TDAH, uma atividade prática e com objetivos claros e curtos pode ser mais eficaz do que longas explanações. Para um estudante com deficiência visual, a descrição detalhada de imagens e o uso de materiais táteis tornam o conteúdo acessível; b) a diversificação de materiais e recursos, reconhecendo que os alunos se conectam com o conhecimento por canais distintos. Enquanto alguns aprendem melhor lendo textos, outros precisam de gráficos, mapas mentais, audiobooks, vídeos legendados ou softwares com sintetizador de voz. Oferecer essas múltiplas portas de entrada não é um privilégio para poucos; é uma condição básica para que todos tenham oportunidade de acessar o currículo; c) revisão dos processos avaliativos, tendo em vista que a acessibilidade metodológica exige romper com a ditadura da prova escrita única e cronometrada como única medida do saber. Avaliações processuais, portfolios, produções orais, projetos em grupo e demonstrações práticas permitem que diferentes habilidades e competências sejam evidenciadas. O foco desloca-se de “medir o que o aluno não sabe” para “identificar e valorizar como ele aprendeu e como pode expressar seu conhecimento”. Um equívoco comum é associar a acessibilidade

metodológica apenas aos estudantes com deficiência. Esta é uma visão reducionista. As práticas multicanais e flexíveis beneficiam todos os alunos: o que tem dificuldade de concentração, o que é mais tímido, o que aprende de forma cinestésica, o que possui altas habilidades e busca maiores desafios. Ao planejar para a diversidade, construímos uma sala de aula mais rica, dinâmica e eficaz para toda a comunidade escolar.

No entanto, a implementação dessas práticas esbarra em desafios profundos. A formação docente, muitas vezes, ainda é pautada em um modelo idealizado de “aluno médio”. A pressão por currículos extensos e a cultura da padronização avaliativa inibem a experimentação e a flexibilidade. Em contextos com turmas multisseriadas ou com poucos recursos, como nas escolas do campo, esses desafios se intensificam, exigindo criatividade e uma forte articulação com a comunidade.

Portanto, a acessibilidade metodológica não é uma lista de técnicas a serem aplicadas, mas uma lente epistemológica através da qual o educador enxerga seu ofício. É a compreensão de que a justiça educacional não significa dar a todos a mesma coisa, mas oferecer a cada um o que é necessário para que alcancem seu máximo potencial (Gil, 2022; 2023). É no planejamento intencionalmente diverso, na mediação docente sensível e na avaliação formativa que a inclusão deixa de ser uma política distante e se torna uma experiência vivida, diária e transformadora no chão da sala de aula. É, em suma, a materialização do compromisso ético de que não há educação de qualidade se ela não for, antes de tudo, inclusiva.

Nas escolas públicas brasileiras, e especialmente nas escolas do campo, a acessibilidade metodológica apresenta desafios particulares. As condições estruturais, a escassez de recursos humanos especializados e a presença de turmas multisseriadas dificultam a efetivação de práticas inclusivas, mesmo quando os documentos pedagógicos expressam o compromisso com a inclusão. Assim, torna-se fundamental compreender como essa dimensão é contemplada nos Projetos Político- Pedagógicos (PPPs), uma vez que esses documentos orientam a organização curricular e a prática docente.

Nesse sentido, o presente estudo parte do entendimento de que a acessibilidade metodológica é elemento constitutivo de uma educação inclusiva. Analisar sua presença nos PPPs de escolas rurais de São Borja (RS) permite não apenas identificar avanços e limitações no campo normativo, mas também refletir sobre o quanto as políticas públicas têm se materializado nas práticas escolares cotidianas. Ao articular legislação, concepção teórica e realidade institucional, busca- se contribuir para o debate sobre a inclusão no contexto da Educação do Campo, destacando a urgência de políticas que convertam o direito à educação acessível em uma prática efetiva.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, com busca delimitada pelos descritores “acessibilidade metodológica” e “acessibilidade metodológica na inclusão escolar”, no período de 2018 a 2023, com seleção dos trabalhos mais relevantes para a tematização educacional. Essa etapa teve por objetivo mapear a produção científica recente, identificar lacunas teóricas e subsidiar o referencial que orienta a análise documental.

A etapa documental consistiu na coleta e análise dos Projetos Político- Pedagógicos (PPPs) de quatro escolas do campo da rede municipal de São Borja (RS), selecionadas mediante aceite formal dos convites enviados às instituições. Os documentos foram solicitados e disponibilizados pela pesquisadora para fins de análise. Para assegurar confidencialidade e preservar a identidade institucional, as escolas são referidas por nomes simbólicos relacionados a árvores (Ipê amarelo, Ipê roxo, Ipê branco e Ipê rosa).

A análise do material documental seguiu os procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (1977), organizada nas fases de pré-análise (organização do corpus e leitura flutuante), exploração do material (codificação, segmentação e categorização temática) e tratamento dos resultados (interpretação e inferência contextualizada). A sistematização identificou núcleos de sentido relativos à concepção de acessibilidade metodológica e à sua operacionalização nos PPPs, considerando especialmente os objetivos educacionais e previsão de adequação para a inclusão; seleção e flexibilização curricular; mediação docente e práticas pedagógicas; e processos avaliativos e suas adequações no contexto inclusivo.

Todos os procedimentos adotados foram descritos de forma transparente, mantendo a análise criteriosa do conjunto de dados e a triangulação com as referências teóricas selecionadas. Aspectos éticos, tais como anonimato das instituições, uso restrito dos dados para fins acadêmicos e armazenamento seguro dos documentos, serão rigorosamente observados. Por fim, reconhecem-se limitações inerentes ao estudo documental e à representatividade amostral, que serão explicitadas na discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação do Campo, consolidada a partir das conferências nacionais de 1998, 2002 e 2004, surgiu como resposta às demandas históricas dos trabalhadores rurais e movimentos sociais, buscando adaptar a educação às realidades locais e aos saberes comunitários (Caldart, 2012). Nesse contexto, a inclusão escolar assume papel central, garantindo que todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais,

tenham participação plena na vida escolar e social. O Projeto Político-Pedagógico (PPP), conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, funciona como instrumento de planejamento coletivo e democrático, orientando práticas pedagógicas e decisões institucionais. Nas escolas do campo de São Borja, o PPP integra inovação e processo educativo, contemplando objetivos comuns da comunidade escolar e promovendo a inclusão como princípio estruturante, prevendo acessibilidade física, formação docente continuada e currículos flexíveis, articulando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar à escolarização regular.

O município de São Borja, localizado na fronteira-oeste do Rio Grande do Sul, possui 13 escolas estaduais e 31 municipais, distribuídas entre centro urbano e zona rural, atendendo a diferentes níveis e modalidades de ensino. As escolas do campo analisadas - Ipê Amarelo, Ipê Roxo, Ipê Branco e Ipê Rosa - apresentam realidades socioeconômicas diversas, predominando famílias de baixa renda, escolaridade limitada dos pais e forte vínculo com atividades agrícolas. Apesar das diferenças contextuais, todas as instituições possuem PPPs que incorporam a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, detalhando AEE, currículos adaptados, avaliações diferenciadas e articulação com as famílias. Contudo, desafios práticos emergem, como a ausência efetiva do AEE em algumas escolas (Ipê Branco) e a necessidade de articular saberes comunitários com diretrizes legais (Ipê Amarelo), evidenciando que a inclusão ainda é um processo em construção.

A análise comparativa dos PPPs revela convergências e nuances. No que tange à política e legislação, todas citam a LDB, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e resoluções do CNE/CEB, sendo que o Ipê Roxo se destaca ao incorporar a Lei Brasileira de Inclusão e focar na transformação social e autonomia, enquanto o Ipê Rosa ressalta a necessidade de transformação das estruturas escolares para efetivar a inclusão. Todas mantêm salas específicas para o AEE, definindo-o como atendimento complementar/suplementar, com atenção inicial à acessibilidade física em algumas escolas. No entanto, a prática ainda apresenta lacunas, como no Ipê Branco, onde a sala existe, mas o AEE não é operacionalizado, evidenciando uma ruptura entre o planejamento e a execução.

Quanto ao currículo e avaliação, observa-se uniformidade na adoção de avaliações combinando nota e parecer descritivo para alunos com deficiência grave ou múltipla, articuladas ao AEE. A flexibilização curricular e a adaptação dos instrumentos avaliativos são mencionadas, especialmente no Ipê Rosa, que demonstra preocupação metodológica explícita. A cultura de respeito à diversidade emerge como princípio comum, sendo o combate à discriminação um ponto central; o Ipê Roxo amplia o conceito de diversidade para incluir orientação sexual e etnias, enquanto o Ipê Rosa desenvolve o projeto “Aprendendo Libras”, promovendo acessibilidade atitudinal e valorização da cultura surda.

Os PPPs também delineiam claramente papéis e responsabilidades de docentes, gestores e funcionários, reconhecendo a inclusão como responsabilidade intersetorial. Destaca-se a importância da formação continuada, da atuação colaborativa e da articulação entre currículo, práticas pedagógicas e acompanhamento familiar. Apesar do alinhamento teórico-legal robusto, a efetividade da inclusão enfrenta desafios práticos, como insuficiência de recursos humanos especializados e necessidade de adaptação às especificidades da comunidade rural, especialmente em escolas com turmas multisseriadas e contextos socioeconômicos vulneráveis.

Em síntese, os resultados indicam que as escolas do campo de São Borja reconhecem a inclusão como um direito fundamental, asseguram a oferta do AEE, promovem participação plena dos alunos e integram práticas inclusivas ao currículo. As divergências observadas, sobretudo entre planejamento e execução, sinalizam que o desafio central reside na operacionalização das políticas inclusivas, na formação docente e na articulação entre escola e comunidade, reforçando que a construção de uma educação inclusiva exige contínua reflexão, adaptação e compromisso coletivo com a equidade educacional e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar a acessibilidade metodológica nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de quatro escolas do campo da rede municipal de São Borja (RS), identificando como esses documentos abordam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A análise de conteúdo, conforme Bardin, possibilitou compreender as concepções e contradições presentes nas propostas.

Os resultados indicam que os PPPs apresentam alinhamento teórico com as políticas nacionais de inclusão, reconhecendo a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), das adaptações metodológicas e da valorização da diversidade. Contudo, constatou-se uma lacuna entre o que é proposto e o que é efetivamente realizado, evidenciando que a acessibilidade metodológica ainda depende de condições estruturais, recursos e formação continuada dos docentes.

A principal contribuição da pesquisa é evidenciar que, embora as escolas do campo possuam o discurso da inclusão formalizado em seus documentos, enfrentam dificuldades para concretizá-lo na prática. Reforça-se, assim, a necessidade de políticas públicas que garantam suporte técnico, pedagógico e financeiro para que a inclusão escolar se efetive de forma plena.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Promovendo inclusão e equidade na educação: lições de experiências internacionais. In: BARTON, L.; ARMSTRONG, F. (Eds.). **Política, Experiência e Mudança**: reflexões interculturais sobre educação inclusiva. Dordrecht: Springer, 2005. p. 3-20.

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

CALDART, R. S. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. São Carlos: UFSCar, 2012.

GIL, M. **Os Desafios da Inclusão Escolar na Contemporaneidade**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 5., 2022,

Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: Faculdade de Educação, 2022. Disponível em: https://proceedings.com/.../. Acesso em: 20 agoL. 2025.

GIL, M. Acessibilidade: um ganho para todos. In: OLIVEIRA, M. C.; GONZALEZ, G. Z. (org.). **Educação especial inclusiva: fundamentos e práticas**. Ponta Grossa: Aya Editora, 2023. p. 87-102. Disponível em: https://ayaeditora.com.br/livros/L325.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

OLIVEIRA, M. C.; GONZALEZ, G. Z. **Educação especial inclusiva**: fundamentos e práticas. Ponta Grossa: Aya Editora, 2023. Disponível em: https://ayaeditora.com.br/livros/L325.pdf

SALDAÑA, J. O Código de Ética em Pesquisa Qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 105-123.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais. Paris, 1994.

V Seminário Internacional EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.70
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 ANOS

A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Silvia da Silveira Pereira[1], Karla Jaqueline Souza Tatsch[2]

INTRODUÇÃO

Este estudo se constitui em um recorte dos estudos que antecedem o projeto de dissertação da autora e tem por objetivo discutir sobre possibilidades e desafios para a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil na perspectiva da gestão escolar. Para isso, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa.

A Educação Infantil (EI) ocupa um lugar central na construção do desenvolvimento integral das crianças, sendo reconhecida como uma etapa essencial da educação básica. Para que essa fase cumpra seu papel formativo com qualidade, é necessário que os profissionais que nela atuam estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e sensíveis às especificidades da infância. No entanto, observa-se que esses docentes enfrentam desafios significativos relacionados à formação continuada, tanto pela ausência de políticas públicas estruturadas quanto pela escassez de espaços institucionais que favoreçam o desenvolvimento profissional.

Nesse cenário, a gestão escolar pode assumir um papel estratégico como agente articulador de processos formativos, promovendo ambientes de escuta, planejamento e inovação pedagógica, possibilidades para a superação dos desafios da formação. Ao viabilizar ações formativas que dialoguem com as demandas reais dos professores, a gestão escolar pode contribuir para a construção de uma cultura institucional voltada à valorização docente.

Entende-se que a valorização docente não se restringe à formação, envolvendo outros aspectos de igual relevância. Medeiros, Cruz e Franco (2023), consideram, a partir de uma revisão de literatura a respeito da valorização docente no Brasil, nos trabalhos acadêmicos produzidos no período de 2000 a 2020, em teses e dissertações, que o conceito de valorização está relacionado a condições de remuneração, jornada e formação de professores, localizada nas discussões sobre políticas nacionais e locais para a carreira.

1 Mestranda - Universidade Franciscana - UFN. E-mail: silviasaoborja@gmail.com
2 Doutora em Ensino de Matemática - Universidade Franciscana - UFN. E-mail: karlasouzat@ufn.edu.br

Neste estudo, a formação continuada como aspecto que impacta a valorização docente, há que se fazer referência à mediação pedagógica, à escuta ativa e ao reconhecimento da diversidade que emergem como elementos centrais na constituição de práticas educativas significativas, especialmente no trabalho com crianças e bebês. Esse processo exige intervenções colaborativas e fundamentadas em subsídios teóricos consistentes que podem ser ofertados por processos formativos específicos e objetivos. Parte-se da premissa de que o fortalecimento dessa articulação pode contribuir não apenas para o desenvolvimento profissional dos professores, mas também para a qualificação do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A superação dos desafios enfrentados na formação continuada de professores da Educação Infantil exige uma atuação comprometida da gestão escolar. Mais do que administrar recursos e organizar rotinas, a gestão precisa assumir um papel formativo, articulando ações que promovam o desenvolvimento profissional dos docentes. As possibilidades podem ser desencadeadas a partir da oferta de propostas pedagógicas e organizações regimentais que promovam condições formativas.

Martins (2009, p. 78) defende que a gestão escolar precisa ser protagonista na construção de ambientes pedagógicos que favoreçam a reflexão, o diálogo e a inovação, atuando como mediadora entre as demandas da prática e as possibilidades de formação. Nesse sentido, a criação de espaços institucionais voltados à escuta ativa, ao planejamento coletivo e à troca de experiências torna-se essencial.

Rodrigues (2017, p. 22) destaca que a escuta qualificada por parte da gestão contribui para o fortalecimento dos vínculos entre os profissionais e a instituição, promovendo uma cultura de valorização do trabalho docente. Esses espaços não apenas favorecem o compartilhamento de saberes, mas também estimulam a construção de projetos pedagógicos mais coerentes com as realidades vividas pelos professores e pelas crianças. A promoção de uma cultura institucional voltada ao desenvolvimento profissional é outro aspecto fundamental da atuação gestora.

Pizzani (2012, p. 41) argumenta que a gestão escolar deve reconhecer os saberes da experiência como ponto de partida para a formação, valorizando as trajetórias individuais e coletivas dos educadores. Ao fomentar práticas formativas que respeitam os contextos e as subjetividades dos profissionais, a gestão contribui para a construção de uma escola mais democrática, sensível e comprometida com a infância.

Desta forma, ao pensar a formação continuada docente há que se dar destaque à gestão escolar. Por meio da gestão escolar é possível estabelecer meios para a oferta de

políticas de formação a partir das metas e objetivos da educação e, em especial, da instituição ou da rede escolar.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Nesse contexto, a gestão escolar assume um papel estratégico como articuladora de processos formativos. Martins (2009, p. 78) defende que a gestão deve ir além das funções administrativas, promovendo ações que integrem os saberes docentes e respondam às demandas reais da prática pedagógica. A criação de espaços de escuta, planejamento e inovação é fundamental para que os professores se sintam valorizados e participem ativamente da construção de uma cultura institucional voltada ao desenvolvimento profissional. Mais do que coordenar rotinas e cumprir metas, a gestão escolar precisa cultivar relações humanas, reconhecer os desafios enfrentados pelos educadores e abrir caminhos para o diálogo e a construção coletiva. Quando os professores percebem que suas vozes são ouvidas e que suas experiências são respeitadas, sentem-se mais motivados a participar de processos formativos e a investir na melhoria de sua prática.

Rodrigues (2017, p. 22) reforça que a escuta ativa e o planejamento coletivo são práticas que fortalecem o vínculo entre gestão e equipe pedagógica, promovendo um ambiente propício à formação contínua. Além disso, é essencial que a gestão incentive uma cultura institucional que valorize o percurso profissional dos docentes, reconhecendo que cada educador carrega saberes construídos ao longo de sua trajetória.

Pizzani (2012, p. 41) complementa essa ideia ao afirmar que a gestão escolar precisa fomentar uma cultura que reconheça os saberes da experiência como ponto de partida para a formação docente. Ao promover esse tipo de ambiente, a escola se torna um espaço vivo de aprendizagem, onde todos gestores, professores e crianças crescem juntos. Considera-se, nesse processo, que, a partir de uma formação qualificada acabam sendo viabilizadas práticas pedagógicas cheias de significados aos estudantes e aos próprios professores.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para a construção das primeiras experiências sociais, emocionais e cognitivas das crianças. Nesse ambiente, o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdo: ele atua como mediador de descobertas, promotor de vínculos e facilitador de aprendizagens que respeitam os tempos e ritmos da infância.

Para que esse trabalho seja efetivo, é necessário compreender que a prática pedagógica na Educação Infantil deve ser intencional, sensível e fundamentada em princípios que

valorizem a escuta, a ludicidade e a diversidade. É nesse cenário que emergem as práticas pedagógicas significativas, capazes de transformar o cotidiano escolar em um espaço de desenvolvimento integral e humanizado.

As práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil exigem uma mediação qualificada, escuta sensível e valorização da diversidade. Vygotsky (1998, p. 112) destaca que a mediação docente é essencial para a construção de aprendizagens, pois conecta o conhecimento ao contexto dos sujeitos da infância. Em suma a mediação docente é a chave para que o conhecimento abstrato se torne uma ferramenta viva, enraizada na realidade social e no desenvolvimento ativo da criança.

Rodrigues (2017, p. 25) acrescenta que a escuta ativa das crianças e o respeito às singularidades culturais e sociais são elementos centrais para a construção de práticas educativas que dialoguem com a realidade das crianças. Para que essas práticas sejam efetivas, é necessário que as intervenções pedagógicas sejam fundamentadas em subsídios teóricos que orientem a ação docente de forma reflexiva e transformadora.

Já para Vázquez (2007, p. 66) a práxis pedagógica deve ser sustentada por teorias críticas, permitindo que os professores atuem de forma colaborativa e iterativa. O autor defende que a prática docente deve ser um ato crítico e transformador, exigindo que os professores colaborem e reflitam de forma contínua para modificar a realidade educacional e social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforça esses princípios ao estabelecer que as aprendizagens na Educação Infantil devem ocorrer por meio de interações e brincadeiras, respeitando os modos próprios de ser, estar e aprender de cada criança. Ao orientar a prática pedagógica com base na ludicidade, na escuta e na valorização da diversidade, a BNCC contribui para a construção de ambientes educativos significativos e inclusivos.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada constitui um dos pilares fundamentais para a qualificação da prática docente na Educação Infantil. Mais do que uma atualização técnica, ela se configura como um processo permanente de construção coletiva de saberes, de reflexão crítica sobre a ação pedagógica e de fortalecimento da identidade profissional dos educadores.

Segundo Santos e Santos (2021), a formação continuada oportuniza aos professores a reflexão sobre suas práticas, permitindo avanços significativos na aprendizagem dos alunos, especialmente em áreas como leitura, escrita e cálculo. Essa perspectiva reafirma a importância de espaços formativos que conectem a prática cotidiana à construção teórica, promovendo a autonomia e o protagonismo docente.

Nesse sentido, a formação continuada pode assumir múltiplas formas, como grupos de estudo, comunidades de aprendizagem, espaços de escuta e planejamento colaborativo, formações em serviço e aprofundamento temático. Essas estratégias, quando articuladas à gestão escolar, promovem a valorização dos saberes docentes e a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas (Gatti, 2020; Nóvoa, 1992). Tais possibilidades ampliam o potencial da escola como ambiente de formação, onde o diálogo entre teoria e prática fortalece a ação pedagógica e a identidade profissional.

Goldenberg (2009) destaca que esse tipo de formação contribui diretamente para o fortalecimento da identidade docente, promovendo maior segurança e consciência sobre o próprio fazer pedagógico. Gatti (2020) reforça que investir na formação dos professores é investir na aprendizagem das crianças, pois práticas bem fundamentadas são mais eficazes na promoção do desenvolvimento integral. Essas contribuições evidenciam que a formação continuada, quando bem estruturada, transforma não apenas o professor, mas também o ambiente educativo, qualificando os processos de ensino e aprendizagem.

A articulação entre gestão escolar e formação continuada potencializa ainda mais esses efeitos. Quando a gestão assume um papel ativo e comprometido com o desenvolvimento profissional dos docentes, cria-se uma cultura institucional propícia à inovação, à valorização da prática pedagógica e à construção de propostas educativas mais coerentes com a realidade das crianças. Borges e Richter (2021) apontam que essa articulação representa uma possibilidade concreta de transformação da prática educativa, com impactos positivos tanto para os professores quanto para os estudantes.

Portanto, as possibilidades da formação continuada não se limitam a eventos externos ou cursos formais. Elas se concretizam na criação de ambientes formativos dentro da própria escola, onde o diálogo, a escuta e a valorização da experiência docente são elementos centrais. Ao reconhecer essas possibilidades, a gestão escolar fortalece a educação pública e contribui para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a infância.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, tendo como objetivo discutir as possibilidades e os desafios da formação continuada de professores da Educação Infantil sob a perspectiva da gestão escolar. A pesquisa bibliográfica sendo entendida como aquela que busca por aprimoramento e atualização do conhecimento por meio de uma investigação científica de obras já publicadas, permitindo melhor conhecer sobre a temática de interesse na pesquisa.

Para Andrade (2010), a pesquisa bibliográfica é o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Para Severino (2007), é um tipo de pesquisa que permite o registro de ideias a partir "[...] de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.", utilizando-se de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e que estão registradas. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem estudados e o pesquisador efetiva seu trabalho a partir de contribuições de diferentes autores.

A escolha por essa metodologia se justifica pela intenção de compreender e sistematizar contribuições teóricas que sustentem a articulação entre prática pedagógica e processos formativos, sem a realização de coleta de dados empíricos com sujeitos humanos ou animais. Portanto, não se aplica a necessidade de aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) ou Comissão de Ética em Animais (CEUA).

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

A coleta de dados foi realizada por meio da seleção criteriosa de obras acadêmicas, artigos científicos, documentos oficiais e produções teóricas no Google Acadêmico. A busca selecionou por obras que abordam a formação continuada docente, a gestão escolar e a Educação Infantil. O Google Acadêmico (https://scholar.google.com.br/) é uma ferramenta que auxilia na busca de literatura acadêmica como: teses, artigos, livros e outros. Os textos foram escolhidos com base em sua relevância, atualidade e contribuição para o campo educacional, especialmente aqueles que dialogam com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e com práticas pedagógicas significativas.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo, com foco na identificação de categorias temáticas recorrentes, como mediação docente, escuta ativa, valorização da experiência e articulação entre gestão e formação. Essa abordagem permitiu compreender como os autores discutem a formação continuada como um processo permanente, situado e colaborativo, capaz de transformar a prática educativa e fortalecer a identidade profissional dos professores da Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise bibliográfica realizada permitiu identificar que a articulação entre gestão escolar e formação continuada docente na Educação Infantil é um fator decisivo para a qualificação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da identidade profissional dos

educadores. Os estudos consultados evidenciam que, embora a formação continuada seja amplamente reconhecida como essencial, ela ainda enfrenta entraves estruturais, como a ausência de políticas públicas específicas, a escassez de espaços institucionais para reflexão e a desvalorização histórica do trabalho com a primeira infância.

Nesse contexto, a gestão escolar emerge como agente articulador de processos formativos, capaz de promover ambientes de escuta, planejamento e inovação. A literatura aponta que a escuta ativa, o planejamento coletivo e o reconhecimento dos saberes da experiência são elementos fundamentais para a construção de uma cultura institucional voltada ao desenvolvimento profissional. Quando a gestão assume esse papel formativo, cria condições para que os professores se sintam valorizados, ouvidos e motivados a investir na melhoria de sua prática.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforça essa perspectiva ao estabelecer que as aprendizagens na Educação Infantil devem ocorrer por meio de interações e brincadeiras, respeitando os modos próprios de ser, estar e aprender de cada criança. Ao orientar a prática pedagógica com base na ludicidade, na escuta e na valorização da diversidade, a BNCC contribui para a construção de ambientes educativos mais significativos e inclusivos. A gestão escolar, ao incorporar esses princípios, pode orientar os docentes na elaboração de propostas pedagógicas que articulem teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, os resultados apontam que a formação continuada, quando articulada à gestão escolar, potencializa a construção de práticas pedagógicas significativas. A mediação docente, a escuta sensível e o planejamento colaborativo emergem como estratégias que promovem a autonomia dos professores e ampliam as possibilidades de aprendizagem das crianças. Essas possibilidades incluem a criação de grupos de estudo, oficinas pedagógicas, formações em serviço e comunidades de aprendizagem, que favorecem o diálogo entre teoria e prática e fortalecem o protagonismo docente.

A formação docente, nesse sentido, precisa estar compreendida como um processo permanente, situado e colaborativo, que considera os saberes da experiência, os desafios do cotidiano e as demandas específicas de cada contexto educativo. Portanto, a articulação entre gestão escolar e formação continuada representa uma possibilidade concreta de valorização docente e transformação da prática educativa. Ao promover espaços de reflexão, escuta e valorização profissional, a gestão contribui para a construção de uma escola mais democrática, sensível e comprometida com a infância. Os achados da pesquisa bibliográfica confirmam que essa articulação não apenas fortalece os educadores, mas também qualifica o trabalho pedagógico, em consonância com os princípios da BNCC e com as necessidades reais das instituições de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre gestão escolar e formação continuada docente na Educação Infantil configura-se como uma estratégia potente para a qualificação do trabalho pedagógico e o fortalecimento da identidade profissional dos educadores. Essa relação não se limita à organização de ações pontuais, mas envolve a construção de uma cultura institucional que reconhece o professor como sujeito ativo na transformação da prática educativa.

Os desafios enfrentados pelos docentes como a ausência de políticas públicas estruturadas, a escassez de espaços formativos e a desvalorização histórica do trabalho com a primeira infância evidenciam a urgência de iniciativas que promovam ambientes de escuta, reflexão e construção coletiva. A superação desses obstáculos exige que a gestão escolar assuma um papel formativo, sensível às demandas do cotidiano e comprometido com o desenvolvimento profissional dos professores.

A formação continuada, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo permanente, situado e colaborativo, que respeita os saberes da experiência e dialoga com os contextos reais das instituições educativas. Suas possibilidades se ampliam quando articuladas à gestão escolar, por meio de grupos de estudo, comunidades de aprendizagem, formações em serviço e aprofundamentos temáticos que favorecem a autonomia docente e a inovação pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforça essa perspectiva ao orientar práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade, na escuta ativa e na valorização da diversidade. Quando gestão e formação se alinham a esses princípios, criam-se condições para a construção de propostas educativas mais significativas, inclusivas e coerentes com os modos próprios de aprender da criança. Conclui-se que investir na formação dos professores da Educação Infantil e fortalecer o papel da gestão escolar são ações indissociáveis para a construção de uma escola democrática, sensível às infâncias e comprometida como desenvolvimento integral das crianças. A elaboração de propostas pedagógicas e de regimentos que viabilizem reais condições de formação continuada com qualidade requer um trabalho atento e comprometido dos profissionais que atuam na gestão das redes de ensino e das escolas. Trata-se de um caminho possível e necessário para transformar a realidade educacional, efetivando a valorização docente e qualificando os processos de ensino e aprendizagem desde os primeiros anos da vida escolar.

Este estudo viabilizou a construção inicial de um embasamento teórico para a dissertação de mestrado que se construirá sobre a temática da formação continuada e a gestão escolar. Foi possível discutir sobre possibilidades e desafios para a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil na perspectiva da gestão escolar.

Desta forma, constitui-se em uma base importante para a construção do projeto de dissertação que entra na fase da construção do estado do conhecimento com vistas a identificar o panorama nacional de pesquisas em teses e dissertações sobre a gestão escolar e sobre a formação continuada docente de profissionais que atuam na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BORGES, C. M.; RICHTER, A. M. Formação continuada de professores da educação infantil: desafios e possibilidades*.* **Revista Educação em Foco.** v. 24, n. 2, p. 1-15, 2021.

BRASIL*.* Ministério da Educação*.* **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 25 set. 2025.

GATTI, B. A*.* **Formação continuada de professores:** fundamentos e práticas*.* São Paulo: Cortez, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M*.* **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*.* 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

MARTINS, L. A. Gestão escolar e formação docente: articulações possíveis*.* **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, RBPAE, v. 25, n. 1, p. 75-90. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Fundação Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, DF: ANPAE, 2009.

MEDEIROS, D.; CRUZ, S.P.; FRANCO, M. V. A. A valorização docente nos trabalhos acadêmicos: revisão de literatura de 2000 a 2020. **Revista Momento** - diálogos em educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. v. 32, n. 2, p. 335-357. Furg. Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Rio Grande: PPGEDU, maio./ago. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376245776_A_VALORIZACAO_DOCENTE_NOS_TRABALHOS_ACADEMICOS_revisao_de_literatura_de_2000_a_2020. Acesso em 22 set. 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIZZANI, L. A*.* A gestão escolar como promotora da formação continuada. **Revista Educação em Debate,** v. 34, n. 1, p. 39-45, 2012.

RODRIGUES, M. C*.* Escuta e planejamento na gestão escolar: caminhos para a formação docente*.* **Revista Diálogo Educacional***,* v. 17, n. 54, p. 21-30, 2017.

SANTOS, C. C.; SANTOS, R. **Formação continuada de professores da educação infantil: desafios e possibilidades**. *In*: Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2021, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD1_SA101_ID2012_08072021221824.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

VÁZQUEZ, A. S*.* **Filosofia da práxis***.* São Paulo: Expressão Popular, 2007*.*

VYGOTSKY, L. S*.* **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens
05, 06 e 07 novembro de 2025
DOI: https://doi.org/10.48195/siehl2025.71
PPGEHL Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Ensino, Linguagens e Diversidades na Era da IA
UFN Universidade Franciscana 70 anos

O CLUBE DE CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE FRANCISCANA: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS E INTERCULTURALIDADE

Luísa de Andrade Minato[1]; Mariana Lopes Machado[2]; Jocenara Leal Pinto[3]; Rúbi Renck Pires[4]; Thaís de Andrade Gehrcke[5]; Amanda Petry Radünz[6]; Talita Valcanover Duarte[7]

INTRODUÇÃO

A língua inglesa consolidou-se como língua franca da ciência e da comunicação acadêmica, desempenhando papel central na circulação do conhecimento e na internacionalização da pesquisa (SWALES, 1997; FERGUSON, 2007). Utilizada como idioma predominante em publicações científicas, conferências, bases de dados e redes de cooperação, ela se tornou um instrumento indispensável para o compartilhamento de descobertas e a construção coletiva do saber. O domínio do inglês, nesse sentido, ultrapassa a dimensão linguística e representa também um capital simbólico que possibilita visibilidade e reconhecimento no meio acadêmico. Ao viabilizar a interação entre pesquisadores de diferentes contextos culturais e geográficos, o inglês favorece o avanço científico e tecnológico, mas também evidencia a dependência de um idioma hegemônico como mediador das trocas intelectuais.

Contudo, essa centralidade não é neutra. Ela se insere em relações assimétricas de poder que influenciam quem tem acesso às oportunidades de publicação, circulação e legitimação do conhecimento (HYLAND, 2016). Pesquisadores de países onde o inglês não é a língua materna enfrentam desafios adicionais, como barreiras linguísticas, custos com

1 Acadêmica do Curso de Letras Português e Inglês - Universidade Franciscana - UFN. E-mail: luisa.minato@ufn.edu.br
2 Acadêmica do Curso de Letras Português e Inglês - Universidade Franciscana - UFN. E-mail: mariana.lmachado@ufn.edu.br
3 Acadêmica do Curso de Letras Português e Inglês - Universidade Franciscana - UFN.
4 Acadêmico do Curso de Letras Português e Inglês - Universidade Franciscana - UFN. E-mail: rubi.renck@ufn.edu.br
5 Acadêmica do Curso de Letras Português e Inglês - Universidade Franciscana - UFN. E-mail: thais.agehrcke@ufn.edu.br
6 Escritório de Cooperação Internacional - Universidade Franciscana - UFN. E-mail: amanda.radunz@ufn.edu.br
7 Professora do Curso de Letras Português e Inglês - Universidade Franciscana - UFN. E-mail: talita.valcanover@ufn.edu.br

revisão e menor familiaridade com os padrões retóricos do discurso científico internacional. No Brasil, essas desigualdades são acentuadas por um sistema educacional que historicamente restringe o ensino efetivo do inglês a determinados grupos sociais, gerando exclusão e limitando a participação equitativa na produção científica global (AZEVEDO; CATANI, 2013). Assim, o inglês, embora essencial à comunicação acadêmica contemporânea, também atua como marcador de acesso desigual à ciência e ao conhecimento.

A superação dessas barreiras requer não apenas o ensino instrumental da língua, mas também a criação de espaços que promovam práticas de letramento acadêmico, entendidas como formas críticas de uso da linguagem em contextos institucionais específicos (LEA; STREET, 1998). A perspectiva dos (multi)letramentos acadêmicos não se limita ao domínio técnico do idioma, mas abrange práticas sociais e discursivas situadas, relacionadas à produção e à circulação do conhecimento acadêmico, influenciadas por convenções disciplinares e institucionais. Tais práticas assumem papel central na formação crítica e comunicativa de estudantes do ensino superior, pois envolvem a apropriação de gêneros discursivos, a compreensão das convenções retóricas e o desenvolvimento de uma consciência sobre as relações entre linguagem, poder e identidade. Em um cenário de internacionalização crescente, os letramentos acadêmicos tornam-se, portanto, ferramentas essenciais de inclusão e participação, permitindo que sujeitos de diferentes origens atuem, em condições mais equitativas, nas comunidades discursivas acadêmicas locais e globais.

Diante do papel da língua inglesa como língua franca da ciência (SWALES, 1997; FERGUSON, 2007) e de sua centralidade nos processos de internacionalização do ensino superior, torna-se necessário criar espaços institucionais que favoreçam o uso significativo da língua e o desenvolvimento de letramentos acadêmicos. Sob essa perspectiva, o Clube de Conversação em Língua Inglesa da Universidade Franciscana (UFN) constitui uma prática pedagógica voltada à promoção de interações comunicativas em inglês, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas no contexto universitário. O Clube permite que os participantes articulem-se às práticas discursivas próprias do meio acadêmico, possibilitando o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas voltadas à produção e à circulação do conhecimento em âmbito global. Alinhado à proposta de internacionalização em casa (BEELEN; JONES, 2015), o projeto oferece experiências interculturais e linguísticas que ampliam o acesso da comunidade acadêmica à dimensão internacional da universidade.

Além de favorecer a prática comunicativa dos participantes, o Clube também desempenha um papel formativo para os acadêmicos do curso de Letras, que atuam como monitores responsáveis pela mediação das atividades. Ao planejar e conduzir os encontros, esses estudantes exercitam práticas formativas de uso do inglês voltadas à docência e à

comunicação acadêmica, consolidando o Clube como um espaço de vivência dos letramentos acadêmicos em contexto real.

Dessa forma, o Clube de Conversação em Língua Inglesa da UFN consolida-se como um espaço de prática linguística e formativa que articula o uso do inglês à construção de saberes acadêmicos e ao fortalecimento da dimensão internacional do ensino superior. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar o Clube de Conversação em Língua Inglesa da UFN como uma prática de letramento acadêmico que promove o uso significativo da língua inglesa como língua franca, contribuindo para o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e interculturais dos participantes e dos acadêmicos de Letras que atuam como mediadores.

METODOLOGIA

A presente pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA) e adota uma abordagem quanti-qualitativa, de caráter descritivo e interpretativista, voltada à análise das práticas de letramento acadêmico desenvolvidas no Clube de Conversação em Língua Inglesa da Universidade Franciscana (UFN). Conforme De Grande (2011, p. 1), “as pesquisas em Linguística Aplicada, por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista”. Essa orientação não é aleatória: decorre de uma concepção de pesquisa que compreende o conhecimento como prática social, situada e reflexiva, atenta às relações entre pesquisador, participantes e contexto investigado.

Ainda segundo De Grande (2011), a pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada não privilegia uma única prática metodológica, mas combina técnicas que se adequam ao campo de investigação, mantendo o rigor e a confiabilidade científica. Inspirada nesse princípio, esta pesquisa articula dados quantitativos - referentes ao número de participantes, frequência e cursos de origem - e dados qualitativos, obtidos por meio de observação participante, anotações de campo, registros das atividades e relatos reflexivos dos acadêmicos de Letras que atuam como monitores do Clube. Essa combinação visa compreender o alcance institucional do projeto e interpretar as práticas linguísticas e formativas que emergem nos encontros.

A análise dos dados segue a perspectiva interpretativista proposta por De Grande (2011), na qual o pesquisador busca compreender os significados construídos pelos participantes em seu contexto natural, observando a linguagem em uso e os sentidos atribuídos às práticas sociais. Para assegurar o rigor investigativo, o estudo promoveu a triangulação dos dados - quantitativos e qualitativos -, procedimento que, conforme destaca a autora, amplia

a validade da pesquisa e possibilita uma compreensão mais ampla e contextualizada do fenômeno estudado.

Assim, a metodologia adotada, fundamentada em De Grande (2011), compreende a pesquisa como prática interpretativa e situada. A combinação de dados quantitativos e qualitativos, associada à observação participante, assegura o rigor e a coerência da análise, preparando o terreno para a descrição dos procedimentos de coleta de dados.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE

O primeiro momento da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário diagnóstico, divulgado nas redes sociais do Curso de Letras e do Escritório de Cooperação Internacional da UFN com o objetivo de mapear o interesse da comunidade acadêmica em participar de atividades de conversação em língua inglesa, identificar os principais objetivos de aprendizagem e levantar sugestões de temáticas para os encontros do Clube. Com isso foi possível organizar os encontros conforme o nível de proficiência, disponibilidade de horários e temas de interesse. A partir das respostas obtidas, foi elaborado o cronograma de encontros do Clube de Conversação, realizado quinzenalmente entre agosto e dezembro de 2025. As temáticas foram definidas com base nas preferências indicadas pelos participantes e contemplaram tópicos comunicativos, culturais e acadêmicos, como músicas, filmes, culinária e celebrações (Imagem 1). O primeiro encontro foi realizado durante a *International Week*[8] onde foi realizada a segunda aplicação do mesmo questionário.

Imagem 1 - Cronograma de encontros do Clube de Conversação em Língua Inglesa.

Fonte: Autores (2025)

8 A International Week da UFN é um evento promovido pelo Escritório de Cooperação Internacional que, sob a temática "UFN conectada ao mundo", buscou fortalecer a internacionalização e promover vivências multiculturais. O Clube de Conversação integra essas ações ao incentivar o uso da língua inglesa como prática formativa e comunicativa no contexto acadêmico.

No que diz respeito aos dados quantitativos, foram considerados o número de inscritos, a frequência média e a diversidade de cursos representados entre os participantes, a fim de dimensionar o alcance institucional do Clube de Conversação. Já os dados qualitativos constituem-se a partir do registro reflexivo dos acadêmicos do curso de Letras – Português e Inglês que atuaram como monitores nas atividades, incluindo suas percepções sobre o processo de mediação, os desafios da prática docente e as contribuições formativas decorrentes da experiência. Este trabalho, portanto, configura-se como parte desse processo reflexivo, ao reunir as análises e percepções dos monitores sobre as vantagens pedagógicas e linguísticas do Clube, tanto para os estudantes participantes quanto para os próprios mediadores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados a seguir buscam atender ao objetivo deste estudo, que consiste em analisar o Clube de Conversação em Língua Inglesa da UFN como uma prática de letramento acadêmico. A análise combina dados quantitativos e qualitativos, permitindo compreender tanto o alcance institucional da iniciativa quanto os efeitos formativos observados entre participantes e monitores.

Através do questionário, foi possível identificar que há um interesse significativo da comunidade acadêmica em participar de práticas de letramentos acadêmicos em língua inglesa. Os dados da rede social Instagram também demonstram o interesse da comunidade acadêmica em participar do Clube de Conversação: a primeira divulgação alcançou 6.351 visualizações, com 35 compartilhamentos e 11 salvamentos, indicando ampla visibilidade e engajamento. As respostas revelam um público diverso, composto majoritariamente por estudantes de graduação, mas também por docentes, egressos e pós-graduandos, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento. É interessante observar que a maioria dos respondentes e participantes efetivos do Clube de Conversação são do curso de Letras - Português e Inglês, que desejam ampliar suas vivências em língua inglesa para além de seu curso de graduação.

Observou-se a predominância de participantes com níveis de proficiência A2 e B2, seguidos por iniciantes (A1) e alguns com nível avançado (C1), o que evidencia a heterogeneidade do grupo e a importância de propor atividades que contemplem múltiplos níveis linguísticos. As temáticas de maior interesse foram viagens, filmes e séries, música, alimentação e celebrações culturais - tópicos que articulam aspectos linguísticos e culturais e favorecem práticas de comunicação autênticas. Entre as principais motivações, destacaram-se o desejo de aprimorar a fluência oral, ampliar o vocabulário, desenvolver maior segurança

comunicativa e interagir com colegas de diferentes cursos. Esses resultados reforçam o potencial do Clube de Conversação como um espaço formativo de uso significativo da língua inglesa, que promove não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a ampliação de repertórios culturais e interculturais essenciais aos letramentos acadêmicos.

Os registros reflexivos elaborados pelos monitores do Clube de Conversação em Língua Inglesa evidenciaram que os encontros proporcionaram experiências significativas de aprendizagem tanto para os participantes quanto para os mediadores. As observações indicam que o grupo se manteve, de modo geral, bastante participativo e engajado nas atividades propostas. Ainda que houvesse uma discrepância perceptível entre os níveis de proficiência em inglês, alguns participantes apresentavam fluência próxima à de falantes avançados e outros demonstrando insegurança ou timidez ao se expressar oralmente. O ambiente de aprendizagem caracterizou-se pela acolhida, pela colaboração e pela valorização do esforço individual.

Os monitores destacam que, apesar das diferenças linguísticas, os participantes demonstraram abertura para aprender e disposição em aceitar orientações e sugestões de maneira positiva. Essa postura contribuiu para a criação de um espaço de confiança, no qual a falta de conhecimento foi compreendida como parte natural do processo de aprendizagem. As atividades de conversação, elaboradas de forma interativa e contextualizada, favoreceram a troca de experiências e saberes entre alunos e mediadores, mantendo o caráter dialógico do projeto.

Um aspecto recorrente foi a percepção do protagonismo estudantil como eixo central do Clube. Embora os monitores exercessem o papel de facilitadores da comunicação, o foco das práticas sempre esteve voltado para o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança dos participantes do Clube. A condução dos encontros buscou estimular que eles se expressassem livremente, refletissem sobre sua própria aprendizagem e assumissem o papel ativo na construção do conhecimento linguístico.

Os registros evidenciam também aprendizados formativos através da experiência docente. A mediação dos encontros possibilitou o desenvolvimento de competências pedagógicas, como o planejamento de atividades adequadas a diferentes níveis linguísticos, a gestão de grupos e a prática da escuta empática. Os desafios enfrentados, como, por exemplo, equilibrar o tempo de fala entre os participantes ou adaptar as tarefas conforme a compreensão coletiva tornaram-se oportunidades de crescimento profissional, fortalecendo o papel do Clube como um espaço de formação reflexiva e colaborativa, pautado pelo diálogo e pela construção conjunta do conhecimento.

A formação bilíngue no Clube reforça a importância desse espaço não só para discentes de outros cursos, mas também para o fortalecimento da identidade do professor em

formação, isto é, dos estudantes do curso de Letras. Ao longo dos encontros pode-se observar que os mediadores desenvolveram competências significativas de mediação e comunicação, demonstradas pela ampliação de vocabulário, melhoria da fluência e das estratégias de interação. Na perspectiva pedagógica, destacam-se o aprimoramento do planejamento das práticas e a adaptabilidade às necessidades e aos perfis dos participantes, a partir da análise e da observação constante do que se mostrava mais eficaz nas atividades propostas. Ao observarem e vivenciarem diferentes estratégias de ensino, os mediadores ampliaram sua compreensão sobre os processos pedagógicos, desenvolvendo sensibilidade quanto à importância da interação e da adaptação metodológica em contextos educativos.

Os participantes, por sua vez, demonstraram uma melhoria significativa na confiança e no engajamento a cada encontro, sentindo-se mais motivados e confortáveis para expressar-se oralmente. Tudo isso contribuiu para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de fala, escuta e compreensão, bem como para a ampliação de vocabulário, fortalecendo o uso da língua em contextos comunicativos reais e colaborativos.

Além disso, foi possível perceber que o envolvimento de mediadores e participantes com a língua ultrapassou o espaço do Clube: muitos começaram a buscar maior contato com o idioma em situações cotidianas, como ouvir músicas em inglês com atenção às letras e assistir a filmes e programas legendados. Essa ampliação do interesse e da exposição à língua evidencia mais uma vez o desenvolvimento dos participantes como aprendizes ativos e reflexivos em relação à aprendizagem, elemento essencial para a consolidação de competências linguísticas e comunicativas duradouras.

A comparação entre os dados quantitativos e qualitativos evidencia uma correlação significativa entre o engajamento dos participantes e os resultados formativos alcançados do Clube de Conversação. Do ponto de vista quantitativo, foram considerados o número de inscritos, a frequência média e a diversidade de cursos representados, elementos que permitem dimensionar o alcance institucional do projeto. O Clube oferta encontros em dois turnos (manhã e tarde) devido a disponibilidade de horário dos participantes. O turno da manhã apresenta uma média de três a quatro participantes, majoritariamente do curso de Letras, com a presença eventual de estudantes de outras áreas, contendo a mediação de dois monitores. Já o turno da tarde, mais numeroso, conta com aproximadamente 10 a 15 participantes e possui uma composição diversa, que inclui discentes de cursos como Arquitetura e Urbanismo, Direito, Letras e Publicidade e Propaganda, contando com a mediação de quatro monitores.

No âmbito qualitativo, os registros reflexivos apontam que o elevado nível de adesão e a diversidade do público contribuem para o aprimoramento da prática docente e para o desenvolvimento de estratégias mediadoras mais dinâmicas e inclusivas. Também revelam

ganhos significativos no que se refere à motivação, à autoconfiança e à ampliação do repertório linguístico dos monitores e participantes. Dessa forma, constata-se que o engajamento quantitativo consistente repercute em resultados qualitativos expressivos, fortalecendo o caráter formativo do Clube de Conversação e ampliando seu impacto acadêmico e institucional.

No âmbito dos estudos acerca dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998), que se referem às habilidades de agir, por meio da linguagem, dentro de áreas disciplinares específicas, de acordo com as "regras" culturais e contextuais de cada prática, o Clube de Conversação da UFN pode ser compreendido como uma comunidade de prática: "um grupo de pessoas que regularmente trabalha junto" e que "tipicamente tem um nome" (SWALES, 2018, p. 252, tradução nossa). Nessa comunidade, o trabalho pode ser entendido como a prática das habilidades orais em língua inglesa.

Nesse contexto, a aprendizagem dos participantes do Clube ocorre por meio da participação periférica legítima (LAVE; WENGER, 1991), ou seja, a partir da vivência na língua inglesa, sem necessitar obrigatoriamente de instrução explícita (IVANIČ, 2004). No caso dos mediadores, além do desenvolvimento e aprimoramento das habilidades em língua inglesa, eles desenvolveram também habilidades relacionadas à docência. Em um primeiro momento, os mediadores realizaram tarefas menos complexas e auxiliaram as supervisoras na mediação das atividades do Clube. Dessa forma, começaram a se apropriar dos letramentos acadêmicos necessários para exercer papéis mais complexos, como o de mediar o Clube sem a presença das supervisoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Clube de Conversação em Língua Inglesa da UFN consolida-se como uma prática de letramentos acadêmicos, ao articular o ensino de inglês a processos de reflexão crítica, interculturalidade e construção colaborativa do conhecimento. As interações em língua inglesa, situadas em contextos autênticos, promovem o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas associadas às práticas de leitura, escrita e oralidade próprias do meio acadêmico. Assim, o Clube vai além da dimensão comunicativa: ele constitui um espaço de socialização acadêmica, no qual os participantes mobilizam a língua inglesa como ferramenta para a construção de sentidos e para a inserção em comunidades discursivas globais.

Nesse sentido, o Clube de Conversação contribui para a democratização do acesso aos letramentos acadêmicos em língua inglesa, favorecendo práticas de internacionalização em casa e o engajamento de estudantes de diferentes áreas e níveis de proficiência. Ao reconhecer a língua como prática social e cultural, o projeto promove a interculturalidade como princípio formativo, valorizando o diálogo entre saberes e o protagonismo estudantil.

Desse modo, reafirma-se o papel da universidade na formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de participar de forma ética e significativa das redes contemporâneas de produção e circulação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, 2013.

BEELEN, J.; JONES, E. W. Redefining internationalization at home. In: DEARDEN, R.; HARRISON, N.; HEATH, S. (Ed.). **Proceedings of the 29th Conference of the European Association for International Education**. Amsterdam: European Association for International Education, 2015.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, Curitiba, v. 23, n. 23, p. 11–27, dez. 2011.

FERGUSON, G. The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss. **Ibérica**, v. 13, p. 7-38, 2007.

HYLAND, K. Academic publishing and the myth of linguistic injustice. **Journal of Second Language Writing**, v. 31, p. 58-69, 2016.

IVANIČ, R. **Writing and Identity**: the discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1998.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEA, M. L.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-173, 1998.

SWALES, J. M. English as Tyrannosaurus Rex: textual practices and the appropriation of expertise. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 31, n. 3, p. 379–399, 1997.1’8765’=-

SWALES, J. M. **Other Floors, Other Voices**: a textography of a small university building - twentieth anniversary edition. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2018.

WENGER, E. **Communities of Practice**: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TIPOGRAFIA
Arial

A temática do V Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens (SIEHL) foi 'Ensino, linguagens e diversidade na era da Inteligência Artificial'. Ao integrar pesquisas acadêmicas a experiências pedagógicas reais, o e-book propõe um diálogo interdisciplinar e intercultural para a qualificação do ensino, conectando realidades que vão da educação básica ao ensino superior. Através de metodologias inovadoras, os autores discutem os impactos éticos e práticos das tecnologias digitais, estimulando o pensamento crítico e a formação continuada de educadores.

PPGEHL
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens

editora UFN

UFN Universidade Franciscana 70 ANOS