

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

REITOR

Laércio Alves de Carvalho

VICE-REITORA

Luciana Ferreira da Silva

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

Robsom Marques de Amorim

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Walter Guedes da Silva

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Amanda Cristina Danaga

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Érika Kaneta Ferri

GERENTE DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

Jaqueline Moreira da Silva Jurado

**COORDENADORIA DO CENTRO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM, MEMÓRIA E IDENTIDADE/CELMI**

Léia Teixeira Lacerda

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

Carla Villamaina Centeno
Frederico Fonseca Fernandes

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM – RBECL

EDITORAS

Estela Mara de Andrade
Léia Teixeira Lacerda

CÂMARA EDITORIAL

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda UEMS, Brasil
Profa. Dra. Maria Leda Pinto, UEMS, Brasil

ORGANIZAÇÃO DO VOLUME

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, UEMS, Brasil

REVISÃO TEXTUAL

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, UEMS, Brasil

DIVULGAÇÃO, CAPA E POLÍTICA DE ANTI-PLÁGIO

Higor de Siqueira Marques

QUADRO DA CAPA DA EDIÇÃO

José Genésio Fernandes

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Rezende Benatti, UEMS, Brasil
Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Beleni Saléte Grando, UFMT, Brasil
Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli, UFMS, Brasil,
Prof. Dr. Daniel Stockmann, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, SED-UEMS, Brasil
Prof. Dr. Fábio Lopes Alves, Unoeste, Brasil,

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, Universidade Anhanguera-Uniderp, Brasil
Prof. Dr. Giovanni José da Silva, Unifap - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil
Prof. Dr. Guilherme Val de Prado Toledo, Unicamp, Brasil
Prof. Dr. João Wanderlei Geraldi, Universidade da Alemanha e Portugal
Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso, UFMT, Brasil,
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis, UFRJ, Brasil,
Profa. Dra. Maria Cecília Christiano Cortez de Souza, USP, Brasil,
Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, UFRN, Brasil
Profa. Dra. Marie Christine Josso, Université de Genève, Suíça, Switzerland
Profa. Dra. Marisa Bittar, Universidade de São Carlos, Brasil
Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, UCDB, Brasil,
Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, USP, Brasil
Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner, UFRGS, Brasil
Prof. Dr. Walter Guedes da Silva, UEMS, Brasil
Prof. Dr. Yves Joel de La Taille, Universidade de São Paulo, Brasil

PARECERISTA – (2021-2025)

Prof. Dr. Alan Silus, ISTED-UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Ana Lúcia Batista, SED/UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Andrew Vinícius Cristaldo da Silva, SEMED, Brasil.
Prof. Dr. Arthur Breno Stürmer, Instituto Federal de Alagoas, Brasil.
Profa. Dra. Camila Gonçalves da Costa, SED, MS
Prof. Dr. Cleir Silva Bernardes, UFRJ, Brasil.
Prof. Dr. Cleiton Dalastra, UNESP, Brasil.
Prof. Dr. Djanires Lageano Neto de Jesus, UEMS, Brasil.
Prof. Dr. Doglas Wendell Sorgatto, SED/UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Edelir Salomão Garcia, UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Everton Bedin, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Prof. Dr. Fábio Dobashi Furuzato, UEMS, Brasil.
Prof. Dr. Fábio Lopes Alves, Unoeste, Brasil.
Profa. Dra. Fabián Martínez Hernández – Escuela Normal de Ecatepec, México.
Profa. Dra. Fabiola Hernández Aguirre - Escuela Normal de Ecatepec y Universidad Nacional Autónoma de México, México.
Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, Universidade Anhanguera-Uniderp, Brasil.
Prof. Dr. Giovanni Ferreira Bezerra, (UFMS/UFMG), Brasil.
Prof. Dr. Gustavo Tanus, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
Prof. Dr. Handherson L Costa Damasceno, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Brasil.
Prof. Dr. Herbertz Ferreira, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Imelda Álvarez García - Escuela Normal de Ecatepec, México.

- Prof. Dr. Jadson Justi, Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil.
- Prof. Dr. Jesus Lara Vargas - Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México.
- Prof. Dr. João Wanderlei Geraldi, Universidade da Alemanha e Portugal.
- Profa. Dra. Leonor Eloina Pastrana Flores - Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México - División Ecatepec, México.
- Prof. Dr. Rafael Rossi, UFMS, Brasil.
- Prof. Dr. Rafael Presotto Vicente Cruz, UNIGRAN, Brasil.
- Prof. Dr. Ronaldo Rodrigues Moises, UEMS, Brasil.
- Profa. Dra. Susana Benítez Giles - Escuela Normal de Ecatepec, México.
- Prof. Dr. Walter Guedes da Silva, UEMS, Brasil.
- Prof. Dr. Zacarias Santos, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil.
- Prof. Me. Daniel da Rocha Silva, Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
- Profa. Doutoranda Cristiane Pereira Lima, SEMED, Brasil.
- Profa. Doutoranda Marlúcia Francisca de Oliveira Cavalcieri Martins, UEMS, Brasil.
- Profa. Dra. Adriana de Carvalho Alves, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil.
- Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante, UEMS, Brasil.
- Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Streisky Strang, Universidade Norte do Paraná, Brasil.
- Profa. Dra. Camila de Araujo Cabral, UFMS, Brasil.
- Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli, UFMS, Brasil.
- Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno, UEMS, Brasil.
- Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, UEMS, Brasil.
- Profa. Dra. Daniele dos Santos Rosa, Instituto Federal de Brasília, Brasil.
- Profa. Dra. Danielle da Silva Pinheiro Wellichan, UNESP - Campus de Marília, Brasil.
- Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz, UEL, Brasil.
- Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, UEMS, Brasil.
- Profa. Dra. Fernanda Surubi Fernandes, UEGoiás, Brasil.
- Profa. Dra. Geisielén Santana Valsechi, Colégio de Aplicação/UFSC, Brasil.
- Profa. Dra. Iara Augusta da Silva, (UEMS), Brasil.
- Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira, UEMS, Brasil.
- Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso, UFMT, Brasil.
- Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, (UEMS), Brasil.
- Profa. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis, UFRJ, Brasil.
- Profa. Dra. Maria Cecília Christiano Cortez de Souza, USP, Brasil.
- Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, UFRN, Brasil.
- Profa. Dra. Maria de Lourdes Silva, UEMS, Brasil.
- Profa. Dra. Maria Leda Pinto, UEMS, Brasil.
- Profa. Dra. Marie Christine Josso, Université de Genève, Suíça, Switzerland
- Profa. Dra. Marinete Zacharias Rodrigues, UEMS, Brasil.
- Profa. Dra. Marisa Bittar, Universidade de São Carlos, Brasil.
- Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, UCDB, Brasil.
- Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, USP, Brasil.
- Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti, UEMS, Brasil.
- Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner, UFRGS, Brasil.
- Profa. Dra. Vera Lucia Guerra, UEMS, Brasil.



Avaliação Qualis-Capes, 2017-2021 – B1

E-mail: rbecl.uems@br

Siga-nos nas redes sociais

<https://instagram.com/rbecl.uems?utm_medium=copy_link>

Léia Teixeira Lacerda¹
Estela Mara de Andrade²

Caríssimos/as leitores e leitoras,

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com imenso orgulho e compromisso social, apresenta a última edição de 2025 da **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem (RBECL)**. Este volume consolida um ano de reflexões críticas e pesquisas rigorosas, oferecendo à comunidade acadêmica e aos profissionais da educação uma análise multifacetada e urgente dos desafios e inovações no cenário educacional contemporâneo.

Está edição se destaca por seu caráter plural e interdisciplinar, reunindo investigações que transitam da macroestrutura das políticas públicas às microanálises da prática docente e da experiência discente. No cerne das discussões, encontram-se temas fundamentais para a compreensão e transformação da educação brasileira.

O primeiro artigo intitulado: “A implemetação do novo Ensino Médio no Brasil: avanços, desafios e impactos para os profissionais da Educação Básica”, escrito por Jackson Moraes Barcelo, Helena Midori Kashiwagi da Rocha e Vanessa da Veiga tem como objetivo fazer uma análise crítica da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017. Por meio de uma abordagem qualitativa e documental, o estudo examina legislações, diretrizes curriculares e documentos públicos emitidos por sindicatos e órgãos oficiais, com foco nos impactos

¹ Doutora em Educação pela USP. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da UEMS, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Pesquisadora Associada do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade – CELMI-UEMS. Bolsista PQ Fundect-CNPq. Orcid iD: <<http://orcid.org/0000-0003-3752-0790>>. E-mail: leia@uems.br.

² Doutora em Educação pela UCDB. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade (GPEIN). Pesquisadora Associada do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade – CELMI-UEMS. Orcid iD: <<http://orcid.org/000-003-0548-3091>>. E-mail: estela.andrade@uems.br

da reforma sobre as condições de trabalho e a valorização dos profissionais da educação básica. Os autores defendem a necessidade de revisão crítica do processo, com base em uma perspectiva democrática e sensível à pluralidade dos territórios escolares.

“Abordagens comunicacionais na educação de surdos: análises das características históricas e pedagógicas”, é título do artigo escrito por Elisandra Fátima Braz Mandotti e Daiane Natalia Schiavon que objetiva analisar as principais características históricas e pedagógicas das abordagens comunicativas na educação de surdos. O artigo tem também o intuito de aprofundar o conhecimento sobre esse assunto por meio da literatura existente, além de identificar os contextos de surgimento e influência das principais abordagens pedagógicas. E, ainda mais especificamente, caracterizar como se deu a evolução histórica do Bilinguismo.

O terceiro artigo intitulado: “Análise da etnomatemática para o Ensino Fundamental no documento de referência curricular para o Estado de Mato Grosso (DRC-MT)”, autoria de Gislaine Martins Viana de Almeida e Grazielle Borges de Oliveira Pena, analisa as compreensões apresentadas no Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (DRC-MT), publicado em 2018 e vigente até os dias atuais sobre a etnomatemática no Ensino Fundamental, especialmente em relação ao ensino da Matemática. A análise do documento busca compreender os pressupostos teóricos da etnomatemática e a proposta do DRC-MT para essa temática. Para realizar um trabalho pedagógico crítico investigativo, de maneira articulada, as autoras buscaram estabelecer vínculos entre práticas cotidianas e a matemática escolar.

Na sequência Angela Maria Vieira de Alameida, Maria Auxiliadora Ávila e Suzana Lopes Salgado Ribeiro por meio do artigo: “Gestão participativa em escolas públicas de Fortaleza: incidentes críticos nas trajetórias de gestores escolares”, apresentam os resultados de uma pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado, cujo objetivo foi compreender, nas narrativas de gestores sobre suas trajetórias profissionais, os incidentes críticos (acontecimentos marcantes) vivenciados no

processo de gestão participativa. Segundo as autoras, a gestão participativa caracteriza-se pela ainda desafiadora democratização das relações escolares, que pressupõe a colaboração entre gestores, docentes e comunidade escolar em geral.

O quinto artigo intitulado: “Caminhos da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil e em Portugal: atendimento educacional especializado e desenho universal para a aprendizagem”, escrito por Elizabete Cristina Costa Renders, Luciana Lessa Pires e Patrícia Bezerra Amaral, apresenta e compreende a proposta dos dois países para a inclusão escolar de pessoas com deficiência. As autoras adotaram o procedimento metodológico da pesquisa documental e os objetos de análise são, no caso do Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, no caso de Portugal, o Decreto-Lei N. 54/2018. Os referenciais teóricos utilizados para a análise documental incluem o paradigma da educação inclusiva, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O artigo: “Cérebro interseccional: os impactos neurobiológicos da discriminação de gênero, sexualidade e etnia no processo de aprendizagem”, escrito por Dayane Laurentino de Oliveira e Ceres Marisa Silva dos Santos, descreve como marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça e etnia, articulados pela perspectiva interseccional, influenciam o neurodesenvolvimento e a aprendizagem em contextos escolares. O texto fundamenta-se em revisão integrativa da literatura, contemplando estudos das áreas da educação, neurociência, psicologia do desenvolvimento e estudos de gênero e raça. As autoras afirmam que a incorporação de perspectivas interseccionais e neurocientíficas nas práticas pedagógicas é essencial para a promoção de ambientes educacionais mais inclusivos e neurocompatíveis.

O sétimo artigo: “Por uma abordagem intercultural de ensino e de aprendizagem do português como (L2) para estudantes surdos: a relevância da adequação dos materiais didáticos”, autoria de Lavínia Neves dos Santos Mattos e Valmeire Passos Santana, apresenta por meio de um estudo propositivo, de base qualitativa, a elaboração um material didático para a educação bilíngue de estudantes

surdos em aulas de português (L2) com enfoque na interculturalidade. As autoras propõem por meio desse artigo uma prática de ensino que oportunize a aprendizagem de vocabulário da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita, numa abordagem intercultural, para estudantes surdos que cursam o 6º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais. O artigo foi produzido a partir do trabalho de pesquisa e ação formativa desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

O oitavo artigo: “Currículo e diferenças na perspectiva das professoras da Educação Infantil”, escrito por Fabiana Rodrigues Marques e Sirley Lizott Tedeschi, analisa o currículo de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no Município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul e buscam identificar como as professoras compreendem o currículo e como percebem as questões relativas às diferenças nas propostas curriculares da Educação Infantil. A produção surge a partir de pesquisa que recorre aos estudos de Ariés (1986) para mostrar que a “infância” é uma construção social e histórica; aos estudos de Silva (2016), Lopes (2015), Moreira e Silva (2002), Macedo (2020), entre outros, para discutir currículo e diferença.

Na sequência, Michelle Cruz Salomão e Tiago Dziekaniak Figueiredo por meio do artigo: “Análise do discurso do eu-professor de matemática: discussão sobre metodologias e tecnologias” buscam indicar como se constitui a formação inicial do eu-professor coletivo-singular que ensinará matemática em relação à utilização de tecnologias digitais. Para isso foram analisadas as respostas de dezessete licenciandos que participaram de um curso de aperfeiçoamento sobre Metodologia de projetos de aprendizagem e tecnologias digitais.

Letícia Regina Marcolin e Luciane Sturm no artigo: “Sequência didática no ensino de língua portuguesa: uma proposta à luz do ISD”, apresentam a planificação de uma sequência didática centrada no gênero conto de humor para a disciplina de Língua Portuguesa. As autoras afirmam que o objetivo do estudo é de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, fundamentando-se nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Nesse cenário, a sequência didática

constitui um instrumento importante para orientar as práticas pedagógicas e atividades de modo processual e coerente, atendendo as necessidades encontradas em sala de aula.

O penúltimo artigo intitulado: “A presença chiquitana em Porto Esperidião: um olhar a decolonialidade a partir de brincadeiras”, de autoria de Adriane Cristine Silva e Beleni Salete Grando, tem como objetivo compreender o brincar como espaço formativo que expressa a realidade vivida por crianças na fronteira Brasil–Bolívia, na Escola Municipal Maria Gregória Ortiz Cardoso, buscando identificar e descrever as práticas sociais do brincar de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Porto Esperidião (MT). A produção é fruto de uma pesquisa participante que se desenvolve a partir da análise do cotidiano escolar e das vivências das crianças, utilizando a etnografia do cotidiano como abordagem metodológica. O estudo dialoga com pesquisas sobre relações étnico-raciais no contexto da história e cultura Chiquitano, considerando a presença desse povo originário na região de fronteira. Nessa perspectiva, busca-se compreender as brincadeiras a partir do reconhecimento de suas práticas sociais, bem como dos sentidos e significados que produzem na formação social das crianças que vivem na área urbana de Porto Esperidião.

Para concluir o volume, Cícera dos Santos Teixeira e Cícero dos Santos Teixeira, com o artigo: “ Análise dos conteúdos do livro didático do 6º ano da rede municipal de Piripiri (PI)”, descrevem uma análise dos conteúdos do livro didático de língua inglesa do 6º ano da rede municipal de Piripiri. O artigo analisa o conteúdo do livro didático de Inglês do 6º ano, tal como proposto por Severino (2017) e Gil (2008) e um paralelo entre as competências e habilidades propostas pela BNCC e a Matriz Curricular da Rede Municipal de Piripiri – PI (SEDUC), para tanto foi considerado aspectos linguísticos, didáticos e temáticos, bem como, o fato de ser esse o primeiro contato dos alunos com a língua não materna. Os autores neste artigo, relatam que o livro didático contempla as competências e habilidades da BNCC e está alinhado à rede municipal de ensino, porém, não leva em consideração ser o primeiro contato dos

discentes com a língua, isto é, poucos vocábulos para iniciantes, as dez classes gramaticais são abordadas através de textos contextualizados, anunciados em inglês, dentre outros empecilhos para iniciantes.

Esta última edição de 2025 da RBECL não é apenas uma coletânea de artigos; é um mapa de debates urgentes, um instrumento de formação crítica e um testemunho do papel da UEMS na produção de conhecimento científico. Convidamos todos/as os/as pesquisadores/as, professores, estudantes e interessados a mergulhar nestas páginas e a se juntar a nós na contínua tarefa de pensar e reinventar a educação.

Agradecemos aos autores pelas contribuições valiosas e aos pareceristas *Ad hoc* pelo trabalho dedicado de leitura que desenvolvem para promover essa rica troca dos saberes.

O conhecimento é um diálogo permanente.

Boa leitura!

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:

avanços, desafios e impactos para os profissionais da Educação Básica

THE IMPLEMENTATION OF BRAZIL'S NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM:

advances, challenges, and impacts for professionals in Basic Education

LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO BACHILLERATO EN BRASIL: avances, desafíos e impactos para los profesionales de la Educación Básica.

Jackson Morais Barcelos¹

Helena Midori Kashiwagi da Rocha²

Vanessa da Veiga³

RESUMO:

O presente artigo realiza uma análise crítica da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017. Por meio de uma abordagem qualitativa e documental, o estudo examina legislações, diretrizes curriculares e documentos públicos emitidos por sindicatos e órgãos oficiais, com foco nos impactos da reforma sobre as condições de trabalho e a valorização dos profissionais da educação básica. Argumenta-se que, embora a proposta legal aponte para maior flexibilidade e protagonismo juvenil, sua implementação tem se dado de forma desigual e desarticulada com a realidade das escolas públicas e dos docentes. A ausência de diálogo efetivo com a categoria, as fragilidades na formação continuada e as limitações estruturais do sistema educacional configuram obstáculos significativos à concretização dos objetivos anunciados. A análise aponta que, sem a devida valorização e participação dos professores, a reforma corre o risco de acentuar desigualdades e comprometer a qualidade da educação ofertada. Ao final, defende-se a necessidade de revisão crítica

¹Mestre em Ciências Ambientais, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) – Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0002-7849-8198>. E-mail: jacksonbarcelos515@gmail.com

² Doutora em Geografia, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral (UFPR Litoral), Brasil; Programa de Pós-Graduação em Rede em Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPR Litoral). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9811-06197>. E-mail: helenamidori@ufpr.br.

³ Especialista em Educação do Campo, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) – Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0005-7973-9135>. E-mail: vanessa.da.veiga@escola.pr.gov.br.

do processo, com base em uma perspectiva democrática e sensível à pluralidade dos territórios escolares.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Políticas Educacionais. Educação Pública. Condições de Trabalho Docente.

ABSTRACT:

This article presents a critical analysis of the implementation of Brazil's New High School curriculum reform, established by Law No. 13.415/2017. Through a qualitative and documental approach, it examines official legislation, curricular guidelines, and union publications, focusing on the reform's impacts on teachers' working conditions and professional recognition. Although the policy proposes flexibility and student protagonism, its implementation has occurred unevenly and often disconnected from public school realities. The lack of effective dialogue with educators, fragile continuing education strategies, and structural limitations in the educational system constitute significant barriers to the reform's success. The study argues that without genuine teacher involvement and proper working conditions, the reform risks deepening inequalities and undermining educational quality. A critical revision of the process, grounded in democratic values and sensitive to the diversity of school territories, is advocated.

Keywords: New High School. Educational Policies. Public Education. Teachers' Working Conditions.

RESUMEN

Este artículo ofrece un análisis crítico de la implementación del Nuevo Bachillerato en Brasil, instituido por la Ley Nº 13.415/2017. Mediante un enfoque cualitativo y documental, se examinan legislaciones oficiales, directrices curriculares y documentos de entidades sindicales, enfocándose en los impactos de la reforma sobre las condiciones laborales y la valorización profesional del magisterio. Aunque la propuesta apunta a una mayor flexibilidad y protagonismo juvenil, su implementación ha sido desigual y desconectada de la realidad de las escuelas públicas. La falta de diálogo con el profesorado, las debilidades en la formación continua y las limitaciones estructurales del sistema educativo constituyen obstáculos relevantes. Se concluye que, sin condiciones laborales dignas y participación docente efectiva, la reforma puede acentuar desigualdades y comprometer la calidad de la educación. Se defiende una revisión crítica del proceso, fundamentada en valores democráticos y en el respeto a la diversidad de los territorios escolares.

Palabras clave: Nuevo Bachillerato. Políticas Educativas. Educación Pública. Condiciones Laborales Docentes.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro tem sido marcado, nos últimos anos, por transformações estruturais que incidem diretamente sobre o trabalho docente e a experiência escolar. Entre elas, destaca-se a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM) e reconfigurou a organização curricular dessa etapa (BRASIL, 2017). A reforma foi publicizada como avanço em flexibilização e personalização das trajetórias dos estudantes, mas tem produzido efeitos ambivalentes quando lida pela lente dos profissionais da educação básica pública, sobretudo no que toca a condições de trabalho e ao projeto pedagógico das escolas.

Do ponto de vista normativo, a reestruturação introduziu itinerários formativos e ampliou a carga horária mínima anual, além de abrir espaço a ofertas não presenciais e a componentes optativos, orientando a organização curricular por competências e resultados (BRASIL, 2018). Análises críticas da política educacional indicam que reformas com essa moldura costumam articular padrões de responsabilização, performatividade e gestão por resultados, com impactos sobre a autonomia docente e o currículo (BALL, 2012; APPLE, 2006). Em termos macroestruturais, estudos sobre a racionalidade neoliberal nas políticas públicas apontam a centralidade de agendas que priorizam empregabilidade e eficiência, frequentemente tensionando a compreensão da educação como direito social e prática emancipatória (Laval; Dardot, 2020; Saviani, 2019).

No plano da implementação, a literatura tem evidenciado que mudanças curriculares amplas, quando conduzidas com baixa participação das redes e categorias profissionais, tendem a gerar assimetrias entre o discurso oficial e as condições concretas de realização nas escolas — desde a infraestrutura e o tempo de trabalho até o planejamento pedagógico (Ball, 1994; Apple, 2003). Os relatos de redes e entidades representativas indicam que, no NEM, a introdução célere de novas estruturas

curriculares tem produzido tensões pedagógicas e organizacionais, além de efeitos nas dimensões simbólicas do exercício docente, como identidade profissional e sentido do trabalho (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018).

Este artigo tem por objetivo analisar, sob abordagem qualitativa e documental, a implementação do Novo Ensino Médio à luz do marco legal e normativo (Lei nº 13.415/2017 e documentos correlatos, como BNCC/Ensino Médio), discutindo seus efeitos sobre a valorização profissional e as condições de trabalho dos docentes da educação básica. Para tanto, examinamos legislações e diretrizes nacionais e mobilizamos contribuições da sociologia e da política educacional (Ball, 1994, 2012; Apple, 2003, 2006; Laval; Dardot, 2020; Saviani, 2019) como base analítica para evidenciar contradições entre o texto da política e a realidade vivida nas escolas.

Partimos do entendimento de que reformas educacionais que pretendam legitimidade e efetividade precisam considerar, de forma central, os sujeitos que cotidianamente constroem a escola pública. Ao longo do artigo, analisamos os dispositivos normativos do NEM, problematizamos suas implicações para o trabalho docente e argumentamos pela necessidade de uma reorientação democrática da reforma, ancorada no diálogo com os profissionais da educação e na valorização de seus saberes, trajetórias e condições concretas de atuação.

METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se em abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítico-crítica, com ênfase na pesquisa documental. Por exploratória, entende-se o mapeamento inicial de dimensões e hipóteses acerca da política em foco; por analítico-crítica, a interpretação dos seus efeitos e tensões à luz do referencial teórico. A escolha por documentos decorre do próprio objeto — os efeitos da reforma do Novo Ensino Médio (NEM) sobre a valorização dos profissionais da educação —, que requer exame minucioso de fontes públicas primárias e secundárias. No sentido proposto por Godoy (1995a; 1995b), a pesquisa qualitativa permite adentrar fenômenos complexos,

atribuindo significado às produções institucionais sem reduzi-las a quantificações ou generalizações estatísticas.

Opta-se pela pesquisa documental em razão do caráter normativo e discursivo do material a ser analisado, composto por leis, pareceres, diretrizes, planos e manifestos de natureza pública. Conforme Cellard (2008), a análise documental é eficaz para revelar intencionalidades subjacentes aos textos legais, bem como silêncios e disputas que permeiam discursos políticos e institucionais. Compõem o corpus documentos publicados entre 2017 e 2024 — da sanção da Lei nº 13.415/2017 aos desdobramentos recentes da implementação do NEM — incluindo, entre outros, a própria Lei e seus regulamentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018), o Documento-Base da BNCC-EM (2018), pareceres e notas técnicas do CNE, relatórios e notas públicas de entidades como ANPEd, CNTE, Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Movimento Todos pela Base, além de documentos de sindicatos docentes, coletivos de educadores e redes de pesquisa crítica sobre políticas educacionais. Para dialogar com o estado da arte, incluem-se artigos científicos (2020–2025) em periódicos qualificados da área de educação.

A coleta foi realizada em bases públicas e repositórios oficiais — [MEC](#), [CNE](#), Diários Oficiais e páginas de secretarias estaduais —, em repositórios institucionais e acadêmicos — [ANPEd](#), [CNTE](#), [REPEM](#), [Observatório da Educação](#) — e em bases científicas — [SciELO](#), Portal de Periódicos [CAPES](#) e [Google Scholar](#). Para reprodutibilidade, empregaram-se descritores combinados como “Novo Ensino Médio”, “Lei 13.415/2017”, “implementação”, “itinerários formativos”, “valorização docente”, “carreira”, “carga horária”, “formação de professores” e “impactos na docência”, com operadores booleanos (AND/OR) e filtro temporal (2017–2025). Incluíram-se documentos públicos com autoria institucional identificável e pertinência direta ao NEM e à valorização docente (carreira, condições de trabalho, formação, autonomia pedagógica, implementação curricular). Excluíram-se peças opinativas sem lastro documental e materiais sem identificação institucional.

A análise seguiu procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016): (i) pré-análise (organização do corpus, leitura flutuante e definição de eixos); (ii) exploração do material (categorização de unidades de registro e codificação de enunciados); (iii) tratamento e interpretação (articulação das categorias emergentes ao referencial teórico). As categorias a priori foram organizadas nos eixos: (a) valorização docente; (b) precarização do trabalho; (c) autonomia pedagógica; (d) implementação curricular; (e) resistências coletivas. O percurso garantiu triangulação entre tipos documentais (normativos, orientadores e posicionamentos públicos) e comparação entre escalas federativas, reforçando validade e transparência.

Para densidade interpretativa, o estudo dialoga com referenciais críticos recentes — Dourado e Oliveira (2021), Saviani (2022), Freitas (2022), Krawczyk e Vieira (2023), Sguissardi (2021) e Adrião (2023) — que situam o NEM em um movimento de reconfiguração do papel do Estado em interação com interesses privados e discursos de racionalização gerencial. Nessa chave, a abordagem documental não se distancia do cotidiano escolar: parte do reconhecimento de que os textos analisados são mediações discursivas que orientam e tensionam práticas pedagógicas. Como indica Nóvoa (2022), as políticas educacionais não se fazem apenas em gabinetes, mas também nas rotinas escolares, nos planejamentos e nas resistências docentes.

A sistematização do material deu-se por fichamentos analíticos e mapas conceituais, registrando fonte, versão e data de acesso, o que permitiu identificar convergências, conflitos interpretativos e lacunas de regulação. A interpretação adotou orientação dialética, articulando contradições e contextos, conforme Demo (2020) e Netto (2023): a pesquisa crítica parte da realidade concreta e busca superá-la por explicação teórica, recusando descrições superficiais.

Quanto aos aspectos éticos, por não envolver coleta de dados com seres humanos nem informações privadas, a pesquisa se enquadra na Resolução CNS nº 510/2016, com dispensa de apreciação por CEP. Mantiveram-se, entretanto, os princípios de integridade científica: veracidade na apresentação dos dados, fidelidade

às fontes e transparência metodológica (rastreadabilidade da busca, critérios de inclusão/exclusão e categorias).

Por fim, reconhece-se que o percurso metodológico adotado não é neutro. Em consonância com Nóvoa e Alvim (2021), toda escolha metodológica implica posicionamento epistemológico e político. Ao conjugar pesquisa documental e análise de conteúdo, busca-se oferecer uma elucidação crítica da implementação do NEM e de seus efeitos sobre o trabalho docente, contribuindo para o debate público comprometido com os direitos dos professores, a qualidade social da educação e os princípios democráticos que devem orientar a escola pública brasileira.

MARCO TEÓRICO

A análise crítica do NEM exige uma reflexão teórica consistente sobre as relações entre políticas educacionais, trabalho docente e as disputas em torno do projeto de educação pública no Brasil. Para tanto, dialoga-se com autores que concebem a educação como campo de embates ideológicos e de produção de sentidos sociais. A partir dessa perspectiva, o presente marco teórico organiza-se em torno de três eixos analíticos: (1) a reforma do ensino médio como expressão de uma racionalidade neoliberal; (2) o impacto das reformas sobre o trabalho docente; e (3) as resistências pedagógicas e a defesa de uma escola democrática e socialmente referenciada.

Autores como Laval e Dardot (2020) destacam que o neoliberalismo não se restringe à esfera econômica, mas constitui uma racionalidade que atravessa modos de subjetivação, instituições e discursos. No campo educacional, isso se traduz na adoção de lógicas empresariais, na valorização da performatividade e na subordinação da escola a metas, rankings e resultados mensuráveis (Ball, 2021). Nesse contexto, a reforma do ensino médio é frequentemente compreendida como estratégia de gestão da juventude e de adequação curricular às demandas do mercado de trabalho, o que tende a reduzir o papel formativo da escola à dimensão instrumental.

Em chave histórico-crítica, Saviani (2019) assinala que reformas educacionais brasileiras desde os anos 1990 compartilham a fragmentação curricular, a negação do conhecimento sistematizado e a precarização do trabalho docente. Trata-se, argumenta o autor, de um movimento de controle ideológico que adapta a escola aos ditames da economia global, em detrimento de sua função social e emancipadora. Leitura convergente aparece em Gentili (2022) ao indicar que a LDB, apesar de avanços, foi reconfigurada por normativas infralegais que enfraquecem o projeto de educação pública.

No que tange à docência, Libâneo (2020) observa a transformação do professor em executor de “pacotes pedagógicos”, com restrição de autonomia e intensificação do trabalho, enquanto Tardif e Lessard (2022) identificam quadros de mal-estar docente agravados no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o NEM aparecem como instrumentos de padronização e controle. Dourado e Oliveira (2021) argumentam que a BNCC foi elaborada com baixa participação social e sob forte influência de instituições empresariais, caracterizando um processo de reforma por dentro da gestão. A associação entre BNCC e itinerários formativos, nessas leituras, fragiliza a unidade do conhecimento escolar e tensiona a formação integral dos estudantes.

Complementarmente, Adrião (2023) evidencia como a entrada de empresas privadas na elaboração e oferta de materiais curriculares, plataformas digitais e serviços educacionais coloca em risco a gestão pública da educação. A “parceria” entre redes públicas e organizações sociais tem reconfigurado o papel do Estado, cada vez mais regulador e menos provedor direto do serviço educacional.

Por outro lado, autores como Arroyo (2021) e Freire (2022) insistem em afirmar a escola como espaço de vida, cultura e resistência. Arroyo analisa processos de desumanização do trabalho docente e defende uma pedagogia da escuta e da convivência, que reconheça os sujeitos concretos da escola; Freire lembra que não há educação neutra: toda proposta pedagógica é atravessada por interesses e projetos de sociedade.

Em sintonia com essas perspectivas, pesquisadores como Sguissardi (2021) e Silva Jr. (2023) propõem retomar um projeto de educação democrática, comprometido com a formação plena dos sujeitos e com a construção de uma cidadania ativa — o que implica valorizar o conhecimento crítico, a autonomia docente e a articulação entre educação básica e projeto de nação.

Assim, o marco teórico aqui apresentado busca articular o debate sobre as reformas educacionais contemporâneas às condições concretas de trabalho dos professores e aos desafios de construir uma escola pública, plural e emancipadora. Trata-se de um campo em disputa, no qual se confrontam projetos antagônicos de educação e sociedade, e no qual o NEM ocupa lugar estratégico para compreender tensões e possibilidades da escola brasileira.

O NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO

A promulgação da Lei nº 13.415/2017 marcou o início de um novo ciclo na educação brasileira, especialmente no que se refere ao Ensino Médio. A reforma propõe, entre outros pontos, a ampliação da carga horária, a adoção de itinerários formativos e a ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em um discurso de modernização e flexibilidade, o Novo Ensino Médio (NEM) pretende alinhar a educação às demandas do século XXI. Entretanto, quando a reorganização curricular não vem acompanhada de condições materiais e organizacionais equivalentes, os efeitos pretendidos tendem a se converter em assimetrias de acesso e oferta entre escolas e territórios. Essa proposta levanta importantes questões sobre a formação integral dos estudantes e os reais impactos nas redes públicas de ensino.

A formação integral, conforme defendida por autores como Jacques Delors (1996), implica em desenvolver o ser humano em suas múltiplas dimensões: cognitiva, emocional, ética, estética, física e social. Essa perspectiva exige um currículo articulado, sensível às diversidades e comprometido com a promoção da cidadania. Na prática, isso supõe coerência vertical e horizontal entre componentes e tempos comuns de trabalho

docente; sem essas condições, a introdução de itinerários tende a quebrar a articulação que a integralidade requer. No entanto, a adoção de itinerários formativos, sem os devidos investimentos em infraestrutura, formação docente e participação da comunidade escolar, tende a fragmentar ainda mais o processo educativo.

Arroyo (2013) e Gadotti (2009) alertam para o risco de um currículo mínimo e tecnicista, que desconsidera os saberes e vivências dos estudantes. A lógica da empregabilidade e da meritocracia pode esvaziar o potencial emancipador da escola pública, transformando-a em mera provedora de competências para o mercado de trabalho. O mecanismo é a centralidade de competências instrumentais, que rebaixa o estatuto curricular dos saberes experienciais e reduz o vínculo entre escolarização, projeto de vida e território. Nesse sentido, a proposta de formação integral se enfraquece quando os itinerários são definidos com base em critérios externos à realidade local e sem diálogo com os sujeitos envolvidos.

A crítica se aprofunda quando se observa que muitos estudantes, sobretudo das periferias urbanas e zonas rurais, não possuem acesso equitativo às opções de itinerários. Em diversas redes estaduais, a oferta está restrita a apenas uma ou duas possibilidades, o que contraria a ideia de escolha e personalização da trajetória formativa. Forma-se, assim, uma escolha apenas formal: há opção no papel, mas não capacidade real de escolher, porque a disponibilidade local limita as trajetórias possíveis. A promessa de protagonismo juvenil torna-se, assim, um discurso vazio, uma vez que as condições objetivas para exercê-lo são negadas.

Além disso, como pontuam Alarcão (2020) e Libâneo (2021), a formação integral requer também o fortalecimento das práticas interdisciplinares, da gestão democrática e da escuta ativa dos estudantes. A fragmentação curricular e a ausência de espaços de construção coletiva do conhecimento vão na contramão desses princípios. Quando esses suportes institucionais não estão presentes, o NEM tende a deslocar o foco da formação humana para a performance e para indicadores padronizados, reconfigurando objetivos e práticas docentes. O Novo Ensino Médio, tal como vem sendo

implementado, representa mais uma reforma que prioriza resultados mensuráveis em detrimento da formação humana.

A defesa de uma escola que promova a formação integral passa pela revisão crítica da reforma, pela valorização dos educadores e pela ampliação dos espaços de diálogo com as juventudes. Em termos de política pública, isso significa assegurar condições materiais e organizacionais que tornem viáveis os princípios anunciados pela reforma — caso contrário, a integralidade permanece como retórica. A formação integral só será possível se estiver alicerçada em um projeto político-pedagógico comprometido com a justiça social, a equidade e a dignidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR

A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) implicou uma série de mudanças curriculares, organizacionais e pedagógicas que impactam diretamente o trabalho dos(as) professores(as). Neste contexto, a formação docente – inicial e continuada – emerge como fator decisivo para a mediação qualificada das mudanças propostas. Quando a reorganização curricular avança sem tempo institucional para estudo, planejamento e acompanhamento pedagógico, o descompasso entre desenho da política e condições reais de trabalho tende a converter intenções formativas em sobrecarga e improviso. No entanto, o que se tem observado na prática é uma profunda assimetria entre o discurso de valorização do magistério e as condições concretas de formação e trabalho oferecidas pelas redes públicas de ensino.

Autores como Marcelo Garcia (2021), Gatti (2020) e Nóvoa (2022) destacam que a formação docente deve estar articulada às demandas do cotidiano escolar, promovendo reflexões críticas sobre o currículo, a prática pedagógica e a realidade social dos estudantes. A chave aqui é a “formação em situação”: dispositivos formativos que partem de problemas reais de ensino (planejamento, avaliação, inclusão) e retornam à sala de aula como experimentações acompanhadas, evitando cursos

genéricos desconectados do trabalho. A formação que não considera esses elementos tende a reproduzir modelos tecnicistas e fragmentados, incapazes de responder aos desafios impostos pela implementação dos novos itinerários formativos.

A ausência de planos estruturados de formação continuada específica para o Novo Ensino Médio é um dos principais gargalos evidenciados em diversos estados. Em muitos casos, os(as) docentes foram realocados para atuar em áreas para as quais não possuem formação específica, o que compromete a qualidade da mediação pedagógica. Além disso, como apontam Perrenoud (2020) e Tardif (2023), a valorização docente passa pela oferta de condições adequadas de trabalho, tempo para estudo e planejamento, salários dignos e participação ativa na construção das políticas educacionais. Sem esses “suportes do ofício”, a formação vira mero treinamento pontual e não produz desenvolvimento profissional nem mudança didática sustentada.

A precarização da formação e do trabalho docente acaba por alimentar um ciclo de desvalorização, onde a desmotivação e o adoecimento profissional tornam-se cada vez mais frequentes. Dados de pesquisas recentes, como o levantamento realizado pela CNTE (2023), evidenciam o aumento do desgaste emocional e do sentimento de impotência entre os(as) professores(as), especialmente em contextos nos quais as mudanças curriculares foram implementadas de maneira apressada e sem diálogo. O mecanismo é claro: mais exigências com os mesmos (ou menores) recursos elevam a carga cognitiva e emocional do trabalho, reduzindo tempo de estudo e reflexão sobre a prática.

Para que o Novo Ensino Médio possa se aproximar de sua proposta de promover protagonismo e flexibilidade, é necessário reconhecer o papel central dos(as) docentes como intelectuais críticos e mediadores do processo educativo. Isso implica romper com modelos de formação prescritiva e investir em políticas públicas que fortaleçam os saberes docentes construídos na experiência e na reflexão crítica sobre a prática. Programas de acompanhamento em serviço, tutoria por pares e comunidades de prática são estratégias que transformam formação em desenvolvimento profissional contínuo.

A formação docente, portanto, deve ser concebida como um processo permanente, colaborativo e contextualizado, conforme propõem Imbernón (2021) e Freitas (2022). Tal perspectiva permite superar a lógica de treinamentos pontuais e focados apenas em competências técnicas, promovendo uma formação integral do(a) educador(a), sensível às dimensões éticas, políticas e pedagógicas da profissão. Quando a formação se organiza em ciclos de estudo-planejamento-experimentação-avaliação, as mudanças curriculares deixam de ser imposições externas e passam a ser reconstruídas pela escola com autoria docente.

Revisitar o debate sobre formação docente no contexto da reforma do Ensino Médio é fundamental para que se construa uma escola pública comprometida com a democracia, com a justiça social e com a promoção de uma educação emancipadora. Nesse sentido, a escuta dos(as) profissionais da educação, o reconhecimento de seus saberes e a sua participação efetiva nos processos decisórios não são apenas desejáveis, mas constituem condição indispensável para que a política educacional faça sentido no chão da escola. Em síntese, sem condições de trabalho e dispositivos formativos ancorados na prática, a implementação curricular corre o risco de produzir adesão formal e mudança pedagógica superficial.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados obtidos por meio dos documentos oficiais e publicações sindicais revela uma série de contradições e desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil. Embora a reforma tenha sido apresentada como um avanço rumo à flexibilização curricular e ao protagonismo juvenil, os efeitos concretos em redes públicas de ensino, sobretudo nas periferias urbanas e zonas rurais, demonstram um cenário de fragmentação, imprevisto e aumento das desigualdades educacionais.

Para uma melhor compreensão dos resultados analisados e facilitar a visualização das informações, elaborou-se o quadro a seguir (Quadro 1), que sistematiza

e sintetiza as principais evidências dos impactos da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, considerando aspectos como infraestrutura, condições de trabalho docente, formação integral e resistências locais.

Quadro 1 – Principais evidências documentais sobre a implementação do NEM

Categoria analisada	Principais evidências encontradas	Fonte utilizada
Infraestrutura	Carência significativa de laboratórios, bibliotecas e conexão de internet adequada nas escolas públicas.	Oliveira e Adrião (2022)
Oferta dos Itinerários Formativos	Restrição na oferta de itinerários, especialmente em regiões periféricas e rurais, limitando o direito à escolha dos estudantes.	Dourado e Oliveira (2021); CNTE (2023)
Condições de Trabalho Docente	Sobrecarga de funções docentes devido à falta de formação continuada específica, levando a um aumento do desgaste emocional e adoecimento profissional.	Libâneo (2020); CNTE (2023); Tardif e Lessard (2022)
Diálogo Institucional	Implementação da reforma sem consulta prévia aos profissionais da educação e às comunidades escolares.	CNTE (2023); Oliveira e Adrião (2022)
Autonomia Pedagógica	Redução significativa da autonomia dos professores devido ao caráter prescritivo da reforma e à padronização curricular promovida pela BNCC.	Dourado e Oliveira (2021); Libâneo (2020)
Formação Integral	Fragmentação curricular resultando em um currículo tecnicista, desconectado das realidades e saberes dos estudantes.	Arroyo (2013); Gadotti (2009); Alarcão (2020)
Resistências e Experiências Locais	Algumas redes de ensino desenvolveram estratégias de adaptação crítica e criativa à reforma, promovendo projetos interdisciplinares e fortalecendo vínculos comunitários.	(Dourado; Oliveira, 2021); CNTE (2023)
Impactos sobre os Estudantes	Confusão sobre escolha de itinerários, abandono institucional e aumento da evasão escolar.	KRAWCZYK; VIEIRA (2023)
Aspectos Político-Ideológicos	Fortalecimento da lógica neoliberal e gerencial na educação pública, com intensificação da presença de parcerias público-privadas na oferta educativa.	Laval e Dardot (2020); Ball (2021); Adrião (2023); Silva Jr. (2023)

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Dourado e Oliveira (2021); CNTE (2023); Oliveira e Adrião (2022); Ball (2021); Adrião (2023); Silva Jr. (2023); Arroyo (2013); Gadotti (2009); Alarcão (2020).

Como pode ser observado no Quadro 1, as evidências identificadas confirmam que, apesar da reforma apresentar objetivos de flexibilização curricular e protagonismo juvenil, seus impactos concretos têm gerado uma série de problemas estruturais e pedagógicos que afetam negativamente a escola pública e os profissionais da educação, apontando para a necessidade urgente de reorientação da política educacional em bases mais democráticas e equitativas.

No que diz respeito à infraestrutura, muitos estados e municípios não conseguiram oferecer os itinerários formativos propostos pela reforma devido à carência de recursos humanos e materiais. Oliveira e Adrião (2022), em mapeamento documental sobre a implementação do NEM, e o levantamento da CNTE (2023) apontam insuficiências recorrentes de laboratórios didáticos, bibliotecas atualizadas e conectividade (banda larga estável e equipamentos) em um número significativo de escolas das redes públicas. Essas limitações restringem a oferta de itinerários e tensionam a equidade no acesso à formação integral, sobretudo onde os componentes eletivos demandam uso intensivo de tecnologias (cf. Dourado; Oliveira, 2021; Oliveira; Adrião, 2022; CNTE, 2023).

Outro aspecto central identificado nos documentos é a ausência de diálogo entre os governos estaduais e os profissionais da educação. Diversos sindicatos docentes denunciaram, entre 2021 e 2023, que a implementação do NEM ocorreu sem consulta prévia às comunidades escolares, desconsiderando a realidade concreta das unidades de ensino. Essa prática, além de ferir o princípio da gestão democrática previsto na LDB (Lei nº 9.394/1996), contribuiu para a resistência e o sentimento de desvalorização entre os educadores (CNTE, 2023).

Em termos de condições de trabalho, as mudanças curriculares provocaram um processo de reconfiguração da jornada e do conteúdo ministrado pelos docentes, muitas vezes sem a devida formação continuada. Professores foram obrigados a assumir novas disciplinas ou projetos sem respaldo teórico ou pedagógico, acumulando funções e enfrentando sobrecarga. Libâneo (2020) aponta que essa sobreposição de responsabilidades, associada à lógica da precarização, compromete tanto a saúde

mental dos professores quanto a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Além disso, a fragmentação curricular trazida pelos itinerários formativos e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) resultou na perda de uma perspectiva unitária do conhecimento. Como alertam Dourado e Oliveira (2021), a nova organização curricular dificulta a articulação entre os saberes e favorece uma formação técnica e imediatista, em detrimento da formação crítica e cidadã. Esse movimento reconfigura o papel da escola pública, aproximando-a de uma lógica produtivista e mercantil.

Do ponto de vista dos estudantes, os impactos também são significativos. Pesquisas recentes, como Krawczyk e Vieira (2023), indicam que alunos de escolas públicas relataram confusão quanto à escolha de itinerários, sensação de abandono institucional e baixa identificação com os conteúdos oferecidos. Tais fatores têm contribuído para o aumento da evasão escolar e para o aprofundamento de desigualdades regionais e sociais já existentes.

Por outro lado, experiências locais de resistência e reinvenção curricular também foram identificadas. Em determinadas redes municipais e estaduais, professores e gestores têm buscado adaptar a proposta do NEM às necessidades reais de seus contextos, criando projetos interdisciplinares, articulando saberes tradicionais com conteúdos formais e fortalecendo vínculos comunitários. Essas ações apontam para a importância da autonomia pedagógica e do protagonismo docente como elementos-chave para a efetivação de uma educação democrática.

Em síntese, os resultados analisados demonstram que a implementação do Novo Ensino Médio, tal como conduzida até o momento, tem acentuado a precarização do trabalho docente, ampliado desigualdades educacionais e fragilizado o papel formador da escola pública. A ausência de participação da comunidade escolar, somada à lógica gerencial e à padronização curricular, compromete os objetivos de equidade e qualidade anunciados pela reforma. Frente a esse quadro, é urgente retomar o debate público sobre o ensino médio brasileiro, garantindo a escuta ativa dos sujeitos escolares e a construção de políticas educacionais efetivamente democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil revela um cenário de tensões entre o discurso oficial de inovação e flexibilização e a realidade concreta das redes públicas de ensino. Embora a proposta tenha sido anunciada como um avanço na direção da personalização da aprendizagem e do protagonismo juvenil, sua efetivação tem sido marcada por desigualdades regionais, improvisações estruturais e ausência de diálogo com os principais sujeitos da escola: professores, estudantes e comunidades.

Os resultados apontam que a precariedade das condições materiais, a falta de infraestrutura, a sobrecarga docente e a baixa clareza dos itinerários formativos comprometem seriamente os objetivos de uma formação integral, crítica e emancipadora. A lógica de implementação verticalizada, centrada em metas e indicadores, tem desconsiderado as diversidades dos territórios escolares e contribuído para a intensificação da lógica gerencial no interior das instituições educativas.

Ao mesmo tempo, emergem experiências de resistência e reinterpretação local da reforma, conduzidas por educadores comprometidos com o projeto ético-político da educação pública. Tais iniciativas reforçam a importância da escuta ativa, da autonomia pedagógica e do fortalecimento da participação coletiva nos processos decisórios que afetam o cotidiano escolar.

Diante desse panorama, torna-se urgente revisar criticamente a política de reforma do ensino médio. É necessário garantir a escuta qualificada dos profissionais da educação, assegurar investimentos públicos que deem conta da materialidade das propostas pedagógicas e construir políticas curriculares que considerem as múltiplas juventudes brasileiras em sua diversidade territorial, étnico-racial, cultural e social.

Além disso, faz-se imprescindível a valorização da carreira docente, com salários dignos, formação continuada de qualidade e condições adequadas de trabalho, como



pré-requisito para que qualquer reforma educacional atinja seus propósitos. A ausência de tais garantias transforma o Novo Ensino Médio em mais uma política de fachada, incapaz de produzir transformações significativas no cotidiano escolar.

Por fim, reforça-se a necessidade de reposicionar o debate educacional no campo da justiça social, da democracia e da escuta sensível às vozes escolares. As escolas precisam ser reconhecidas como territórios vivos de saberes, culturas e experiências, e não como espaços subordinados à lógica da produtividade. O futuro da educação pública de qualidade dependerá, sobretudo, da capacidade do Estado e da sociedade em construir políticas que respeitem a diversidade, fortaleçam a equidade e promovam a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. *A educação pública e o avanço das parcerias público-privadas no Brasil*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, 2023.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2021.

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021.

BALL, Stephen J. *Reformar as escolas/reformar os professores e os impactos no ensino e na aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 1994.

BALL, Stephen J. *A micropolítica da escola: para uma teoria da organização escolar*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2012.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a LDB para dispor sobre a organização do ensino médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a BNCC do Ensino Médio. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCC-EM)*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016*. (Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais). Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

CELLARD, André. *A análise documental*. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. *Posição da CNTE sobre as Portarias MEC nº 397 (revogada pela 408) e nº 399, de 2023, que tratam da Reforma do Ensino Médio*. 9 mar. 2023. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/posicao-da-cnte-sobre-as-portarias-mec-no-397-revogada-pela-portaria-408-e-no-399-de-2023-que-tratam-sobre-a-reforma-do-ens-5bc5>. Acesso em: 20 set. 2025.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de. *A BNCC e as políticas curriculares contemporâneas*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 37, n. 3, p. 779-798, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2021.

GATTI, Bernadete A. *Formação de professores: condições de trabalho, carreira e profissionalização*. São Paulo: Cortez, 2020.

GENTILI, Pablo. *Escola sem partido e a resistência à liberdade de ensinar*. Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 15-38, 2022.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995b. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200>. Acesso em: 20 set. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Sofia Lerche. *Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, n. 189, 2023.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2020.

LIBÂNEO, José C. *Didática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

LIBÂNEO, José C. *Políticas educacionais: o que muda na escola?* São Paulo: Cortez, 2020.

- NETTO, José Paulo. *Crise do capital e educação*. São Paulo: Cortez, 2023.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. 2. ed. Lisboa: Educa, 2022.
- NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, 2021.
- OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa M. F. *As condições de infraestrutura e os itinerários formativos do Novo Ensino Médio*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270005, 2022.
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.
- SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade pública sob nova regulação: mercantilização, produtivismo e precarização*. São Paulo: Cortez, 2021.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Rankings, trabalho do pesquisador e capital financeiro*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 44, e266708, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CSYNgXrPJQJLNb4PB6Km8r/?format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

Data da submissão: 13/05/2025

Data do aceite: 23/08/2025

ABORDAGENS COMUNICACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:

análises das características históricas e pedagógicas

COMMUNICATION APPROACHES IN DEAF EDUCATION:

analysis of historical and pedagogical characteristics

ENFOQUES COMUNICACIONALES EN LA EDUCACIÓN DE SORDOS:

análisis de características históricas y pedagógicas

Elisandra Fátima Braz Mandotti¹Daiane Natalia Schiavon²**RESUMO:**

O percurso histórico da educação de surdos passou por diversas mudanças ao longo do tempo, o qual representa fielmente a luta dessas pessoas por uma forma digna e inclusiva de se comunicar. Assim, se faz necessário o entendimento deste percurso por meio da pesquisa bibliográfica, com o intuito de aprofundar o conhecimento por meio da literatura existente, além de identificar os contextos de surgimento e influência das principais abordagens pedagógicas. O presente artigo objetivou analisar as principais características históricas e pedagógicas das abordagens comunicativas na educação de surdos. E, mais especificamente, a caracterizar como se deu a evolução histórica do Bilinguismo. Por meio deste estudo evidenciamos as particularidades de tais abordagens e foi possível perceber, em especial ao que tange este processo em âmbito brasileiro, a importância que o Bilinguismo tem para o desenvolvimento do surdo bem como da Língua Brasileira de Sinais (Libras), conquistas estas advindas de todas as lutas da comunidade surda. Por fim, concluímos a superioridade do Bilinguismo em detrimento das demais, levando em conta a prioridade dada aos sinais em

¹ Possui graduação em Letras – Português e Inglês pela União das Faculdades dos Grandes Lagos (2021), especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – ênfase em Deficiência Auditiva pela UNESP (2023). Professora da Rede pública de Novo Horizonte, SP. Orcid Id: <https://orcid.org/0009-0000-2813-3460> E-mail: elisandrabraz0@gmail.com

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio, de Mesquita Filho”, Professora das Faculdades Integradas de Jaú – SP e coordenadora pedagógica do Colégio Católico Regina Caeli – Jaú. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5996-3977>. E-mail: daia_schiavon@yahoo.com.br

contraponto ao Oralismo e a universalidade do código em comparação à Comunicação Total.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de surdos. Oralismo. Comunicação Total. Bilinguismo.

ABSTRACT:

The historical path of deaf education has undergone several changes over time, which faithfully represents the struggle of these people for a dignified and inclusive way of communicating. Thus, it is necessary to understand this path through bibliographical research, in order to deepen knowledge through existing literature, in addition to identifying the contexts of emergence and influence of the main pedagogical approaches. This article aimed to analyze the substantial historical and pedagogical characteristics of communicative approaches in deaf education. And, more specifically, to characterize how the historical evolution of Bilingualism occurred. Through this study, we highlighted the particularities of such approaches and it was possible to perceive, especially with regard to this process in Brazil, the importance that Bilingualism has for the development of the deaf as well as of Brazilian Sign Language (Libras), achievements arising from all the struggles of the deaf community. Finally, we conclude that Bilingualism is superior to the others, taking into account the priority given to signs in contrast to Oralism and the universality of the code in comparison to Total Communication.

Keywords: Special Education. Education of the deaf. Oralism. Total Communication. Bilingualism.

RESUMEN:

El camino histórico de la educación de las personas sordas ha sufrido varios cambios a lo largo del tiempo, lo que representa fielmente la lucha de estas personas por una forma de comunicarse digna e inclusiva. Por lo tanto, es necesario comprender este camino a través de la investigación bibliográfica, con el objetivo de profundizar el conocimiento a través de la literatura existente, además de identificar los contextos de surgimiento e influencia de los principales enfoques pedagógicos. Este artículo tuvo como objetivo analizar las características históricas y pedagógicas sustanciales de los enfoques comunicativos en la educación de sordos. Y, más concretamente, caracterizar cómo se produjo la evolución histórica del Bilingüismo. A través de este estudio destacamos las particularidades de tales enfoques y fue posible percibir, especialmente en lo que respecta a

este proceso en Brasil, la importancia que el Bilingüismo tiene para el desarrollo de las personas sordas y de la Lengua de Señas Brasileira (Libras), logros que surgen de todas las luchas de la comunidad sorda. Finalmente, concluimos la superioridad del Bilingüismo sobre los demás, teniendo en cuenta la prioridad otorgada a los signos frente al Oralismo y la universalidad del código frente a la Comunicación Total.

Palabras clave: Educación Especial. Educación de sordos. Oralismo. Comunicación Total. Bilingüismo.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um princípio fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a educação de qualidade, independente de suas diferenças e necessidades. No contexto da inclusão de alunos surdos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel crucial ao promover a participação plena e igualitária desses estudantes no ambiente educacional. Nessa perspectiva, é essencial compreender as contribuições que a língua de sinais oferece para o aluno surdo, sobretudo através da perspectiva histórica, dado seu papel esclarecedor e fornecedor de evidências concretas.

O histórico das abordagens comunicacionais na educação de surdos é relativamente conturbado e complexo, já que passou por diversas metodologias com características contrastantes. Porém, destacam-se as mais importantes no contexto global: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, cuja contribuição para a evolução metodológica deste contexto é tremenda (Lacerda, 1998; Marschark & Hauser, 2012). Por muito tempo, o Oralismo foi hegemônico no campo da educação de surdos, com início no Congresso de Milão em 1880 e perdurando até meados do século XX. Sua premissa dominante é o uso da língua oral em detrimento de qualquer outra forma de expressão, de forma que os sinais e gestos foram fervorosamente proibidos no período (Lacerda, 1998; Quadros, 2004).

Em resposta, a Comunicação Total surge por volta de 1970 com propostas inovadoras e reacionárias ao domínio oralista. Sua principal característica é a adesão do uso de sinais como acessórios à língua falada, configurando ferramentas comunicacionais dependentes do contexto e utilizadas como improviso. Assim, a falta de universalidade conferida por esse método foi a grande causadora de seu declínio (Lacerda, 1998; Marschark & Hauser, 2012).

Enfim, o Bilinguismo aparece como a abordagem mais abrangente e eficaz, já que considera a língua de sinais como primeira língua dos surdos, ou seja, aquela que tem caráter identitário e que primeiro será aprendida e utilizada no dia a dia (Spinassè, 2006). Assim, a língua oral nativa será aprendida como segunda língua, de maneira análoga à qual pessoas ouvintes aprendem um segundo idioma (Lacerda, 1998).

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida pelo Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, o qual não só estabelece a Libras como meio de expressão e comunicação oficial da comunidade surda brasileira, mas também a aponta como língua materna do surdo, isto é, sua primeira língua. A língua portuguesa escrita, portanto, passa a ser a segunda língua desta parcela da população.

Nesse sentido, torna-se importante conhecer a maneira com a qual a história da educação de surdos no Brasil culminou nesta legislação, bem como as influências exercidas por sua construção ao redor do mundo, a qual se deu a partir do percurso histórico das abordagens comunicacionais do Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

A partir disso, foi levantada a inquietação sobre o caminho histórico das abordagens comunicacionais na educação da pessoa surda e como influenciaram na inclusão do surdo na sociedade. Então, a presente pesquisa objetivou analisar as principais características históricas e pedagógicas das abordagens comunicativas na educação de surdos. E, como objetivos específicos, visamos caracterizar a evolução histórica do Bilinguismo e sua importância para a Educação de Surdos. Dessa forma,

utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo (Severino, 2007) para responder tais objetivos.

Considera-se este estudo de significativa relevância para o processo de inclusão da pessoa com surdez, e como a trajetória histórica do bilinguismo tem influenciado na luta por melhores condições linguísticas dos surdos e na construção de uma sociedade mais inclusiva. Neste sentido, justifica-se ainda que tal pesquisa é essencial não apenas para melhorar a vida e inclusão desses indivíduos, mas também para promover uma sociedade mais justa e igualitária, que valorize e respeite as diferentes formas de comunicação e expressão.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho tem como metodologia a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que tem como foco a produção de novos conhecimentos para a ciência e que, segundo Severino (2007), é realizada com base nos registros disponíveis e a partir de estudos anteriores, seja qual for o meio de veiculação deste conhecimento prévio.

De acordo com Minayo (1994), este tipo de pesquisa implica atenção precisa ao objeto de estudo e uma constante reflexão teórica sobre a temática uma vez que, “realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta uma carga histórica e reflete posições frente à realidade (p.23).

Com base no exposto, fez-se o levantamento de materiais sobre o tema em questão. Forem utilizados os descritores: educação de surdos; abordagens comunicacionais na surdez e bilinguismo. As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados: portal de periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os operadores booleanos *AND* e *OR* foram utilizados como estratégia de busca. Foi estabelecido como critério de inclusão: obras disponíveis na íntegra e com acesso eletrônico livre, disponíveis no idioma português.

Os critérios de inclusão dos artigos selecionados foram pesquisas que versavam exatamente sobre a temática das abordagens comunicacionais na educação de surdos. Para isso, foram lidos os títulos, resumos e palavras-chaves dos mesmos. Dessa forma foram encontrados 102 artigos e, após o processo de inclusão/exclusão foram analisados 18 artigos para esta pesquisa.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os dados levantados a partir das pesquisas selecionadas foram descritos na ordem cronológica dos acontecimentos relacionados a educação de surdos e das abordagens comunicacionais que permearam sua história.

A educação de surdos, como apontado anteriormente, é um campo de estudo que evoluiu significativamente ao longo dos anos, impulsionado por mudanças nas percepções sociais e avanços na compreensão das necessidades educacionais específicas desse grupo. Todavia, no intuito de compreender a abordagem contemporânea da educação de surdos, é fundamental explorar seu histórico geral e suas principais características.

A história da educação de surdos, conforme apontado por Lacerda (1998) e Quadros (2004), é marcada por transformações profundas, muitas vezes refletindo a evolução das atitudes sociais em relação à surdez e às línguas de sinais. No século XVIII, a obra pioneira de Abade Charles-Michel de l'Épée estabeleceu o primeiro método formal de educação para surdos, ao desenvolver a Língua de Sinais Francesa. Contudo, o Congresso de Milão, evento ocorrido em 1880 que almejava discutir e padronizar a educação de surdos, adotou uma abordagem oralista. Portanto, esse período da história foi marcado pela exclusão linguística e cultural para muitos surdos (Ladd, 2003; Stokoe, 2005).

O Oralismo teve grandes influências na história da educação de surdos, haja vista que foi magnânimo por um longo período. Sua principal característica era a proibição do uso da língua de sinais em favor do ensino da língua oral para os surdos, de modo a configurar um sistema excludente e fornecedor de impasses (Lacerda, 1998).

O surgimento do Oralismo remonta ao século XVIII, com as contribuições do abade Charles-Michel de l'Épée, fundador da primeira escola pública para surdos na França. L'Épée acreditava que os surdos poderiam adquirir a linguagem por meio da leitura labial e do ensino da fala. No entanto, foi Alexander Graham Bell, um influente defensor do Oralismo no final do século XIX, que moldou significativamente essa abordagem. O nobre inventor do telefone argumentava que o uso da língua falada era essencial para a integração dos surdos na sociedade ouvinte (Lacerda, 1998).

O Oralismo se baseia principalmente na premissa de que os surdos poderiam aprender a falar e compreender a língua por meio de um treinamento auditivo intenso, terapia da fala e leitura labial. Além disso, desencorajava frequentemente o uso da língua de sinais e incentivava a assimilação dos surdos à cultura ouvinte. Como afirma Stokoe (2005), "a língua de sinais é a língua natural dos surdos", logo, é importante reconhecer e preservar a língua visual e gestual como parte fundamental da identidade surda.

Em vista disso, ressalta-se que o Oralismo teve implicações profundas na educação de surdos, já que, ao enfatizar a oralização, marginalizava-se a língua de sinais, negando aos alunos surdos um meio eficaz de comunicação e uma base linguística sólida. Por isso, lacunas educacionais significativas e prejuízos no desenvolvimento cognitivo e acadêmico foram criados. Seixas (2020, p. 70) destaca que:

À medida que o vocabulário aumenta é necessária prática na leitura falada, quando esse “tempo” de aquisição não é respeitado temos crianças que não compreendem a comunicação à sua volta. O fracasso em aprender a leitura orofacial pode provocar uma exaustão por parte do aluno, desencadeando

falta de interesse, que pode ser o segundo motivo para que a aquisição da leitura da fala fracasse (Seixas, 2020).

Conforme Padden e Humphries (1988), a língua de sinais é uma ferramenta vital para a aprendizagem e a comunicação dos surdos, e negá-la pode resultar em isolamento e dificuldades educacionais. Com o tempo, as limitações do Oralismo tornaram-se evidentes, à medida que muitos surdos não alcançavam proficiência linguística e acadêmica por meio do método oral.

Stokoe (2005) mostra que o impacto do Congresso de Milão na educação de surdos perdurou por um longo tempo. No entanto, a resistência de defensores das línguas de sinais e a pesquisa pioneira do autor na década de 1960 resultaram no reconhecimento da Língua de Sinais Americana (ASL) como uma língua legítima, o que inaugurou uma nova era de inclusão e respeito pela diversidade linguística e cultural dos surdos, cuja marca principal era o Gestualismo.

Com o fracasso do Oralismo, a abordagem da Comunicação Total se levanta no contexto da educação de surdos como uma estratégia pedagógica que busca englobar uma variedade de métodos de comunicação para facilitar a interação e a aprendizagem. Dessa forma reconhece que a língua de sinais desempenha um papel crucial na vida dos surdos, mas também incorpora a língua oral, leitura labial, gestos e recursos tecnológicos. De acordo com Capovilla (2000), a Comunicação Total lançou mão de diversos recursos “que ajudaram a melhorar o desempenho acadêmico das crianças surdas” (Capovilla, 2000, p. 7). Além disso, uma das principais vantagens da Comunicação Total é sua flexibilidade e adaptação às necessidades individuais dos surdos, o que é enfatizado por Ciccone (1990):

E, dessa maneira, seja pela linguagem oral, seja pela de sinais, seja pela datilologia, seja pela combinação desses modos que, por ventura, possam permitir uma Comunicação Total, seus programas de ação estarão interessados em “aproximar” pessoas e permitir contatos... facilitar ao surdo sua integração efetiva na comunidade em que ele vive, e na sociedade em que deve participar, com direitos e deveres; respeitada sua diferença, oferecendo-lhe as condições adequadas ao seu bom desenvolvimento

psicolinguístico, facilitando-lhe, assim, o acesso ao saber daquela sociedade, através de um programa escolar eficiente (Ciccone, 1990, p.7).

Ademais, essa abordagem pode ser particularmente eficaz para surdos que enfrentam dificuldades na aquisição da língua de sinais, haja vista a possibilidade de proporcionar uma gama mais ampla de ferramentas de comunicação. Por outro lado, a Comunicação Total também tem sido alvo de críticas. Alguns especialistas argumentam que a ênfase em métodos de comunicação orais pode levar à supressão da língua de sinais e à restrição do acesso a uma língua visual e natural para os surdos (Capovilla, 2000). Kezio (2016, p. 174) reforça que:

O surdo enfrenta dificuldades em aprender significados quando ouvintes se comunicam com ele por meio do bimodalismo, uso dos sinais e da fala de forma simultânea. A visão do surdo se sobrecarrega ao tentar ler os lábios do interlocutor, a fim de perceber palavras, e por ao mesmo tempo, olhar os formatos das configurações das mãos.

Assim, a pesquisa acadêmica cada vez mais apoiava o valor das línguas de sinais e o reconhecimento da identidade linguística e cultural da comunidade surda. Autores como Lane (1992), exploraram os efeitos negativos do Oralismo na história da educação de surdos e incentivavam uma abordagem bilíngue, que, conforme destacado por Skliar (1998), parte do uso da língua de sinais como primeira língua, enquanto a língua falada e/ou escrita do país deve aparecer como segunda língua.

Uma das principais vantagens do Bilinguismo no ensino de surdos é a promoção da inclusão educacional e social, haja vista que vai além do mero propósito educacional na medida que perpassa pelo convívio social fora do ambiente escolar, proporcionando uma base linguística sólida e permitindo que os surdos desenvolvam habilidades de leitura, escrita e raciocínio de maneira mais eficiente (Skliar & Quadros, 2004).

Além disso, o Bilinguismo possibilita a participação ativa dos surdos na sociedade como um todo, de modo a facilitar a interação com seus pares e ouvintes.

A língua de sinais é uma parte integral da identidade surda, e sua promoção dentro do contexto educacional fortalece a autoestima e a construção identitária (Perlin, 1998).

Um dos principais aspectos relacionados à proposta bilíngue e ao processo de escolarização de alunos surdos está atrelado às experiências visuais. Sobre isso, Perlin (2000) aponta que o elemento visual se configura como um dos principais artifícios no desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, as estratégias educacionais devem privilegiar os recursos e experiências visuais como um meio facilitador do pensamento e da linguagem, seja ela oral, gestual ou escrita e assim constituírem-se como fonte de conhecimento (Perlin, 2000).

Outro elemento importante é a metodologia visual-gestual, uma prática pedagógica que enfatiza a comunicação por meio de gestos e dicas visuais para transmitir conceitos e informações. Desse modo, é especialmente relevante para a educação de surdos, pois capta a preferência natural dos surdos pela comunicação visual. De acordo com Knoors & Marschark (2014), a metodologia visual-gestual reconhece a importância da visão como uma via essencial para a aquisição de informações, de forma que torna o processo de ensino mais acessível e envolvente para os alunos surdos.

Uma das principais vantagens da metodologia visual-gestual é sua capacidade de oferecer um meio de comunicação mais direto e compreensível para os surdos. Singleton et al. (1998) ressaltam que a utilização de gestos e recursos visuais ajuda a tornar os conceitos mais tangíveis, além de permitir que os estudantes surdos tenham acesso a informações complexas de maneira mais intuitiva. Ademais, a metodologia pode ser eficaz para surdos que não têm acesso à língua de sinais formal, já que lhes fornece uma forma de se expressar e compreender o mundo ao seu redor.

A língua de sinais no Brasil também sofreu os efeitos do Congresso de Milão. A década de 1980 marcou uma virada significativa na trajetória da Libras, principalmente em função da luta de ativistas surdos, educadores e profissionais da

área, cujo ponto focal culminou no reconhecimento e na valorização da Libras como língua legítima e oficial no Brasil, o que veio a ocorrer somente no século seguinte.

Assim, em 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu oficialmente a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira. Essa legislação foi regulamentada em 2005 por meio do decreto nº 5.626/2005, representando um marco legislativo no Brasil, haja vista sua íntima relação com a inclusão e a igualdade de oportunidades para os surdos.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (DECRETO nº 5.626/2005, Art. 1º).

O Decreto estabelece que a Libras deve ser oferecida como disciplina curricular nas escolas de educação básica e nas instituições de ensino superior, de modo a ampliar sua abrangência em relação à lei de 2002, contribuindo para a formação de profissionais capacitados na língua e promove a inclusão de estudantes surdos. Em adição, a acessibilidade figura como um dos pilares desse Decreto, que passa não só a garantir a exigência da presença de intérpretes em eventos públicos mas, estabelece a obrigatoriedade de legendagem em programas de televisão e filmes, bem como destaca a importância da acessibilidade em meios de comunicação online.

Junto disso, a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 regulamenta a profissão do intérprete de Libras, já que estabelece requisitos para sua formação e atuação, o que é vital para garantir a qualidade da comunicação entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, é um passo crucial para a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades para a comunidade surda (Oliveira, 2010; Quadros & Karnopp, 2004). Ademais, a legislação aborda a comunicação com pessoas

surdocegas, reconhecendo a necessidade de métodos e recursos específicos para atender a essa população.

Esta importante lei corrobora para com a educação bilíngue, de modo que enfatiza a importância de uma abordagem que inclua tanto a Libras quanto a língua portuguesa no processo de escolarização do aluno surdo. É importante frisar que o Bilinguismo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico de surdos, pois permite que eles acessem o conhecimento em igualdade de condições com seus colegas ouvintes (Quadros & Karnopp, 2004).

Dessa forma, a ascensão da educação bilíngue, tem sido um marco significativo na história da educação de surdos. Conforme Skliar (1998), a Libras não é uma ferramenta de comunicação, mas uma expressão fundamental da cultura e identidade surda, de modo que é primordial para a inclusão educacional e social. A partir disso, fica claro que a inclusão educacional de estudantes surdos é respaldada por uma sólida base legal, que vai além do previsto pela Lei de Libras. Ressalta-se neste cenário a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reforça a importância da inclusão de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, incluindo a educação.

Alguns autores destacam a necessidade do conhecimento de Libras pelos professores. Em "A Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Regular: Algumas Considerações", Menezes (2014) argumenta que a formação em Libras é uma medida essencial para o sucesso da inclusão, enfatizando que a importância da língua de sinais como ferramenta comunicacional.

Por sua vez, Lopes (2008) reforça a importância do domínio de Libras como base para uma comunicação efetiva entre alunos e professores surdos e ouvintes. A autora ressalta que, ao compreenderem e utilizarem Libras, os professores podem criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e estimulante, haja vista que conseguem, por meio de uma abordagem bilíngue, abarcar a todos igualmente.

Assim, a necessidade de ensinar e utilizar Libras no ambiente escolar, não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como uma língua rica e complexa que merece ser valorizada, é de suma importância (Skliar, 1998). Ademais, o uso de Libras pelo professor não apenas facilita a comunicação, mas também promove o desenvolvimento do letramento e do conhecimento entre os alunos surdos, já que, para esses alunos, a língua de sinais desempenha um papel crucial na construção do conhecimento em diversas áreas do currículo escolar, assim como a língua falada para alunos ouvintes (Vieira & Molina, 2018).

Cabe lembrar da relevância dos intérpretes, que figuram como mediadores essenciais. Além disso, tais profissionais desempenham um papel vital ao estabelecer uma conexão fluida entre a língua de sinais e a língua oral, de modo a permitir que os alunos surdos acessem informações e participem plenamente das aulas (Skliar, 2005).

Dessa maneira, Lacerda (2006) destaca que a presença de intérpretes de Libras é importante para garantir que os alunos surdos tenham uma educação de qualidade, já que auxiliam na construção de significados e na compreensão profunda dos conteúdos. Conforme a autora:

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissoluvelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno (Lacerda, 2006, p.12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, evidenciou-se que a educação de surdos passou por inúmeras transformações e marcos históricos relevantes, de maneira a constituir um

tema complexo, abrangente e extremamente rico quanto a diferentes metodologias e abordagens. Dessa forma, esta pesquisa objetivou analisar as principais características históricas e pedagógicas das abordagens comunicativas na educação de surdos. E, mais especificamente, a caracterizar como se deu a evolução histórica do Bilinguismo e sua importância para a Educação de Surdos.

De início, como apontado no referencial teórico e nos resultados das pesquisas levantadas, o Oralismo tinha como objetivo a anulação das peculiaridades dos alunos surdos em favor dos idiomas orais, de maneira a deturpar o viés de inclusão em uma tentativa de torna-los iguais à maioria. Nesse sentido, os prejuízos para a população surda a partir do Congresso de Milão foram incalculáveis e suas consequências perduraram até hoje, sobretudo no que tange ao preconceito direcionado a eles.

O atraso do Oralismo em relação às demais abordagens é nítido devido ao seu caráter excludente. O aluno surdo passa a ser amplamente desrespeitado, de modo que sua repressão culminou em severos atrasos cognitivos e sociais, sobretudo no âmbito comunicacional. Entretanto, tal abordagem contribuiu significativamente acerca da percepção da relevância e necessidade dos sinais para a comunicação de surdos, fato este marcado pela decadência desta abordagem - conforme abordado nos resultados deste estudo.

Todavia, o surgimento da abordagem da Comunicação Total no final do século XX figurou como uma fagulha nascente da oposição ao terror imposto pelo Oralismo até então, ainda que não tivesse sido capaz de responder a todos os efeitos advindo do Oralismo, entre eles a tentativa de impor a língua oral como materna às pessoas surdas. Desse modo, dentre suas falhas estão a falta de universalidade pelo não estabelecimento de um código padrão, mas de um código improvisado em diferentes contextos.

O problema da Comunicação Total, então, reside no uso dos sinais como mero acessório, isto é, sem nenhum padrão que permita a extrapolação de qualquer cenário. Assim, um surdo que se comunica por gestos com um professor, por

exemplo, pode não ser compreendido por seus colegas, haja vista que o sentido dos sinais é intrínseco somente aos participantes do diálogo, o que dificulta consideravelmente a comunicação.

Nesta via, o advento do Bilinguismo permitiu a quebra deste problema, já que instituiu as línguas de sinais oficialmente, ou seja, amparadas por lei e com regras claras e bem definidas. Assim, os surdos puderam, a partir desta abordagem comunicacional inclusiva e inovadora, aprender de forma muito mais eficaz, universal e prática, podendo, inclusive, compreender os idiomas falados em segunda instância.

Ressalta-se que, como apontado no referencial teórico, em relação a escolarização de surdos e a língua de sinais, ao se pensar sobre essa temática constata-se que se trata de uma disciplina que deveria estar no currículo escolar. Ao aprender a língua de sinais os alunos ouvintes têm a possibilidade de se comunicar com as pessoas surdas, de modo a ampliar seus horizontes comunicacionais e redefinir possíveis barreiras dialogais, tornando-se hábeis para se comunicar com este grupo de indivíduos.

É importante ressaltar que, por meio deste estudo, evidenciamos que existem inúmeros desafios relacionados a escolarização dos alunos surdos. No entanto cabe aos educadores e aos profissionais que atuam diretamente com o aluno surdo estarem mais próximos destes. Sendo assim, é necessário que os professores possam ter acesso a uma formação de qualidade, assim como os gestores e toda equipe pedagógica que irá atuar com o aluno surdo, promovendo a adoção de metodologias e estratégias mais eficazes para a inclusão desse alunado.

Por fim, destacamos a importância da compreensão por parte da sociedade de modo geral, de todo o percurso histórico das abordagens comunicacionais para as pessoas surdas, uma vez que tal história sempre foi marcada por lutas, desafios e pela busca contínua de melhores condições comunicativas e linguísticas para a comunidade surda.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa deve servir, também, de subsídio para

novos estudos, uma vez que o tema não se esgota aqui e que novas perspectivas e possibilidades se originam a partir desta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, 2005.

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

CAPOVILLA, F. C. *Filosofias educacionais em relação ao surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao bilingüismo*. **Revista brasileira de educação especial**, v.06, n.01, p.99-116, 2000.

CICCONE, M. *Comunicação Total: introdução, estratégia*. Rio de Janeiro: Cultura médica, 1990.

KEZIO, G. F. L. *Oralismo, Comunicação Total e bilingüismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos*. **Colóquio Internacional de Letras**, p.16-180, 2016.

KNOORS, H. & MARSCHARK, M. *Teaching Deaf Learners: Psychological and Developmental Foundations*. New York: Oxford University Press, 2014.

LACERDA, C. B. F. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 16, 1998.

LACERDA, C. B. F. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. **Caderno CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LADD, P. **Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2003.

LANE, H. **The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community**. Knopf, 1992.

LOPES, M. C. *(Im)possibilidade de pensar a inclusão*. GT Educação Especial, n. 15, 2008.

MARSCHARK, M. & HAUSER, P. C. **How deaf children learn**: What parents and teachers need to know. New York: Oxford University Press, 2012.

MENEZES, A. **A Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Regular: Algumas Considerações**, 2014. Disponível em:
<https://www.ufpe.br/documents/39399/2407696/MENEZES%3B+KLIMSA+-+2014.1.pdf/f8380a4e-669b-4c12-9ceb-813b927d76ef>

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

OLIVEIRA, L. L. *A importância da formação de intérpretes de Libras: uma análise a partir da lei nº 5.626/2005*. In: **Anais do IV Encontro Nacional do GELNE (Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste)**, 2010.

PADDEN, C., & HUMPHRIES, T. (1988). **Deaf in America: Voices from a Culture**. Harvard University Press, 1988.

PERLIN, G.. *Identidades Surdas*. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PERLIN, G. *Identidade Surda e Currículo*. In: LACERDA, C. B. F de; GOES, M. C. R de. (Org.). **Surdez: Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Louise, 2000, p. 23-28.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M., & KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SEIXAS, C. P. *O oralismo na educação de surdos no Brasil e as obras de Ana Rímoli de Faria Dória*. 2020. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SINGLETON, J. L. et al. *From Sign to Word: Considering Modality Constraints in ASL/English Bilingual Education*. **Topics in Language Disorders**, v.18, n.4, p 16-29, 1998.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. & QUADROS, R. M. Bilingual Deaf Education in the South of Brazil **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v.7, n.5, 2004.

SPINASSÉ, K. P. *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*. **Revista Contingentia**, v. 1, p. 1-10, 2006.

STOKOE, W. C. *Sign language structure: an outline of the visual communications systems of the American deaf*. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.10, n. 1, p. 3-37, 2005.

VIEIRA, C.R.; MOLINA, K. S. M. *Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar*. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

Data da submissão: 25/03/2025

Data do aceite: 08/08/2025

**ANÁLISE DA ETNOMATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO
DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA O ESTADO DE MATO
GROSSO (DRC-MT)****ANALYSIS OF ETHNOMATHEMATICS FOR ELEMENTARY EDUCATION IN
THE CURRICULAR REFERENCE DOCUMENT FOR THE STATE OF MATO
GROSSO (DRC-MT)****ANÁLISIS DE ETNOMATEMÁTICAS PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL
DOCUMENTO DE REFERENCIA CURRICULAR PARA EL ESTADO DE MATO
GROSSO (DRC-MT)**Gislaine Martins Viana de Almeida¹Graziele Borges de Oliveira Pena²**RESUMO:**

O objetivo desta pesquisa é analisar as compreensões apresentadas no Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (DRC-MT) sobre a etnomatemática no Ensino Fundamental, especialmente em relação ao ensino da Matemática. O documento analisado é o DRC-MT publicado em 2018 e vigente até os dias atuais. O Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso (DRC-MT), homologado em 2018, alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo documental, cuja metodologia adotada para a discussão de dados é a Análise Textual Discursiva (ATD), para permitir novas e significativas concepções sobre o objeto investigado. Para fundamentação teórica, recorreremos às reflexões de Ubiratan D'Ambrosio, que destaca a valorização dos saberes em

¹ Mestra em Ensino PPGE pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora Pedagoga da Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), Várzea Grande, Mato Grosso, Brasil. PPGE/ GPQA. <https://orcid.org/0009-0002-1796-8408>. E-mail: gislaineviana.professora@gmail.com.

² Doutora em Química PPGE pela Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFMT/Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. PPGE/GPQA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1131-7789> E-mail: grazieleborges.ufmt@gmail.com

diversos contextos culturais no ensino da Matemática. A análise do documento busca compreender os pressupostos teóricos da etnomatemática e a proposta do DRC-MT para essa temática. Percebemos que para um trabalho pedagógico crítico investigativo, de maneira articulada, buscamos estabelecer vínculos entre práticas cotidianas e a matemática escolar.

Palavras-chave: Etnomatemática. Análise Documental. DRC-MT. ATD.

ABSTRACT:

The objective of this research is to analyze the understandings presented in the Curricular Reference Document for the State of Mato Grosso (DRC-MT) on ethnomathematics in Elementary Education, especially in relation to the teaching of Mathematics. The document analyzed is the DRC-MT published in 2018 and in force to this day. The Curricular Reference Document for the state of Mato Grosso (DRC-MT), approved in 2018, is aligned with the National Common Curricular Base (BNCC, 2017). This is a qualitative documentary research, whose methodology adopted for data discussion is Discursive Textual Analysis (ATD), to allow new and significant conceptions about the object investigated. For theoretical basis, we resort to the reflections of Ubiratan D'Ambrosio, who highlights the valorization of knowledge in diverse cultural contexts in the teaching of Mathematics. The analysis of the document seeks to understand the theoretical assumptions of Ethnomathematics and the proposal of the DRC-MT for this theme. We realize that for a critical investigative pedagogical work, in an articulated manner, we seek to establish links between daily practices and school mathematics.

Keywords: Ethnomathematics. Document Analysis. DRC-MT. ATD.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las comprensiones presentadas en el Documento de Referencia Curricular del Estado de Mato Grosso (DRC-MT) sobre etnomatemática en la Educación Primaria, especialmente en relación a la enseñanza de las Matemáticas. El documento analizado es el DRC-MT publicado en 2018 y vigente hasta el día de hoy. El Documento de Referencia Curricular para el estado de Mato Grosso (DRC-MT), aprobado en 2018, se alinea con la Base Curricular Común Nacional (BNCC, 2017). Se trata de una investigación documental cualitativa, cuya metodología adoptada para la discusión de datos es el Análisis Textual Discursivo (ATD), para permitir concepciones nuevas y significativas sobre el objeto

investigado. Para fundamentación teórica, recurrimos a las reflexiones de Ubiratan D'Ambrosio, quien destaca la valorización del conocimiento en diferentes contextos culturales en la enseñanza de las Matemáticas. El análisis del documento busca comprender los supuestos teóricos de la etnomatemática y la propuesta DRC/MT para este tema. Nos dimos cuenta de que para el trabajo pedagógico investigativo crítico, de manera articulada, buscamos establecer vínculos entre las prácticas cotidianas y la matemática escolar.

Palabras clave: Etnomatemática. Análisis de documentos. DRC-MT. ATD.

INTRODUÇÃO

A etnomatemática no campo da Educação Matemática é o tema central deste artigo, bem como essa tendência é explícita no Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (DRC-MT). Entretanto, as leituras importantes para sua compreensão não surgiram sem que antes fossem conscientes o interesse e o afligimento por essa temática. Dessa forma, neste texto introdutório, apresentamos alguns aspectos que influenciaram na sua escolha e na delimitação dos objetivos que nortearam a escrita deste artigo, que tem como objetivo: analisar as compreensões apresentadas no Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (DRC-MT) sobre a etnomatemática no Ensino Fundamental, especialmente em relação ao ensino da Matemática, diante do objetivo, a nossa *questão* é: **Quais as compreensões que o Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (DRC-MT) apresenta sobre a etnomatemática no Ensino Fundamental em relação ao ensino da Matemática?** Visando responder essa problemática, buscamos atender os seguintes objetivos específicos: (i) Compreender qual a concepção e a contribuição que o Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (DRC-MT), traz em relação a etnomatemática presente para o Ensino Fundamental em relação ao ensino da matemática. (ii) Conhecer no DRC quais orientações são propostas ao professor de matemática para o Ensino Fundamental; (iii) Analisar como

a etnomatemática é sugerida para ser desenvolvida pelo professor; (iv) Relacionar as concepções teóricas estudados com o estabelecido no DRC-MT.

A relevância do trabalho é colaborar com a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, pois o Documento de Referência Curricular (DRC) para Mato Grosso Ensino Fundamental apresenta contribuições para a formação integral dos estudantes, sugerindo a etnomatemática como uma das “metodologias de ensino propostas” e destacando a sua pertinência no ensino de matemática para o ensino aprendizagem dos estudantes mato-grossenses.

A metodologia de *pesquisa* adotada é *qualitativa* do tipo *bibliográfica e documental*, uma vez que, ela ocorreu em duas etapas. Dessa forma, para alcançar os objetivos deste estudo, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre as produções acadêmicas desenvolvidas no Estado de Mato Grosso, com o objetivo de identificar informações e contribuições de dissertações e teses relacionadas à etnomatemática na Educação Matemática.

Foram analisados trabalhos disponíveis no Catálogo da CAPES e no Banco de dados do PPGE/UFMT, abrangendo o período de 2018 a 2022 e, em uma segunda etapa, uma pesquisa do tipo documental em documentos curriculares de Matemática do Estado de Mato Grosso. A análise documental foi realizada considerando os pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galianzi (2013).

REVISÃO DE LITERATURA

O termo etnomatemática ficou conhecido pela primeira vez em um artigo de Ubiratan D'Ambrosio na década 1970, em seus estudos sobre a importância da dimensão sociocultural e política na educação Matemática. Em participações desse educador em congressos internacionais ocorreram vários questionamentos sobre ensinar matemática, D'Ambrosio (2002), enfatiza de que os povos têm uma cultura

[etno], lidam e explicam sua própria cultura [matema], no entanto, cada qual do seu jeito e de sua forma [tica]. Diante deste conceito, resultou a denominação etnomatemática, que por sua vez, leva em conta as experiências próprias das comunidades, disseminando-as com as formas universais de conhecimento. É evidente que os alunos antes de chegar na escola sabe lidar perfeitamente com a sua realidade, a qual se encontra em permanente evolução.

Os primeiros passos dessa nova matemática foram dados ao conhecimento da comunidade científica na “Quinta Conferência da Comissão Interamericana de Educação Matemática, em 1976, em Campinas”. Foi neste congresso que o professor apresentou sua teorização para uma linha de pesquisas que se apresentava timidamente, já há alguns anos. Nascia então o Programa de Pesquisa Etnomatemática, motivado pela procura de entender o saber/fazer matemático ao longo da História da Humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações (D’Ambrosio, 2002).

Na década de 1980, a etnomatemática começou a ser integrada em propostas educacionais, visando uma educação matemática mais contextualizada e inclusiva. Com o intuito de promover uma aprendizagem significativa e respeitosa das diversidades culturais, através da tendência pedagógica etnomatemática, procurando conectar o conteúdo matemático escolar com os conhecimentos e práticas culturais dos estudantes.

A etnomatemática vem sendo discutida aos longos dos anos com a proposta de um saber e fazer matemático na busca de explicações e de maneiras de lidar com o ambiente em que vivemos e aqueles distantes de nós. Evidentemente, esse saber e fazer matemático está relacionado a fatores naturais e sociais dos ambientes em que são produzidos e organizados (Severino; Silva, 2020, p. 8).

Percebemos que há avanços no decorrer dos anos, porém, a etnomatemática enfrenta obstáculos, como a necessidade de maior integração com as políticas educacionais e a formação de professores. Diante dessas perspectivas, vimos que a

trajetória da etnomatemática abrange a ampliação de estudos interculturais, a implementação de currículos escolares *explícitos* que valorizem a diversidade cultural e o fortalecimento da relação entre a pesquisa acadêmica e as práticas educacionais. Ao identificar e considerar os diversos saberes matemáticos presentes nas diversas culturas, a etnomatemática enriquece o campo da matemática, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Essa tendência colabora para a formação dos estudantes, tornando-os mais conscientes e respeitosos das diversidades culturais, capacitando-os a lidar com os desafios de um mundo cada vez mais globalizado e interconectado."

De acordo com D'Ambrosio (2002), "a etnomatemática não se delimita apenas à matemática formal, mas engloba também as práticas matemáticas informais, intuitivas e muitas vezes invisíveis nas culturas tradicionais". Observamos essas práticas em atividades como a agricultura, a arquitetura, a navegação, a arte, os jogos, e outros aspectos do cotidiano. Essa abordagem contribui para a construção de uma educação matemática mais equitativa, sugerindo que a integração da etnomatemática no ensino pode colaborar para o combate do preconceito e a discriminação, propiciando compreensão e respeito pela diversidade cultural.

Diante dos fatores mencionados, evidencia-se uma defasagem no ensino da matemática, o que demanda do professor a elaboração de práticas pedagógicas diversificadas e dinâmicas, capazes de favorecer a compreensão dos conceitos matemáticos e de promover a aprendizagem por meio da problematização. Tal abordagem permite ao estudante refletir sobre a aplicabilidade dos conteúdos e reconhecer a importância de apropriar-se de determinados objetos de conhecimento e habilidades. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem pode ser fundamentado na perspectiva da etnomatemática, uma vez que, ao considerar o contexto sociocultural do educando, contribui-se para a construção de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

De acordo com D'Ambrosio:

[...] a matemática, como o conhecimento em geral, é resposta as pulsões de sobrevivência e de transcendência, que sintetizam a questão existencial da espécie humana. A espécie cria teorias e práticas que resolvem a questão existencial. Essas teorias e práticas são as bases de elaboração de conhecimento e decisões de comportamento, a partir de representações da realidade (D'Ambrosio, 2002, p. 27).

Considerando que a espécie humana tem, historicamente, contribuído com novas aprendizagens ao longo das gerações, cada saber e fazer integra a cultura local de um grupo social. Nesse sentido, os estudantes carregam consigo experiências construídas a partir de seus contextos culturais, os quais influenciam diretamente sua forma de compreender e interagir com o conhecimento escolar. Diante desse movimento histórico e contínuo, é fundamental reconhecer que cada estudante contribui com o outro, mesmo que pertençam a diferentes grupos culturais.

Observamos que, nos últimos anos, as pesquisas desenvolvidas no Brasil acerca da etnomatemática têm se intensificado, impulsionadas pelo interesse em compreender as interações entre os saberes matemáticos oriundos de contextos socioculturais específicos - considerados como conhecimentos informais - e os saberes sistematizados da matemática acadêmica, especialmente no âmbito escolar. Essa aproximação tem como objetivo contribuir para práticas pedagógicas mais contextualizadas, críticas e inclusivas, em consonância com as diretrizes curriculares contemporâneas que valorizam a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, D'Ambrosio (2002) ressalta que a etnomatemática busca compreender os modos próprios de fazer matemática em diferentes culturas, promovendo uma educação mais plural, significativa e conectada à realidade dos educandos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho realizamos a pesquisa bibliográfica, levantamos a produção de pesquisas mato-grossenses em Educação Matemática que abordasse a etnomatemática. Nesta fase, partimos para leitura e análise das pesquisas

encontradas, quais metodologias utilizadas, a distribuição temporal e espacial, o locus de investigação (Ensino Fundamental) e as temáticas destas pesquisas, estabelecendo uma forma de aproximação com nosso objeto de estudo.

A finalidade da pesquisa bibliográfica é de aprimorar e atualizar o conhecimento, através de investigações científicas e de obras já publicadas, e está inserida principalmente no meio acadêmico.

Para Fonseca, a pesquisa bibliográfica é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

A partir dos estudos teóricos acerca da pesquisa bibliográfica, iniciou-se o levantamento por meio da leitura de produções acadêmicas, especificamente dissertações e teses, que propõem um aprofundamento teórico sobre a etnomatemática no período de 2018 a 2022. Considerando a relevância da etnomatemática como uma tendência significativa no campo do Ensino de Matemática, procedeu-se à análise dessas produções com o objetivo de elaborar um panorama das dissertações e teses desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática do Estado de Mato Grosso, no referido período. Realizou-se uma busca na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), com o objetivo de identificar e quantificar os trabalhos acadêmicos defendidos no referido programa no período delimitado para a pesquisa.

A partir dessa análise, foram encontradas 24 pesquisas relacionadas à etnomatemática em diferentes níveis de ensino. No entanto, foram selecionadas

apenas 16 para análise, sendo cinco teses e onze dissertações, independentemente da área de foco. Foram excluídas oito pesquisas que abordavam o Mestrado Profissional e o Ensino Médio, uma vez que o foco deste estudo é o Ensino Fundamental.

Dentre os trabalhos analisados, identificamos que oito pesquisas estão relacionadas à Educação Indígena, duas à Educação Quilombola, duas à Educação de Jovens e Adultos, duas à Formação de Professores e duas à Educação Especial. Os 16 documentos analisados contêm informações específicas, das quais foram selecionadas e organizadas as partes mais relevantes para este trabalho.

Após o processo de seleção das produções, foram iniciados os procedimentos de análise, organizados conforme os temas das pesquisas identificadas. Para embasar esse processo, adotaram-se os pressupostos metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD). A escolha por essa abordagem fundamenta-se, inicialmente, na leitura da obra de Moraes e Galiazzi (2006), cuja proposta caracteriza-se por um processo interpretativo que envolve a construção e reconstrução dos significados presentes nos textos, permitindo ao pesquisador compreender o fenômeno investigado de maneira dinâmica e reflexiva.

A análise foi conduzida com base nas três etapas fundamentais da Análise Textual Discursiva: unitarização, categorização e produção de metatextos. A etapa de unitarização consistiu na identificação de segmentos de texto com significados relevantes para a investigação, os quais foram desmembrados das produções analisadas e tratados como unidades de significado. Em seguida, essas unidades foram organizadas em categorias emergentes, por meio de um processo interpretativo e reflexivo que buscou agrupar ideias semelhantes, respeitando a complexidade e a multiplicidade dos sentidos presentes nos textos. Por fim, na produção dos metatextos, foram elaboradas sínteses interpretativas, articulando as categorias formadas com os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos adotados, de modo a construir uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

Na segunda etapa do estudo, utilizou-se a pesquisa documental, que se caracteriza pelo uso de fontes primárias: dados e informações ainda não analisados ou interpretados cientificamente, com o objetivo de explorar conteúdos originais de forma sistemática.

Segundo Gil (2019), a pesquisa documental é aquela realizada a partir de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da investigação, permitindo ao pesquisador extrair informações relevantes diretamente de fontes primárias.

Nesta fase, o principal documento analisado foi o *Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC-MT)*, o qual serviu como base para investigar como a abordagem etnomatemática tem sido contemplada nas orientações curriculares da rede estadual de ensino. Para que a pesquisa documental produza resultados consistentes, são necessárias três etapas fundamentais: a pré-análise, a organização do material e a análise dos dados coletados. Esse tipo de pesquisa, ao complementar a investigação bibliográfica, permite uma leitura mais crítica e contextualizada das diretrizes educacionais.

Para a análise do DRC-MT, adotaram-se os pressupostos metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD), que compreende um processo de desconstrução e reconstrução de materiais linguísticos e discursivos, possibilitando a emergência de novos significados e compreensões sobre os fenômenos investigados. A ATD mostrou-se adequada para interpretar os sentidos atribuídos à etnomatemática no documento oficial, contribuindo para a compreensão das diretrizes pedagógicas em vigor no Estado de Mato Grosso. Desta forma, a Análise Textual Discursiva “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (Moraes, 2003, p.191).

RESULTADOS ENCONTRADOS

A partir do levantamento realizado, identificou-se que a etnomatemática é recorrente nas produções acadêmicas analisadas, sendo compreendida como uma tendência pedagógica aplicada a diferentes contextos escolares. Essa abordagem se evidencia como uma possibilidade de valorização dos saberes culturais e de ressignificação do ensino de Matemática, contribuindo para práticas mais significativas e contextualizadas.

Após a análise das dissertações e teses que compõem esta pesquisa, deu-se início à segunda etapa do estudo, com foco nos documentos oficiais que regem a educação no Estado de Mato Grosso. Em ambas as etapas, os procedimentos de análise foram conduzidos à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme os pressupostos metodológicos propostos por Moraes e Galiazzi (2006).

No *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* (DRC-MT, 2018), a etnomatemática é mencionada como uma **metodologia de ensino**, sendo apresentada como estratégia pedagógica que possibilita aos estudantes novas formas de aprender. A proposta valoriza práticas que estimulem o protagonismo estudantil, a construção de ideias, o desenvolvimento de estratégias de convivência e a articulação entre os saberes oriundos da família, da comunidade e da escola.

O DRC-MT, orienta os professores a se apropriarem dos pressupostos da etnomatemática, ressaltando a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico. Contudo, vale destacar que, embora o DRC-MT a trate como metodologia, conforme já analisado anteriormente, a etnomatemática se configura como um programa de pesquisa de base epistemológica, e não apenas uma metodologia de ensino.

O documento atribui ao pesquisador Ubiratan D'Ambrosio, reconhecido como o principal formulador e defensor dessa abordagem. Como aprofundamento, o documento sugere ainda a leitura da obra *Reflexões e ações pedagógicas em Matemática do Ensino Fundamental*, de Francisco de Assis Bandeira (2016), bem como

textos de Gelsa Knijnik e outros autores que tratam da temática sob diferentes enfoques.

Além dessas referências, o DRC-MT inclui em sua bibliografia a obra *Pedagogia Etnomatemática: ações e reflexões em matemática do ensino fundamental*, que oferece importantes contribuições à prática pedagógica. Entre os principais pontos destacados, encontram-se a valorização dos saberes locais, a integração cultural no currículo, a formação de professores, a abordagem interdisciplinar, o empoderamento dos estudantes por meio do reconhecimento de suas origens e conhecimentos prévios, e a promoção da inclusão e do respeito à diversidade.

Contudo, essa perspectiva curricular apresenta um equívoco conceitual, pois, ao se aprofundar nos estudos teóricos de D'Ambrosio (1990), compreende-se que a etnomatemática não se configura como uma metodologia de ensino, mas sim como um **programa de pesquisa** que busca compreender os conhecimentos matemáticos desenvolvidos em diferentes contextos socioculturais. Tal distinção é essencial para garantir a adequada aplicação e valorização da etnomatemática nas práticas pedagógicas e na formulação curricular.

Neste sentido, relata D'Ambrosio que,

O Programa etnomatemática teve sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas. Intrínseca a ele há uma proposta historiográfica que remete à dinâmica da evolução de fazeres e saberes que resultam da exposição mútua de culturas. Em todos os tempos, a cultura do conquistador e do colonizador evolui a partir da dinâmica do encontro (D'Ambrosio, 2002, p. 17).

A análise do *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* (DRC-MT, 2018) também evidencia que, embora a etnomatemática esteja presente como elemento orientador das práticas pedagógicas, sua abordagem ainda carece de aprofundamento conceitual. A referência à etnomatemática como metodologia de ensino demonstra uma visão limitada de seu potencial epistemológico, reduzindo-a a uma ferramenta didática, quando, na realidade, trata-se de um campo de investigação

voltado à valorização dos saberes culturais e à construção de uma educação plural e inclusiva.

Esse entendimento equivocado pode comprometer a efetiva integração da etnomatemática no contexto escolar, uma vez que desconsidera sua natureza como programa de pesquisa, conforme proposto por D'Ambrosio (1990). A etnomatemática não é apenas um recurso didático, mas sim uma proposta epistemológica que questiona os modelos hegemônicos de ensino e propõe a valorização de diferentes formas de fazer matemática, presentes em comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas e tantas outras.

Dessa forma, a análise aponta para a necessidade de uma formação docente que compreenda criticamente os fundamentos da etnomatemática, possibilitando sua aplicação de maneira coerente e significativa. O estudo evidencia, portanto, que tanto nas produções acadêmicas quanto no currículo oficial do Estado de Mato Grosso, a etnomatemática está presente, mas ainda há desafios no que diz respeito à sua compreensão teórica e aplicação prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como propósito analisar o panorama das produções acadêmicas sobre Etnomatemática no Estado de Mato Grosso, no período de 2018 a 2022, bem como investigar sua presença e abordagem no Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (DRC-MT). A partir dos dados coletados, foi possível constatar o crescimento do interesse pela etnomatemática como tendência pedagógica no ensino de Matemática, especialmente em contextos educativos marcados pela diversidade cultural, como a Educação Indígena, Quilombola, de Jovens e Adultos, Especial e na Formação de Professores.

Os resultados indicam que a etnomatemática tem sido compreendida como um instrumento potente para a valorização dos saberes locais, o fortalecimento da

identidade cultural dos estudantes e a promoção de práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e inclusivas. No entanto, observou-se, por meio da análise do DRC-MT, uma ambiguidade conceitual ao tratar a etnomatemática como uma metodologia de ensino, o que contraria os fundamentos teóricos propostos por D'Ambrosio, que a define como um programa de pesquisa com bases epistemológicas, históricas e culturais.

Nesse sentido, destaca-se a importância de aprofundar a formação docente quanto aos pressupostos da etnomatemática, favorecendo uma compreensão mais ampla e crítica sobre sua aplicação na prática pedagógica. O reconhecimento da diversidade de saberes e a valorização das diferentes formas de conhecer e fazer Matemática constituem-se como elementos essenciais para uma educação matemática mais democrática, inclusiva e significativa.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento das discussões sobre etnomatemática no contexto educacional mato-grossense, incentivando novos estudos, práticas pedagógicas inovadoras e a elaboração de políticas públicas que considerem a pluralidade cultural dos sujeitos escolares.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Francisco de Assis. **Pedagogia etnomatemática: reflexões e ações pedagógicas em matemática do ensino fundamental**. Natal: EDUFRN, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 05/02/2025.

_____. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar ou conhecer**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

_____. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. 2ª ed. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso – DRC/MT. Cuiabá: SEDUC-MT, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 09/02/2025.

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

<https://biblio.direito.ufmg.br/?p=5114#:~:text=A%20pesquisa%20documental%20recorre%20a,de%20programas%20de%20televis%C3%A3o%2C%20etc>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MORAES, R. **Uma Tempestade de Luz: a Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva**. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação. v.12, n.1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

Severino Filho, João. Silva, Adilton Alves da. **Etnomatemática e ensino: matemáticas e da natureza**. – Cáceres: Layout Gráfica, 2020 (Caderno Pedagógico Intercultural).

Data da submissão: 10/02/2025.

Data do aceite: 11/04/2025.

GESTÃO PARTICIPATIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA:

incidentes críticos nas trajetórias de gestores escolares

PARTICIPATORY MANAGEMENT IN PUBLIC SCHOOLS IN FORTALEZA:

critical incidents in the trajectories of school managers

GESTIÓN PARTICIPATIVA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE FORTALEZA:

incidentes críticos en la trayectoria de los directores escolares

Angela Maria Vieira de Almeida¹

Maria Auxiliadora Ávila²

Suzana Lopes Salgado Ribeiro³

RESUMO:

A gestão participativa caracteriza-se pela ainda desafiadora democratização das relações escolares, que pressupõe a colaboração entre gestores, docentes e comunidade escolar em geral. Este artigo apresenta os resultados de pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado, cujo objetivo foi compreender, nas narrativas de gestores sobre suas trajetórias profissionais, os incidentes críticos (acontecimentos marcantes) vivenciados no processo de gestão participativa. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi orientada pelo método biográfico-narrativo. Foram realizadas duas entrevistas, uma do tipo aberta e outra semiestruturada, com cinco gestoras e um gestor de escolas públicas do Ensino Fundamental de Fortaleza, Ceará, que apresentaram os melhores resultados do IDEB nos anos de 2017, 2019 e 2021, em cada um dos 6 distritos escolares (DE) do município. As leituras e releituras das transcrições (editadas e organizadas em biogramas) possibilitaram a análise dos relatos segundo as seguintes categorias: (1) Processos formativos: trajetórias que se tocam; (2) Momentos que ressignificam o fazer escolar; (3) Relações e afetos: a liderança pela escuta e pela constância; (4) A gestão participativa como projeto coletivo em

¹ Mestranda em Gestão e Desenvolvimento Regional (MGDR) no Centro Universitário do Sul de Minas; professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2073-4008>. E-mail: angela.almeida@alunos.unis.edu.br.

² Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; professora na Universidade de Taubaté (UNITAU) e no Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS) – Brasil. E-mail: maria.avila@professor.unis.edu.br.

³ Doutora em História Social e Professora no Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS) e Universidade de Taubaté (UNITAU) – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>. E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br.

movimento. Essas categorias emergiram do diálogo entre as narrativas dos sujeitos e os aportes teóricos mobilizados. Revelaram que, diante de conflitos, resistências institucionais e violências territoriais, gestoras e gestor construíram uma liderança relacional, pautada pela escuta, confiança e corresponsabilidade. A gestão democrática, nesse contexto, emergiu como prática de resistência, humanização e transformação da cultura escolar.

Palavras-chave: Gestão democrática. Educação pública. Trajetórias profissionais. Incidentes críticos. Liderança feminina.

ABSTRACT:

Participatory management is characterized by the still-challenging democratization of school relationships, which presupposes collaboration among administrators, teachers, and the broader school community. This study, developed at the Master's level, aimed to understand, through the narratives of school administrators about their professional trajectories, the critical incidents experienced in the process of participatory management. The qualitative research was guided by the biographical-narrative method and included two interviews, one open and one semi-structured, with five female administrators and one male administrator from public elementary schools in Fortaleza, Ceará, which achieved the highest IDEB results in 2017, 2019, and 2021 in each of the city's six school districts. The transcriptions, edited and organized into biograms, were analyzed according to four categories: (1) formative processes: trajectories that intertwine; (2) moments that re-signify school practice; (3) relationships and affections: leadership through listening and consistency; and (4) participatory management as a collective project in motion. The findings revealed that, in the face of conflicts, institutional resistance, and territorial violence, the administrators developed a relational leadership grounded in listening, trust, and shared responsibility. In this context, democratic management emerged as a practice of resistance, humanization, and transformation of school culture.

Keywords: Democratic management. Public education. Professional trajectories. Critical incidents. Female leadership.

RESUMEN

La gestión participativa se caracteriza por la aún desafiante democratización de las relaciones escolares, que presupone la colaboración entre gestores, docentes y la comunidad escolar en general. Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada a nivel de Maestría, cuyo objetivo fue comprender, en las narrativas de los gestores sobre sus trayectorias profesionales, los incidentes críticos (acontecimientos significativos) vivenciados en el proceso de gestión participativa. La

investigación, de enfoque cualitativo, se orientó por el método biográfico-narrativo. Se realizaron dos entrevistas —una de tipo abierta y otra semiestructurada— con cinco gestoras y un gestor de escuelas públicas de educación primaria de Fortaleza, Ceará, que presentaron los mejores resultados del IDEB en los años 2017, 2019 y 2021, en cada uno de los seis distritos escolares (DE) del municipio. Las lecturas y relecturas de las transcripciones (editadas y organizadas en biogramas) posibilitaron el análisis de los relatos según las siguientes categorías: (1) Procesos formativos: trayectorias que se cruzan; (2) Momentos que resignifican el quehacer escolar; (3) Relaciones y afectos: el liderazgo mediante la escucha y la constancia; (4) La gestión participativa como proyecto colectivo en movimiento. Estas categorías surgieron del diálogo entre las narrativas de los sujetos y los aportes teóricos movilizados. Revelaron que, ante conflictos, resistencias institucionales y violencias territoriales, las gestoras y el gestor construyeron un liderazgo relacional, basado en la escucha, la confianza y la corresponsabilidad. La gestión democrática, en este contexto, emergió como una práctica de resistencia, humanización y transformación de la cultura escolar.

Palabras clave: Gestión democrática. Educación pública. Trayectorias profesionales. Incidentes críticos. Liderazgo femenino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado, cujo objetivo foi compreender, nas narrativas de gestores escolares sobre suas trajetórias profissionais, os incidentes críticos (acontecimentos marcantes) vivenciados no processo de gestão participativa em escolas públicas de Ensino Fundamental no município de Fortaleza.

Nas últimas décadas, a gestão escolar tem se configurado como um espaço de articulação entre as políticas educacionais e as práticas cotidianas. A gestão participativa, nesse contexto, democratiza as relações escolares, possibilitando a colaboração entre gestores, docentes e comunidade escolar em geral na tomada de decisões. Esse modelo de gestão, ao integrar diferentes vozes no processo decisório, também fortalece a autonomia dos gestores, contribuindo para a qualidade da educação (Lück, 2009; Paro, 2012).

Essa dinâmica evidencia que, na educação, o planejamento e a organização devem estar articulados às necessidades da comunidade escolar (Gadotti, 2014). Trata-se, contudo, de uma prática que enfrenta tensões históricas, reveladoras dos limites das políticas de descentralização e autonomia escolar, especialmente em contextos marcados por desigualdade (Dourado, 2007).

No desafiador processo da gestão democrática, gestores escolares vivenciam acontecimentos marcantes e decisivos, que influenciam tanto sua vida pessoal e profissional quanto o rumo da gestão nas escolas. Esses eventos, denominados incidentes críticos por Bolívar, Domingo e Fernández (2001), funcionam como marcos transformadores, impactando práticas, visões de mundo e modos de liderar. Podem, inclusive, colaborar para o fortalecimento da colaboração entre os atores da comunidade escolar e favorecer decisões mais inclusivas e democráticas. Por outro lado, determinados incidentes críticos podem dificultar, ou até mesmo impedir, a consolidação de espaços participativos na escola (Silva; Silva; Amar, 2020).

DESENVOLVIMENTO

Revisão da literatura

A revisão de literatura sobre gestão participativa abrange artigos localizados no Portal de Periódicos Capes, no período de 2018 a 2023, além de publicações de autores referenciados, como Gadotti (2014), Paro (2012) e Lück (2009a). A discussão sobre trajetórias e incidentes críticos referenciam Bolívar, Domingo e Fernández (2001), Bolívar (2002), Sá e Almeida (2004) e Navarenho, Paula e Ávila (2021). As discussões sobre formação docente têm base, principalmente, em Nóvoa (2009) e Lück (2009b).

Dentre os artigos, a pesquisa desenvolvida por Santos (2020) considera o contexto social e educacional brasileiro e ressalta como as práticas gestoras ainda respondem a um modelo burocrático, limitador de uma participação efetiva. Para o autor, são necessárias estratégias que valorizem o engajamento de todos os envolvidos,

como a criação de conselhos escolares para a promoção do diálogo e da construção de um ambiente educacional mais colaborativo e inclusivo. Ressalta, também, a relevância da formação contínua de gestores e educadores, assim como a importância de estabelecer parcerias entre universidades e instituições comunitárias.

Sousa e Vidal (2020) analisaram respostas dos questionários contextuais do Diretor e do Professor do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2017, tendo como recorte a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e a rede municipal de Fortaleza, capital do Ceará. Nesta última, 66,8% dos gestores responderam que assumiram o cargo por meio de processo seletivo, 20,1% passaram por processo seletivo seguido de indicação, e 9,4% ingressaram por meio de concurso público. Esses dados indicavam que os processos seletivos continuavam a ser majoritários, embora o Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014–2024, indicasse que se deveria “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas [...]” (Brasil, 2014). Os resultados também indicavam que a dimensão pedagógica ocupava mais tempo na agenda dos diretores (94,7%), fato que pode estar associado à implementação de uma política apoiada em avaliação de larga escala aplicada anualmente e de forma censitária, a partir de testes de Língua Portuguesa e de Matemática a alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Batista (2022) ressalta que a política de regulação do Estado, sob a ótica neoliberal, produz um modo de ser e viver em sociedade que impõe respostas e soluções gerencialistas, reforçando a centralização das decisões sobre os assuntos escolares pelo gestor. Contrapõe-se, portanto, ao princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, que requer a participação de todos os atores escolares nos processos de tomada de decisão.

Bandeira, Monteiro e Miléo (2020) investigaram o processo de eleição de diretores e a participação da comunidade escolar nos processos decisórios da gestão

escolar em uma escola municipal do Pará. A pesquisa evidenciou que a consolidação da gestão enfrenta dificuldades de natureza sociocultural e política, como a resistência de parte da comunidade escolar à participação direta na escolha da liderança, a ausência de formação adequada dos candidatos aos cargos de direção e a dificuldade em assegurar a transparência e a legitimidade do processo eleitoral. Mais do que dispositivos legais ou normativos, a gestão participativa demanda engajamento ético e político dos envolvidos, além de práticas gestoras que promovam o diálogo.

Essas pesquisas evidenciaram que a gestão participativa ainda enfrenta desafios significativos, tão bem apontados por autores considerados clássicos na área da educação. Gadotti (2014), por exemplo, destaca que a gestão democrática deve ser construída com participação popular, articulando planejamento e organização da educação às reais necessidades da comunidade escolar. Entretanto, essa prática enfrenta tensões históricas que revelam os limites das políticas de descentralização e autonomia escolar, especialmente em contextos marcados por desigualdade (Dourado, 2007).

Os princípios da gestão democrática ganham materialidade, em especial quando as decisões são tomadas em assembleias com as famílias ou quando se ampliam os espaços de escuta e compartilhamento. Para Gadotti (2014), a efetivação do Plano Nacional de Educação requer uma concepção de qualidade que vá além de metas e indicadores e se fortaleça na realidade dos sujeitos escolares. A educação, nesse sentido, é construção coletiva que articula dimensões pedagógicas, sociais e políticas.

Nóvoa (2009, p. 14) ressalta que a qualidade da aprendizagem, considerada essa construção coletiva, também reacendeu o interesse político e social pela profissão docente. Ao reconhecer-se o “regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas”, reposiciona-se a profissão, marcadamente exercida por mulheres, no centro das políticas públicas e do cotidiano escolar.

A trajetória da participação feminina na gestão escolar permanece marcada por processos de invisibilidade e reivindicação de reconhecimento institucional. Se no passado as mulheres enfrentaram um sistema que as restringia às funções domésticas,

excluindo-as do espaço público, ao longo do século XX a participação feminina foi impulsionada por mudanças políticas, sociais e econômicas (Scott, 1995). Entretanto, as profissões consideradas femininas continuam sendo associadas às funções de cuidado e organização familiar (Oliveira, 2003).

Os papéis de gênero, historicamente estabelecidos, ainda persistem e ajudam a compreender o ingresso das mulheres na educação formal e na profissionalização docente, em especial nos cursos de Pedagogia (Gatti, 2010). A presença majoritária feminina na educação não se traduziu em reconhecimento simbólico, salarial ou institucional, persistindo uma desvalorização estrutural do trabalho, inclusive nos espaços de liderança escolar (Vianna, 2001).

Apesar de a liderança feminina ser predominante nas escolas públicas, as posições estratégicas nos níveis centrais da administração educacional, por exemplo, ainda são mais ocupadas por homens (Oliveira, 2003), reproduzindo uma lógica de desigualdade de gênero nas estruturas organizacionais da educação.

Nóvoa (2017) afirma que é no tempo e nas relações sociais que se constituem as identidades nas trajetórias profissionais. Seja a gestão exercida por homens ou por mulheres (consideradas as desigualdades estruturais), Bolívar (2002) indica que as trajetórias profissionais são definidas por acontecimentos que determinam decisões e rumos, denominados incidentes críticos, muitas vezes identificados como momentos de crise. Interpretar os sentidos atribuídos por professores a esses acontecimentos, durante o exercício da gestão, mostra-se importante para a compreensão das singularidades e da construção coletiva presentes na prática gestora (Alves; Sá, 2015).

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi orientada pelo método biográfico-narrativo, que promove um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para uma compreensão mais ampla e integrada dos processos educativos (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001).

Foram selecionadas seis escolas da rede pública municipal de educação de Fortaleza, que apresentaram os melhores resultados no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos de 2017, 2019 e 2021, situadas em cada um dos seis distritos escolares do município. As cinco gestoras e um gestor dessas escolas, cumpridos os protocolos de ética em pesquisa, foram entrevistados, sendo a primeira entrevista (do tipo aberta) realizada mediante uma pergunta desencadeadora (Szymanski, 2011). A segunda, semiestruturada, foi organizada a partir da construção do biograma, uma síntese esquemática da narrativa registrada na primeira entrevista (Alves; Sá, 2015; Bolívar, 2002). Nessas sínteses, que organizaram cronologicamente os incidentes críticos narrados, foram identificados os sentidos atribuídos pelas entrevistadas e pelo entrevistado sobre suas experiências de gestão e práticas diárias nas escolas em que atuavam.

A fim de preservar o anonimato dos participantes e refletir a diversidade das experiências relatadas, foram atribuídos pseudônimos, conforme os cinco princípios considerados por Lück *et al.* (2012) como fundamentais para a gestão participativa: Ação, Conjunto, Clima, Democracia, Comunicação e Inclusão. O princípio Democracia foi desdobrado em outro ponto (Inclusão) apenas para fins didáticos. Cada pseudônimo, portanto, correlaciona os traços marcantes da trajetória de cada participante e os elementos estruturantes dessa prática participativa.

O gestor Conjunto tinha 59 anos, e a gestora mais jovem, Clima, tinha 39. As outras quatro gestoras, Ação, Democracia, Inclusão e Comunicação, tinham entre 46 e 65 anos. A representatividade das mulheres, como em Soares *et al.* (2020), é indicativa da potência do gênero na gestão escolar.

O tempo na docência indicou experiência profissional entre 06 e 28 anos. Ação, a mais jovem, atuava há seis anos, e Conjunto era o profissional com mais experiência, 28 anos. Inclusão, Clima e Comunicação tinham experiência próxima a dez anos. Apenas uma das gestoras, Democracia, não atuou como professora, iniciando na gestão com a graduação em Secretariado. Foi somente mais tarde que ela cursou Pedagogia. Em 1983, os diretores de escolas podiam ser nomeados sem apresentar diploma de nível superior,

requisito que variava conforme as normas das Secretarias de Educação estaduais e municipais. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu a necessidade de formação específica para os profissionais da educação, inclusive os gestores (Brasil, 1996).

Em relação ao tempo de exercício na gestão escolar, Clima estava há 05 anos na função, e Democracia, há 40 anos. Conjunto e Inclusão estavam há 11 anos, Ação há quinze anos, e Comunicação há 17 anos. Embora diversificadas, as narrativas dos mais jovens mostraram que tiveram acesso a programas de formação que incorporaram a gestão de tecnologias educacionais e a promoção de ambientes inclusivos. Em contrapartida, aqueles que estavam há mais tempo na gestão nem sempre se consideravam, ou eram reconhecidos, como preparados para as demandas atuais do sistema educacional.

Enquanto coletivo composto majoritariamente por mulheres, os perfis profissionais mostraram uma realidade há muito conhecida por quem trilha o caminho da educação: a maioria é feminina. Como observa Gatti (2010), essa predominância feminina não é nova, atravessa o tempo e se mantém desde os antigos cursos normais até os atuais cursos de Pedagogia. Se a presença feminina contribuiu para a valorização da educação, influenciou as políticas educativas e a organização das instituições de ensino, ela também evidencia a desigualdade de gênero, a baixa valorização salarial e as condições de trabalho.

No processo de análise, mediante as leituras e releituras dos registros narrativos, emergiram quatro categorias interpretativas, relacionadas aos incidentes críticos, marcados por rupturas, conflitos, reinvenções e afetos: (1) Processos formativos: trajetórias que se tocam; (2) Momentos que ressignificam o fazer escolar; (3) Relações e afetos: a liderança pela escuta e pela constância; (4) A gestão participativa como projeto coletivo em movimento.

1. Processos formativos: trajetórias que se tocam

Convém destacar, de início, o que Lück (2009, p. 20) pontua sobre a formação dos gestores escolares: é “um desafio para os sistemas de ensino”. Nas narrativas, gestoras e gestor destacaram que a formação continuada é elemento central no fortalecimento de suas práticas, pois amplia a capacidade reflexiva e a autonomia no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar. A formação profissional foi marcada por experiências em diferentes turnos, instituições e territórios educativos, não sendo apenas uma sucessão de cargos, mas um processo de (re)construção identitária (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001).

Conjunto, por exemplo, relembra:

[...] sou graduado em pedagogia com habilitação em administração escolar, também tenho matemática e já passei por onde você está passando, já fiz mestrado. A minha carreira começou em 1985. [...] Como professor, fiquei trabalhando 10 anos. Passei no concurso de Fortaleza para supervisor [...], numa seleção interna, [...] para coordenador de área da educação de jovens e adultos. Passei em outro concurso para lecionar matemática.

Inclusão vivenciou trajetória formativa marcada por rupturas e superações: “*Eu não comecei logo na educação também, não. Aqui na escola ao lado, eu comecei lá como zeladora. Nela, eu tive a oportunidade de estudar. [...] E voltei como professora na mesma escola*”. Sua narrativa reitera o princípio da liderança transformacional descrito por Luckesi ([s.d.]), em que a autoridade emerge da coerência, da presença e da humildade, abrangendo o “aprender a viver juntos”. Como nos alerta Nóvoa (2009), é no tempo vivido, na relação com o outro e com o coletivo que se constrói a identidade docente – e, por extensão, a identidade gestora.

Assim, a formação continuada definiu as trajetórias gestoras. “*Antes, entre a sala de aula e eu assumir a gestão escolar, eu fiz especialização em ensino de biologia e gestão escolar*”, relatava Ação, que mencionou: “*eu fiz a seleção pública, passei e fui para a entrevista. Foi um marco na minha vida, foi um divisor de águas*”. Comunicação iniciou com o Pedagógico, mais tarde fez Pedagogia e especializou-se em Gestão na Coordenação Escolar. Conjunto e Comunicação tinham o título de Mestre em Ciências da Educação.

Apesar de distintas origens e percursos, gestoras e gestor expressaram um processo formativo que ultrapassa a dimensão técnica da gestão escolar, evidenciando a sua complexidade enquanto prática social e política, posição referendada por Paro (2007), ao criticar o modelo tecnicista. Um elemento comum entre eles foi conferir à escola um lugar de pertencimento e identidade, de reflexão, aprendizagem contínua, colaborativa e contextualizada, como ressalta Nóvoa (2017).

Em contrapartida, alguns gestores não conseguiam dedicar tempo suficiente à formação continuada devido a: sobrecarga de tarefas burocráticas e emergências no cotidiano escolar; resistências à mudança; recursos insuficientes; ou ambientes vulneráveis. Neste contexto, a formação apareceu nas narrativas como espaço de ressignificação da prática e de construção identitária da gestão. As experiências formativas foram narradas como momentos de suspensão da rotina e de respiro reflexivo, ainda que, por vezes, fossem sentidas como insuficientes diante da complexidade da prática gestora.

2. Momentos que ressignificam o fazer escolar

Os problemas de saúde, a readaptação por motivos médicos, a entrada inesperada na gestão e a resistência de pares às mudanças são episódios que, embora distintos entre si, foram pontos de inflexão para todas as gestoras e o gestor. Clima relatou que o retorno ao ambiente escolar, após 11 meses de licença, *“Foi doloroso porque [...] nunca tinha ficado tanto tempo longe da sala. Quando voltei, fui apoio de gestão. [...] Vi que eu podia contribuir além da sala de aula”*. Comunicação, ao ser rejeitada inicialmente por parte da equipe escolar, escolheu conquistar pela presença e competência, ressignificando o lugar de autoridade.

Conjunto relatou os desafios da chegada à nova escola e desconhecimento do contexto escolar: *“Nós não conhecíamos os alunos, os professores, os funcionários”*. Comunicação recordava que:



[...] o início foi bem traumático, porque um grupo de professores almejava que uma professora de lá ficasse como vice. Então, na visão deles, é como se eu tivesse roubado o lugar dela. Pensei em desistir, pensei em sair. Mas escolhi ficar. Vou conquistar o meu espaço.

Esses momentos geraram aprendizagens que extrapolaram o individual: tornam-se oportunidades para rever práticas, promover mediação de conflitos e renovar sentidos coletivos. Os incidentes críticos não marcaram apenas a dimensão pessoal, mas constituíram força de transformação institucional. Como defendem Bolívar, Domingo e Fernández (2001), os incidentes críticos permitem captar momentos de ruptura, de desafios, enquanto dispositivos que impulsionam mudanças significativas na identidade profissional.

3. Relações e afetos: a liderança pela escuta e pela constância

“Em 2013, assumi a gestão [...] [que] começou com muitos desafios. A escola estava entre os últimos no distrito. A alfabetização era precária. Mas construímos juntos um plano de gestão. Não tinha milagre. Era trabalho coletivo.” Assim se referia Conjunto ao processo de construção de um plano de gestão coletivo, envolvendo todos os atores. Para esse gestor, um marco simbólico e operativo. A valorização do tempo didático, o uso dos recursos pedagógicos e a renovação dos vínculos afetivos com os alunos e os familiares mostraram um processo ativo de gestão participativa – não como ideal, mas como prática concreta.

Como afirma Gadotti (2014), a gestão democrática se faz pelo envolvimento da equipe escolar na definição de metas, rotinas e prioridades educacionais. A liderança, para Conjunto, não era vertical ou burocrática, mas relacional. Ele afirmava: *“Liderança não se ganha por título. É pelo que a gente faz. O professor tem que perceber que a gente está no dia a dia da escola”*. Em consonância com Luckesi (s.d), esse gestor considerava a liderança escolar como ética do cuidado, da constância e da presença. Para ele, *“A pior doença numa escola é não ter um ambiente saudável. A indisciplina vinha do não aprendizado, da falta de planejamento”*.

Outro elemento relevante foi a consciência crítica sobre o impacto dos resultados e das premiações institucionais. Conjunto reconhecia que estar entre as escolas premiadas gerava recursos e prestígio, mas também expressava empatia pelas escolas que não recebem apoio. Sua reflexão, *“Como estão sofrendo essas escolas que não são premiadas?”*, demonstrava uma crítica às políticas públicas e suas desigualdades, articulando biografia e contexto institucional. Do mesmo modo, dizia Inclusão:

Eu preciso melhorar todos os dias, e eu gosto muito de conversar com os professores, o diretor não é o dono da escola, onde ele tem que ter uma gestão participativa, democrática, onde ele tem que ser aberto também às mudanças, às críticas, para que ele também possa exercer o seu papel.

A liderança emergente nos relatos não dialogava com o autoritário, mas com o relacional. Todas as gestoras e o gestor enfatizaram a necessidade de *“estar junto”*, de *“não se trancar na sala da direção”*. Conjunto afirmou: *“O professor tem que perceber que nós, diretor, trabalhamos. Ele não pode ter aquela visão do passado que nós somos apenas um burocrático e ficamos numa sala de direção, sentados naquela cadeira ali. Nós temos que estar nesse dia a dia da escola”*. Inclusão complementava: *“eu não tenho dificuldade em me autoavaliar, em reconhecer quando eu não acertei. Eu não tenho dificuldade de dizer que eu vou mudar, vou melhorar, atender, ouvir”*.

Nesse sentido, as experiências dialogavam entre si ao demonstrar que a autoridade não é construída verticalmente, mas horizontalmente, por meio da constância, da coerência e do exemplo. As lideranças se reconheceram como vulneráveis, mas perseverantes, e isso as legitimou diante da comunidade escolar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Em relação ao que Lück (2009) define como liderança transformacional, Inclusão ressaltou o impacto da liderança na mudança da cultura escolar, mediante a criação de canais de escuta, a valorização da atuação da coordenação pedagógica, o estímulo à comunicação entre funcionários e docentes e o enfrentamento de resistências históricas

com empatia. Comunicação resumiu: *“a direção e a coordenação, é um casamento. Porque precisa ter aquela parceria uma com a outra. Precisa ter confiança”*.

Ao revisitar os incidentes críticos nas trajetórias profissionais das gestoras, as narrativas revelaram que esses momentos funcionaram como dispositivos de virada e aprendizagem institucional. A liderança, nas narrativas de gestores das escolas pesquisadas, emergiu da escuta, da experiência e da negociação contínua com a comunidade escolar. É esse fazer cotidiano que transforma a escola em espaço de cidadania, como bem define Gadotti (2014).

4. A gestão participativa como projeto coletivo em movimento

Os desafios não se restringiram ao interior da escola. A interdição de prédios, a violência territorial (inclusive com facções limitando o deslocamento dos alunos) e a falta de transporte escolar foram exemplos de como o contexto macroestrutural interfere diretamente no cotidiano da gestão. *“Nosso prédio foi interditado. [...] Tivemos que procurar outro. [...] Os alunos não podiam faltar. [...], mas o novo bairro era de outra facção.”* Mesmo assim, a gestora Clima mobilizou a equipe para manter o vínculo com os estudantes e suas famílias, reafirmando o papel da escola como espaço de proteção e cidadania. Ela refletia: *“Eu sou culpada de tudo. Se der certo, ótimo. Se der errado, o culpado é o diretor. Mas eu continuo”*. Essa presença ativa em cenários adversos remete à ideia de gestão engajada e situada, como propõe Paro (2012), em que o gestor compreende as dimensões políticas e sociais do espaço escolar como parte indissociável de sua atuação.

A construção de uma gestão participativa se processa, como relatam Democracia e Clima, por meio do plano coletivo, da liderança ativa e do uso dos materiais pedagógicos. Mais do que um ideal normativo, a gestão participativa é, para os entrevistados, um fazer contínuo e construído. Envolve, segundo elas e ele, chamar os professores para decidir, abrir os armários com materiais antes trancados, explicar

recursos financeiros para quem nunca teve acesso à informação, promover assembleias abertas com as famílias e, sobretudo, formar vínculos.

A gestão só se concretiza quando há ética, diálogo e mediação entre os sujeitos escolares e precisa incorporar o cotidiano como espaço de disputa por significados, reconhecendo o saber docente e comunitário como parte do processo de planejamento (Gadotti, 2014).

A experiência, relatada pelos entrevistados, indicou que a democracia escolar não se impõe por decreto, mas se constrói a partir da escuta e da corresponsabilidade. Segundo Clima, *“me assustou um pouco [ver] que os professores não tinham conhecimento dos recursos que a escola tinha”*, enquanto para Conjunto *“o plano de gestão foi feito por todos: diretor, coordenador e professores. Foi isso que mudou a cultura da escola”*.

A gestão democrática pressupõe não apenas mecanismos de participação formal, mas a valorização da experiência, da escuta e da negociação como formas legítimas de mediação institucional. Em tempos de descrédito das instituições públicas, essas mulheres e esse homem escolheram o caminho difícil, mas necessário: o da confiança, da formação de coletivos e da resistência cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A categorização buscou articular dimensões estruturais (como gênero e classe), institucionais (como a função da escola pública e as políticas de gestão) e subjetivas (como afetos e liderança), de modo a ressaltar as tensões entre a gestão participativa prescrita nas normativas e sua concretude no cotidiano escolar. Tal perspectiva analítica alinha-se aos pressupostos de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), para os quais a análise narrativa deve capturar a historicidade dos sujeitos, suas práticas e seus sentidos atribuídos à ação educativa.

Os registros das narrativas sugerem que a gestão participativa, nas escolas públicas de Fortaleza, transcende sua compreensão como diretriz normativa e se

manifesta como prática sociopolítica construída no cotidiano institucional. As trajetórias mostraram o cotidiano de gestoras e gestor atuantes em contextos vulneráveis, nos quais a escuta, a presença ativa e a corresponsabilidade se mostraram elementos estruturantes da liderança relacional.

A análise dos incidentes críticos – como rejeições institucionais, mudanças abruptas de contexto, crises de saúde e conflitos interpessoais – evidencia que tais eventos funcionam como marcos de transformação identitária e profissional. Os relatos permitiram a interpretação de que a atuação do gestor e das gestoras não se deu à margem dos desafios estruturais, mas diretamente ancorada neles: precarização da infraestrutura, sobrecarga administrativa, insegurança territorial e carência de recursos. Ainda assim, e talvez por isso, emergiram de seus relatos práticas concretas de resistência institucional – como assembleias abertas, reorganização de conselhos escolares, uso crítico dos indicadores de desempenho e ampliação de canais de escuta e mobilização interna.

Ademais, a presença de mulheres oriundas de setores populares, que alcançaram espaços de decisão na gestão, destaca uma dimensão interseccional da liderança – na qual as experiências de invisibilidade histórica, quando mediadas pela formação docente e pela vivência escolar, tornam-se dispositivos de atuação crítica. Nesse aspecto, é necessário reconhecer que, embora a docência esteja fortemente feminizada, o acesso das mulheres a cargos estratégicos nas administrações centrais ainda é limitado (Oliveira, 2021), revelando uma estrutura organizacional ainda atravessada por desigualdades de gênero.

Na dimensão pedagógica, a articulação entre gestão participativa e qualidade da aprendizagem ganha relevo. Os relatos indicaram que o envolvimento da comunidade escolar, aliado à valorização dos processos formativos, contribuiu diretamente para avanços nos indicadores de desempenho (IDEB e SPAECE), tal como apontam Vieira, Vidal e Nogueira (2015). Não obstante, esses avanços somente foram possíveis mediante uma leitura crítica dos dados e um reordenamento das práticas pedagógicas

– demonstrando que a gestão democrática não é antagônica aos indicadores, desde que mediada pela reflexão e pelo compromisso ético.

Nessa perspectiva, Vieira, Vidal e Nogueira (2015) ressaltam que a lógica do IDEB e de avaliações similares impacta a prática pedagógica ao direcionar o foco no treinamento das disciplinas e dos conteúdos que compõem os testes, influenciando as estratégias de ensino, afetando a percepção dos professores sobre seu papel e intensificando a responsabilização institucional sobre os resultados escolares.

Espera-se que a compreensão das experiências gestoras contribua para a reflexão sobre a gestão participativa e aponte caminhos para políticas de formação e valorização docente mais inclusivas, contextualizadas e equitativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. S. de; SÁ, M. A. A. dos S. Gestores escolares: incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares. **REVEDUC**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2015.

BANDEIRA, M. A.; MONTEIRO O. N. C.; MILÉO, I. do S. de O. A eleição direta de diretor escolar: desafios na gestão democrática no município de Medicilândia – Pará. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 448–477, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13609>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BATISTA, N. C. Discurso da gestão escolar democrática em uma política de avaliação participativa. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 33, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8726>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. São Paulo: Edusc, 2002.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Secretaria Especial da Editoração e Publicações, 2014.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921–946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrFRD5ZRkMWrr/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

GADOTTI, M. Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília: CONAE, 2014. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. R. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009a.

LÜCK, H. **Gestão escolar e qualidade da educação**: formação de gestores escolares. Petrópolis: Vozes, 2009b.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S. de; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, C. C. **Gestão democrática da escola, ética e sala de aulas**. [s.d.]. Disponível em: [https://faibi.com.br/arquivos/downloads/pedagogia/estagio/estagio_gestao1/14.%20Texto%20%20-%20abceducatio 64 gestao democratica da escola.pdf](https://faibi.com.br/arquivos/downloads/pedagogia/estagio/estagio_gestao1/14.%20Texto%20%20-%20abceducatio%2064_gestao_democratica_da_escola.pdf). Acesso em: 22 jul. 2025.

NAVARENHO, P. S. da S.; PAULA, M. A. B. de; ÁVILA, M. A. **Viver, narrar & formar**: trajetórias de docentes fisioterapeutas. Curitiba: Appris, 2021.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2025.

OLIVEIRA, D. A. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mvbY5JgtLcBPHGttv6bgtg/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2025.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**: o principal objetivo da educação. São Paulo: Ática, 2012.

SÁ, M. A. A. dos S.; ALMEIDA, L. R. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-graduados PUC-SP**, São Paulo, n. 19, 2004.

SANTOS, W. S. Reflexões históricas e sociológicas para uma gestão democrática da escola no Brasil. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1333-1349, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13550>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SILVA, A. L. G. da; SILVA, J. J. C.; AMAR, V. (Org.) **Interseccionalidades em pauta: gênero, raça, sexualidade e classe social**. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32907>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SOARES, T. M.; FERNANDES, N. da S.; NÓBREGA, M. C.; MELO, M. F. P. da C. A gestão escolar e o IDEB da escola. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 38-56, 2020.

SOUSA, E. J. de; VIDAL, E. M. Diretores da rede municipal de Fortaleza: achados sobre gestão escolar. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23212>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17/18, p. 81-103, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2025.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; NOGUEIRA, J. F. F. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da**

Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 85–106, 2015. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58916>. Acesso em: 22 jul. 2025.

Data da submissão: 23/05/2025

Data do aceite: 03/10/2025

**CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO
BRASIL E EM PORTUGAL:** atendimento educacional especializado e desenho
universal para a aprendizagem

**PATHWAYS TO SPECIAL EDUCATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE
IN BRAZIL AND PORTUGAL:** specialized educational support and universal design
for learning

**CAMINOS A LA EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE UNA PERSPECTIVA
INCLUSIVA EN BRASIL Y PORTUGAL:** apoyo educativo especializado y diseño
universal para el aprendizaje

Elizabete Cristina Costa Renders ¹

Luciana Lessa Pires²

Patrícia Bezerra Amaral³

RESUMO:

Este artigo tem como questão central a inclusão escolar e a demanda pela educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil e em Portugal. Com o objetivo de compreender a proposta dos dois países para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, foi adotado o procedimento metodológico da pesquisa documental. Os objetos de análise são, no caso do Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, no caso de Portugal, o Decreto-Lei N. 54/2018. Os referenciais teóricos utilizados para a análise documental incluem o paradigma da educação inclusiva, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os resultados apontaram para similaridades e diferenças nas políticas educacionais dos dois países. Tanto no Brasil quanto em Portugal, as políticas educacionais

¹ Pós Doutora em Educação pela UNICAMP; Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil; professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação; líder do Grupo de Pesquisa ACESSI. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1219-9382>. E-mail: elizabetecostarenders@gmail.com

² Mestranda em Educação pela USCS; Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil; vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação; membro do Grupo de Pesquisa ACESSI. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-1422-4189>. Email: luciana.pires@uscsonline.com.br

³ Mestranda em Educação pela USCS; Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil; vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação; membro do Grupo de Pesquisa ACESSI. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0003-4786-327>. Email: patricia.amaral@uscsonline.com.br

colocam a inclusão como princípio fundamental, promovendo a participação de todos os estudantes no ensino regular, com apoio de recursos especializados para as pessoas com deficiência. No Brasil, isto se dá por meio do atendimento educacional especializado (AEE) oferecido nas escolas regulares. Em Portugal, a proposta segue a abordagem multinível ancorada no DUA. Portugal implementou uma organização baseada em medidas de intervenção multinível (universais, seletivas e adicionais), enquanto o Brasil prioriza o atendimento especializado complementar ou suplementar ao ensino regular. Apesar das diferenças, ambos os países visam a eliminação de barreiras e a garantia do acesso e equidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Desenho Universal para Aprendizagem. Portugal. Brasil.

ABSTRACT:

This article focuses on school inclusion and the demand for special education from an inclusive perspective in Brazil and Portugal. In order to understand the proposals of both countries for the school inclusion of people with disabilities, the methodological procedure of documentary research was adopted. The objects of analysis are, in the case of Brazil, the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008) and, in the case of Portugal, Decree-Law No. 54/2018. The theoretical frameworks used for the documentary analysis include the inclusive education paradigm, Universal Design for Learning (UDL) and special education from an inclusive perspective. The results pointed to similarities and differences in the educational policies of the two countries. In both Brazil and Portugal, educational policies place inclusion as a fundamental principle, promoting the participation of all students in regular education, with the support of specialized resources for people with disabilities. In Brazil, this is done through specialized educational services offered in regular schools. In Portugal, the proposal follows the multilevel approach anchored in UDL. Portugal has implemented an organization based on multi-level intervention measures (universal, selective and additional), while Brazil prioritizes specialized care that complements or supplements regular education. Despite the differences, both countries aim to eliminate barriers and guarantee access and equity in teaching and learning processes.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Universal Design for Learning. Portugal. Brazil.

RESUMEN:

Este artículo tiene como tema central la inclusión escolar y la demanda de educación especial desde una perspectiva inclusiva en Brasil y Portugal. Para comprender la propuesta de los dos países para la inclusión escolar de personas con discapacidad, se adoptó el procedimiento metodológico de la investigación documental. Los objetos de análisis son, en el caso de Brasil, la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de Educación Inclusiva (2008) y, en el caso de Portugal, el Decreto-Ley N. 54/2018. Los referentes teóricos utilizados para el análisis documental incluyen el paradigma de la educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la educación especial desde una perspectiva inclusiva. Los resultados señalaron similitudes y diferencias en las políticas educativas de los dos países. Tanto en Brasil como en Portugal, las políticas educativas sitúan la inclusión como principio fundamental, promoviendo la participación de todos los estudiantes en la educación regular, con el apoyo de recursos especializados para personas con discapacidad. En Brasil, esto ocurre a través de servicios educativos especializados ofrecidos en las escuelas regulares. En Portugal, la propuesta sigue el enfoque multinivel anclado en la DUA. Portugal implementó una organización basada en medidas de intervención multinivel (universal, selectiva y adicional), mientras que Brasil prioriza la asistencia especializada complementaria o suplementaria a la educación regular. A pesar de las diferencias, ambos países apuntan a eliminar barreras y garantizar el acceso y la equidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. **Palabras clave:** Educación Especial. Educación Inclusiva. Diseño Universal para el Aprendizaje. Portugal. Brasil.

INTRODUÇÃO

A implementação das políticas públicas educacionais brasileira e portuguesa para a educação inclusiva teve grande influência de movimentos internacionais pelo direito à educação. Neste campo dos direitos, a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, foi considerada um marco na história da humanidade, por estabelecer um preceito comum para todos os povos e nações. Ela trouxe a ideia de que todas as pessoas são diferentes em suas características, mas iguais em seus direitos.

Na década de 90, tanto Brasil quanto Portugal passaram por movimentos de inclusão social e educacional. A adesão à Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), promovidas pela UNESCO, foi importante para ambos os países, trazendo os princípios da educação inclusiva e a possibilidade de construção da escola para todos.

Outro marco legal internacional a ser destacado é a Convenção de Guatemala de 1999, oficialmente conhecida como a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência”. No que diz respeito à educação inclusiva, em seu Artigo 3º, esta Convenção estabelece:

§1º, tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

- a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;
- b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;
- c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência;
- d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo. (OEA, 1999, Art.3º, §1º)

Importa, portanto, destacar o impacto do paradigma da inclusão sobre os sistemas escolares no sentido da eliminação das barreiras impostas às pessoas com deficiência. O paradigma da inclusão, por conseguinte, demandou a ressignificação da educação especial, a qual passou a ser entendida como uma modalidade que deve ser transversal a todo o sistema de ensino. Ou seja, a educação inclusiva exigiu o rompimento com a escola especial segregadora.

A partir dos anos 2000, passaram a ocorrer as reformas educativas e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reforçou a

necessidade de políticas inclusivas que garantisse o direito à educação a todos os indivíduos com deficiência. No caso do Brasil, o paradigma da educação inclusiva foi a base da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Deste modo, ao público elegível à educação especial deve frequentar a escola comum e receber o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno.

Em 2015, na cúpula das Nações Unidas, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável foi aprovada e assinada por Brasil e Portugal, dentre outros 191 países. Ela aponta, no objetivo 4, a necessidade de se “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos, como meta a ser alcançada nos sistemas escolares” (ONU, 2015, p. 2).

Contudo, a inclusão não se reduz a garantir somente a matrícula e presença de todos os estudantes no mesmo ambiente escolar. Quando assim se entende, há apenas integração, o termo refere-se apenas em autorizar a presença dos aprendizes com deficiência nas escolas, mas seguindo o ritmo e modo hegemônico de ensinar e aprender, sem eliminar as barreiras físicas e práticas educacionais excludentes.

Assim, o paradigma da inclusão é conflitante com a integração, pois a inclusão pressupõe que:

[...] as escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos... Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino! Na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula. (Mantoan, 2015, p. 20)

Dessa forma, para serem consideradas inclusivas, as escolas devem oferecer uma abordagem curricular aberta à influência dos educandos e um ensino que leve em consideração as singularidades de cada um no processo de aprender, de modo a garantir oportunidades equitativas.

Embora integração e inclusão não sejam conceitos sinônimos, há instituições escolares (por meio de seus agentes) que se equivocam ao pensarem ser inclusivas pelo fato de acolherem às famílias e às crianças com deficiência. Sem promover igual oportunidade de desenvolvimento, não há efetiva inclusão educacional. A educação inclusiva tem um princípio ético comprometido com os direitos humanos. Segundo Costa-Renders (2023), trata-se de uma abordagem educativa aberta que reconhece o direito de todas as pessoas à educação escolar, que se empenha para garantir a acessibilidade, às oportunidades iguais e o êxito acadêmico para todos. Mantoan (2015) afirma que o paradigma da inclusão implica uma nova forma de ensinar, pois envolve todos os alunos, não apenas aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, para garantir o êxito da educação de todos.

O fato é que a escola real é naturalmente formada por estudantes heterogêneos. Em outras palavras, é perceptível que cada estudante compreende e internaliza os conhecimentos por meios diversos e em tempos distintos. O entendimento de que todo aprendiz aprende, mas aprende diferentemente (Rose et al., 2014) é uma das premissas do desenho universal para aprendizagem (DUA).

Insistir na realização de práticas educacionais únicas e/ou fixas, como se os estudantes de uma mesma turma fossem se tornar, em algum momento, homogêneos, é uma violência à capacidade de aprender e autoestima destes sujeitos. Por conseguinte, a:

[...] inclusão não é favor para pessoas com deficiência. Ela é um direito. Formar professores para essa escola significa formar para atuar com o múltiplo, com o heterogêneo, com o inesperado mudando nossa maneira de planejar, de ministrar as aulas, de avaliar, de pensar a gestão da escola e das relações dos professores com seus alunos." (Sartoretto, 2011, p. 80)

Considerando as diferenças como parâmetro, a escola inclusiva não emprega seus recursos em uma tentativa de igualar a todos. Ela investe seus esforços para proporcionar condições de aprendizagem equitativas para todos os estudantes, de modo a considerar a capacidade e o próprio tempo de cada um deles aprender.

Feitas estas considerações, este artigo tem como objetivo geral compreender a proposta dos dois países para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, tendo

como objetos de estudos o Decreto-lei N. 54/2018 de Portugal e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Brasil (2008). Ambos os documentos primam pela garantia da educação como um direito humano fundamental e amparam-se no paradigma da educação inclusiva. Mas este estudo faz um recorte com a finalidade de destacar o modelo que se propõe para a educação especial nos dois documentos. Optamos por estes documentos porque nos interessa refletir sobre a transversalidade da educação especial nos sistemas escolares. Para tal, iniciamos com uma busca por publicações nas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com filtro apenas para tese, Scielo Brasil e Periódicos CAPES, considerando o período entre 2019 a 2024. Este período foi escolhido ao considerarmos o ano da publicação do Decreto-lei 54/2018 de Portugal.

Os descritores utilizados foram “política pública” *and* “educação inclusiva”, “educação inclusiva” *and* “Portugal” e “educação inclusiva” *and* “Portugal” *and* “Brasil”, somando-se todas as bases de dados, foram encontrados 96 artigos e 80 teses.

Após a leitura dos títulos dos artigos e teses, notamos que, dos artigos selecionados, 5 repetiram-se nas bases CAPES e Scielo, sendo que outros artigos e teses não preencheram os critérios desta busca. Ao todo, foram selecionados 10 artigos e 7 teses para a leitura do resumo e excluídos os que não corresponderam ao tema. A saber, educação inclusiva para todos aprendizes independentemente das limitações, e políticas para educação inclusiva de âmbito nacional brasileiro e/ou português). A maior quantidade de exclusões foi de pesquisas referentes às políticas brasileiras de educação inclusiva de âmbito municipal e estadual, assim como as referentes à educação para pessoas com deficiência (visual, intelectual, transtorno do espectro autista, entre outros). Após a leitura dos resumos, foram selecionados 9 artigos que preenchiam os critérios inicialmente propostos, sendo todos estes lidos na íntegra.

O quadro 1, apresenta as etapas de seleção e verificação das pesquisas correlatas.

Quadro 1: Resultado do levantamento de pesquisas correlatas

BANCO DE DADOS	TÍTULOS		RESUMOS		ARTIGOS / TESES	
	Total	Relevante	Total	Relevante	Total	Relevante
BDTD	80	7	7	0	0	0
Scielo Brasil	1	1	1	0	0	0
CAPES	95	10	10	9	9	0

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024

Após a leitura dos artigos selecionados que faziam referência às políticas públicas de educação inclusiva brasileira e portuguesa, notamos que nenhum deles buscou identificar a proposta para a educação especial no Decreto-lei N. 54/2018 de Portugal e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Brasil. Tal fato demonstra a relevância desta pesquisa no sentido de ampliar o conhecimento sobre os modos possíveis de implementação da educação especial na perspectiva inclusiva em diferentes países.

Um panorama histórico das políticas para a educação inclusiva no Brasil e em Portugal

Historicamente, tanto no Brasil quanto em Portugal, a educação inclusiva tem sido marcada pela implementação de leis voltadas à superação da exclusão dos estudantes elegíveis à educação especial no ensino regular. Essas medidas visam garantir uma educação inclusiva, promovendo a permanência e a participação plena de todos os alunos, ao eliminar barreiras físicas e atitudinais que possam dificultar seu acesso ao ambiente escolar bem como ao currículo.

No Brasil, em 1988, por meio do artigo 205 da Constituição da República Federativa, a educação para todos passa a ser uma disposição legal. Em 1996, foi

publicada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), N. 9394, que garante, em particular, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” em um capítulo dedicado à educação especial.

Nos anos 2000, foram alcançados avanços significativos com a consolidação das políticas inclusivas. Em consonância com a referida LDB, em 2001 foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que garante o AEE às pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades preferencialmente na rede regular de ensino.

No Brasil, o fomento ao AEE e suas diretrizes, com foco no atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, foi consolidado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pelo Decreto N. 7.611/2011 e pela Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Lei N. 13.005/2014).

O compromisso com a inclusão escolar das pessoas com deficiência ganhou ainda mais força em 2015, com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei N. 13.146), que, no capítulo IV, aborda o direito à educação. Em seu artigo 28, a lei determina ao poder público a responsabilidade de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (Brasil, 2015, p. 12) o sistema educacional inclusivo, contemplando as necessidades das pessoas com deficiência. Esta Lei em seu art. 3º, inciso II, fundamenta-se no desenho universal (DU), o qual remete à “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015). Percebam que esta concepção não menciona a perspectiva curricular tal qual o DUA.

Em Portugal, o percurso da educação inclusiva também conta com um marco regulatório importante. A Constituição Portuguesa de 1976 estabelece a educação como um direito universal e, em seu artigo 74º, determina que o ensino básico é obrigatório e gratuito para todas as crianças. Posteriormente, a Lei de Bases do

Sistema Educativo de 1986 (Lei N. 46/86) estabeleceu a educação especial como um direito, devendo ser organizada e integrada nos estabelecimentos regulares de ensino.

Na década de 90, o movimento pela inclusão social se expandiu. Um marco importante na regulamentação da educação especial em Portugal foi o Decreto-Lei N. 35/90, que reafirmou o direito de todos à educação, garantindo igualdade de oportunidades, incluindo as pessoas com deficiência. No ano seguinte, complementando as disposições anteriores, foi promulgado o Decreto-Lei N. 319/91, que reforçou o direito de todos a uma educação de qualidade e sem discriminação, promovendo a integração dos alunos com deficiência, sempre que possível, por meio de adaptações individuais.

Os principais pontos abordados pelo Decreto-Lei N. 319/91, em Portugal, incluem a inserção de alunos com deficiência em turmas regulares e o estabelecimento de classes ou escolas especiais quando a inclusão em turmas regulares não é viável. Sob esta perspectiva, em Portugal, mudanças significativas no funcionamento e organização da educação especial ocorreram com o Decreto-Lei N. 03/2008, que trouxe uma redefinição do conceito de NEE. Este Decreto-Lei introduziu medidas voltadas à construção de um sistema educacional mais inclusivo, como a criação dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), fornecendo apoio técnico e pedagógico às escolas.

Após uma década, o Decreto Lei N. 03/2008 foi revogado e, em 6 de julho de 2018, o Decreto-Lei N. 54/2018 foi promulgado, estabelecendo a educação inclusiva que propõe e fundamenta a construção da escola para todos e cada um, com base no DUA e na abordagem multinível. Como já mencionamos, no Brasil, o marco regulatório da educação fundamenta-se no conceito de desenho universal (a saber, Lei Brasileira de Inclusão e o Decreto de Acessibilidade). Somente alguns estados e municípios já mencionam o DUA em seus documentos educacionais, como o estado de São Paulo e o município de São Caetano do Sul.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a educação inclusiva

O conceito “Desenho Universal” originou-se na arquitetura com Ronald L. Mace (Rose et al., 2014), propondo construções que tornassem o ambiente físico acessível a todos. De forma semelhante, o DUA passou a ser utilizado na educação, com o objetivo de remover as barreiras curriculares e propor metodologias de ensino que atendam a todos os estudantes.

Segundo Rose et al. (2014), a história do DUA teve início com os doutores David Rose e Anne Meyer, em colaboração com outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST) na década de 1990, em Boston, EUA. O objetivo era criar ferramentas e recursos digitais para superar os desafios relacionados à aprendizagem de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

Em 1988, o CAST desenvolveu o programa *Equal Access*, visando equalizar o acesso ao currículo através da tecnologia. (Rose et al., 2014). O DUA, portanto, se apresenta como uma “abordagem curricular que apoia os professores no processo de quebrar barreiras na educação, fornecendo conteúdo curricular em múltiplas mídias, em diferentes tipos de ação e expressão, respeitando a variabilidade dos aprendizes” (Costa-Renders, 2023, p. 28). Esta abordagem curricular vem ao encontro do que tem sido proposto pela educação especial na perspectiva inclusiva, pois dentre os suportes disponibilizados aos aprendizes em sala de aula, deve estar o AEE.

Segundo os estudos de Rose et al. (2014), os princípios que promovem o uso de múltiplas mídias e diferentes formas de ação e expressão baseiam-se em pesquisas na área da neurociência moderna, ciências da aprendizagem e psicologia cognitiva. Esses princípios são fundamentais e se baseiam no entendimento de que os cérebros humanos são conectados por três redes distintas: reconhecimento, estratégicas e afetivas.

Em outras palavras, nos termos do CAST (2018), o DUA trata de oportunizar múltiplos meios de apresentação do conteúdo (o “que” aprender); múltiplos meios de ação e expressão (o “como” aprender) e múltiplos meios de engajamento no processo de ensino e aprendizagem (o “porquê” aprender) Estas diretrizes devem ser

consideradas pelos professores ao planejar e desenvolver uma aula inclusiva baseada no DUA.

O DUA fundamenta-se no conceito de variabilidade. Neste sentido, Costa-Renders (2023) destaca a importância de que os professores, ao planejarem suas aulas, levem em consideração a variabilidade tanto do coletivo da turma (interpessoal) quanto de cada estudante (intrapessoal).

De acordo com o CAST (2018),

[...]os alunos são altamente variáveis. Em praticamente todos os relatórios de pesquisa sobre instrução ou intervenção, as diferenças individuais não são apenas evidentes nas descobertas; elas são proeminentes. Quando consideradas por meio da estrutura do DUA, essas descobertas são fundamentais para entender e projetar ambientes e experiências de aprendizagem eficazes. (CAST, 2018, online)

O DUA, portanto, contribui com a prática dos docentes que buscam responder às necessidades de diferentes aprendizes, removendo as barreiras para a aprendizagem e reduzindo ao máximo a necessidade de adaptações curriculares individuais (Costa-Renders, 2019). Isto qualifica a abordagem inclusiva, promovendo um currículo acessível a todas as crianças de uma mesma turma.

Os princípios do DUA “consideram propositadamente as múltiplas maneiras pelas quais a corporeidade e a variação humanas afetam a educação, exigindo formas alternativas de ser e aprender” (Costa-Renders, 2019, p. 168). Ao defender a interação por meio de múltiplas formas de acesso e representação do conhecimento, os princípios do DUA desafiam a monocultura educacional.

Por exemplo, a abordagem pedagógica que utiliza exclusivamente materiais impressos em papel pode dificultar o aprendizado para uma pessoa cega, pois restringe as interações à leitura e escrita, assim, negando o papel do Braille ou da interação por meio da língua gestual, conforme aponta Costa-Renders (2019).

Meyer e Rose (2005 *apud* Costa-Renders, 2019), identificaram que os currículos atuais são ineficazes no atendimento a estudantes que estão ‘à margem’ do processo de ensino e aprendizagem. Esses estudantes, no entanto, podem liderar o caminho para uma verdadeira reforma do ensino, ajudando a identificar os pontos fracos do

sistema e dos currículos que impedem o ensino e a aprendizagem para todos.

Assim, para promover práticas inclusivas, além da colaboração entre docentes e especialistas, os próprios estudantes podem apontar as barreiras que devem ser eliminadas e as pontes que precisam ser construídas, de modo a promover o ensino que respeite a singularidade e as necessidades de cada criança.

Ao compreender a importância de considerar e valorizar a variabilidade e a temporalidade do aprender de todos e cada aprendiz em uma mesma turma, o professor e a professora promoverão cada vez mais, por meio da prática, promover um ensino efetivo, de qualidade e inclusivo.

Dessa forma, o DUA tem interface com os documentos norteadores da educação inclusiva do Brasil e Portugal, ao propor a visão de um ensino flexível, acessível e equitativo, que valoriza a diversidade e adapta o currículo às necessidades de cada estudante.

Nesse sentido, os documentos orientadores de ambos os países, com maior ou menor aproximação com o DUA, dispõem sobre a importância de eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, de garantir a formação adequada aos professores e de promover uma rede de apoio para assegurar a inclusão efetiva de todos os estudantes no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Procedimentos metodológicos: a análise documental

Este artigo teve como procedimento metodológico a análise documental das políticas para educação inclusiva no Brasil e em Portugal. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Dentre os tipos de documentos que são considerados na análise documental, as autoras Lüdke e André (1986) evidenciam as leis, regulamentos, normas, pareceres, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, livros, arquivos escolares, entre outros. Logo, para uma análise documental, elegemos duas políticas educacionais, uma do Brasil e outra de Portugal.

Uma das vantagens do uso da análise documental está no fato de que “[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.” (Lüdke; André, 1986, p. 39).

O procedimento metodológico para a análise documental (Lüdke e André, 1986) aponta para ações com o objetivo de sistematizar a análise de modo a garantir a coerência e confiabilidade à pesquisa. São elas:

- Escolha do tipo de documento a ser analisado: foi escolhido o tipo de documento oficial (Lei).
- Escolha do tipo de análise do conteúdo: foi escolhida a análise do registro.
- Análise: Identificar o modelo que é proposto para a educação especial.

Os documentos, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto-Lei N. 54/2018 (Portugal, 2018) foram selecionados, considerando que ambos são relevantes para a educação inclusiva nos respectivos países.

Análise do modelo proposto para a educação especial no Brasil e Portugal

A educação, tal qual a conhecemos, resulta de um processo contínuo de construção. Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem se tornado tema central nas discussões das políticas educacionais do Brasil e de Portugal. As políticas

educativas destes dois países têm as suas particularidades, mas ambos os sistemas de ensino são regulamentados por Diretrizes Nacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto-Lei N. 54/2018 (Portugal, 2018) tem como base o paradigma da educação inclusiva que visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Portanto, ambos construíram propostas para a educação especial na perspectiva inclusiva, considerando sua transversalidade no sistema regular de ensino.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece diretrizes que visam promover a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Suas principais diretrizes incluem: a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais; o AEE, que deve ser oferecido de forma complementar ao ensino regular; o uso de recursos de tecnologia assistiva e adaptações para garantir a acessibilidade; e a formação de professores e demais profissionais para atuar em uma perspectiva inclusiva.

Essa política busca assegurar o acesso de todos os estudantes a um ensino de qualidade, promovendo a educação inclusiva em escolas regulares, com serviços de apoio adaptados às necessidades individuais (Brasil, 2008).

Embora a Política Nacional não faça menção direta ao DUA, o conceito do Desenho Universal (DU), originado na arquitetura, é citado na Lei Federal N. 13.146, de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. No artigo 3º, inciso II, o DU é definido como: "[...] a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva". Esse estatuto busca adaptar os ambientes e práticas pedagógicas para atender a todos as pessoas, independentemente de suas condições.

No Brasil, há menções ao DUA como um dos suportes para o ensino inclusivo em algumas políticas educacionais, como na política educacional do estado de São

Paulo e do município de São Caetano do Sul. O DUA é explicitamente adotado em São Caetano do Sul pela Lei N. 6.124, de 2023, a qual estabelece as diretrizes para a promoção da educação especial na perspectiva inclusiva em sua rede de ensino.

Ao contrário do Brasil, Portugal apoia-se fortemente no DUA por meio do Decreto-Lei N. 54/2018, com o objetivo de garantir currículos flexíveis, acessíveis e ajustáveis às diversas necessidades dos estudantes. Além disso, este Decreto-Lei introduz a abordagem multinível para as medidas de intervenção pedagógica, organizada em três níveis: universais; seletivas; adicionais. A definição dessas medidas compete à equipe multidisciplinar e elas são estabelecidas no decorrer do percurso escolar. Conforme descrito pelo Ministério da Educação/DGE de Portugal, os níveis de intervenção devem ser:

1. Universais: respostas educativas que a escola tem para todos os alunos com o objetivo promover a participação e melhoria das aprendizagens.
2. Seletivas: respostas que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação das medidas universais.
3. Adicionais: respostas que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e a inclusão. (2018, p. 29)

Percebemos que há uma graduação no oferecimento dos apoios aos estudantes, as medidas adicionais destinadas aos estudantes com deficiência. O objetivo dessa abordagem multinível é garantir que os alunos recebam respostas adequadas e proporcionais às suas necessidades, prevenindo a exclusão e assegurando o êxito escolar dentro do ensino regular.

As políticas educacionais tanto do Brasil quanto de Portugal colocam a inclusão como princípio fundamental, promovendo a participação de todos os estudantes (com ou sem) no ensino regular. No caso dos estudantes com deficiência, devem ser oferecidos os apoios especializados. No Brasil, isto se dá por meio do AEE e, em Portugal, a proposta é a abordagem multinível fundamentada no DUA.

Portugal estabelece uma abordagem multinível para as medidas de intervenção (universais, seletivas e adicionais), enquanto o Brasil prioriza um atendimento

especializado complementar ou suplementar ao ensino regular. Ambos os países, no entanto, visam a eliminação de barreiras e a garantia do acesso e equidade nos processos de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma da educação inclusiva nos remete a um processo educacional que, continuamente, busca eliminar todo tipo de barreiras nas escolas, visando à equiparação de oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes, sob a perspectiva da diferença como condição humana. No caso das pessoas com deficiência, “o estudante passa a ser compreendido para além dos limites do modelo médico da deficiência, avançando para a compreensão das variações no modo de aprender, o que possibilita ações educativas responsivas, a partir da incorporação do DUA” (Bock et al., 2018, p. 155).

Como vimos, os princípios do DUA contribuem como um suporte para o planejamento e prática dos professores comprometidos com o paradigma da educação inclusiva e, por conseguinte, com a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva.

Ao analisarmos os dois documentos do Brasil e de Portugal, percebemos que ambos tem como base as políticas internacionais de educação inclusiva e, a partir delas, constituem a sua proposta para a transversalidade da educação especial nos sistemas regulares de ensino. Todavia, eles diferem na forma de oferecimento dos serviços especializados ao público elegível à educação especial.

Em Portugal, o DUA trouxe contribuições significativas para a educação inclusiva, beneficiando tanto os estudantes com deficiência quanto toda a comunidade escolar. A partir do trabalho com o DUA, os três níveis de intervenção da abordagem multinível buscam atender às necessidades pedagógicas de todos os estudantes.

O Brasil, por sua vez, coloca os seus esforços na garantia da igualdade de acesso aos sistemas escolares para todos os estudantes e, em particular, dispõe do AEE

para atender aos estudantes com deficiência nas unidades escolares. Como vimos, em particular, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva traçou os primeiros passos para a garantia deste direito aos estudantes com deficiência. Este estudo documental, portanto, demonstrou ser indiscutível que as políticas públicas educacionais têm um papel essencial na promoção da inclusão escolar das pessoas com deficiência e da prática de ensino inclusiva e equitativa nas escolas.

REFERÊNCIAS

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.-Mar., 2018

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto N. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC / SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2** [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>. Acesso em: 22 abr. 2024

COSTA-RENDERS, E. C. Pedagogy of Seasons and UDL: the multiple temporalities of learning involving the university as a whole. In: BRACKEN, S.; NOVAK, K. (org.). **Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning an International Perspective**. 1 ed. London: Routledge, 2019, v. 1, p. 159-178.

COSTA-RENDERS, E. C. Universal Design for Learning in the Context of Brazilian Education: Challenges and Possibilities in Inclusive Education. In: KOREEDA, K. et al. **Building Inclusive Education in K-12 Classrooms and Higher Education: Theories and Principles**. Hershey: IGI Global, 2023.

DGE. Direção-Geral da Educação. **Para uma educação inclusiva**: manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/tratados/a-65.html>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 30 set. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 29 abr. 2024.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Diário da República, 1976. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 3/2008**. Disponível em:

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 319/1991**. Disponível em:

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>. Acesso em: 09 jul. 2024.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 35/1990**. Disponível em:

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/35-573496>. Acesso em: 09 jul. 2024.

PORTUGAL. **Lei nº 46/1986**. Disponível em:

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 54/2018**. Disponível em:

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ROSE, D.; MEYER, A.; GORDON, D. *Universal design for learning: Theory and practice*, Wakefield MA: CAST, 2014.

SÃO CAETANO DO SUL. **Lei n. 6.124, de 24 de agosto de 2023**. Política Municipal de Educação Especial a Serviço da Educação Inclusiva. São Caetano do Sul, SP: Câmara Municipal, 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-caetano-do-sul/lei-ordinaria/2023/613/6124/lei-ordinaria-n-6124-2023-institui-a-politica-municipal-de-educacao-especial-a-servico-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 30 set. 2024.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: Da concepção a ação. In: MANTOAN, Maria T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2011. p. 78-83.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

Data da submissão: 12/04/2025

Data do aceite: 24/07/2025

CÉREBRO INTERSECCIONAL: os impactos neurobiológicos da discriminação de gênero, sexualidade e etnia no processo de aprendizagem

INTERSECTIONAL BRAIN: the neurobiological impacts of gender, sexuality, and ethnicity discrimination on the learning process.

CEREBRO INTERSECCIONAL: los impactos neurobiológicos de la discriminación de género, sexualidad y etnicidad en el proceso de aprendizaje

Dayane Laurentino de Oliveira¹
Ceres Marisa Silva dos Santos²

RESUMO:

Este artigo investiga como marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça e etnia, articulados pela perspectiva interseccional, influenciam o neurodesenvolvimento e a aprendizagem em contextos escolares. A pesquisa fundamenta-se em revisão integrativa da literatura, contemplando estudos das áreas da educação, neurociência, psicologia do desenvolvimento e estudos de gênero e raça publicados na CAPES Periódicos, SciELO, Scopus, PubMed, Frontiers, MDPI, ArXiv e periódicos revisados por pares disponíveis em acesso aberto entre 2002 e 2024. Os resultados apontam que experiências de discriminação interseccional podem gerar estresse tóxico, afetando estruturas cerebrais relacionadas à memória, atenção e regulação emocional, comprometendo o desempenho escolar e o bem-estar emocional. Conclui-se que a incorporação de perspectivas interseccionais e neurocientíficas nas práticas pedagógicas é essencial para a promoção de ambientes educacionais mais inclusivos e neurocompatíveis.

¹ Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Grupo de Pesquisa Polifonia - Observatório de Educação e Comunicação. Orcid:<https://orcid.org/0009-0003-7762-7493> E-mail: dayaneloliveira1.1@gmail.com

² Doutora em Ciências da Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM-USP); professora no curso de Jornalismo em Multimeios e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Orcid:<https://orcid.org/0009-0007-4507-757X> E-mail: cmsantos@uneb.br

Palavras-chave: Interseccionalidade. Neurociência. Aprendizagem.

ABSTRACT:

This article investigates how social markers of gender, sexuality, race, and ethnicity, articulated through an intersectional perspective, influence neurodevelopment and learning in school contexts. The research is based on an integrative literature review, encompassing studies in the fields of education, neuroscience, developmental psychology, and gender and race studies published in CAPES Journals, SciELO, Scopus, PubMed, Frontiers, MDPI, ArXiv, and peer-reviewed open-access journals between 2002 and 2024. The findings indicate that experiences of intersectional discrimination can trigger toxic stress, affecting brain structures related to memory, attention, and emotional regulation, thereby compromising academic performance and emotional well-being. It is concluded that incorporating intersectional and neuroscientific perspectives into pedagogical practices is essential for promoting more inclusive and neuro-compatible educational environments.

Keywords: Intersectionality. Neuroscience. Learning.

RESUMEN

Este artículo investiga cómo los marcadores sociales de género, sexualidad, raza y etnia, articulados desde una perspectiva interseccional, influyen en el neurodesarrollo y en el aprendizaje en contextos escolares. La investigación se fundamenta en una revisión integradora de la literatura, que abarca estudios en las áreas de educación, neurociencia, psicología del desarrollo y estudios de género y raza, publicados en CAPES Periódicos, SciELO, Scopus, PubMed, Frontiers, MDPI, ArXiv y revistas de acceso abierto con revisión por pares entre 2002 y 2024. Los resultados indican que las experiencias de discriminación interseccional pueden generar estrés tóxico, afectando estructuras cerebrales relacionadas con la memoria, la atención y la regulación emocional, lo que compromete el rendimiento escolar y el bienestar emocional. Se concluye que la incorporación de perspectivas interseccionales y neurocientíficas en las prácticas pedagógicas es esencial para la promoción de entornos educativos más inclusivos y neurocompatibles.

Palabras clave: Interseccionalidad. Neurociencia. Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de formação subjetiva, social e cognitiva, constitui um dos principais ambientes nos quais se reproduzem ou se tensionam estruturas sociais de desigualdade. O conceito de interseccionalidade, cunhado por Crenshaw (2002), oferece um instrumental teórico para compreender como marcadores sociais como gênero, raça, etnia e sexualidade não operam de forma isolada, mas se entrelaçam na produção de experiências únicas de opressão e privilégio.

Quando transportada para o campo da educação, essa abordagem permite analisar como diferentes identidades sociais influenciam o acesso, a permanência e o rendimento escolar de estudantes historicamente marginalizados, a aprendizagem, por sua vez, não é um processo neutro ou desvinculado das condições sociais em que ocorre. Os estudos de Shonkoff (2012) têm demonstrado que fatores ambientais, emocionais e relacionais influenciam diretamente o desenvolvimento do cérebro e suas funções cognitivas. Nessa perspectiva, hipotetiza-se que o estresse tóxico, definido como a exposição prolongada e não mediada a adversidades, pode comprometer estruturas cerebrais fundamentais para a aprendizagem, como o córtex pré-frontal, a amígdala e o hipocampo (Perry, 2002). Quando esse estresse decorre de experiências recorrentes de discriminação por motivo de gênero, raça ou sexualidade, os impactos tendem a ser mais profundos e duradouros.

Entretanto, observa-se uma lacuna significativa nas discussões acadêmicas que articulem os efeitos neuropsicológicos da opressão interseccional no contexto escolar, a maior parte das produções concentra-se nas dimensões sociológicas, culturais ou políticas da desigualdade, relegando a um segundo plano os aspectos biológicos e neuropsicológicos envolvidos no processo educativo. Essa ausência compromete uma compreensão mais ampla e integrada dos múltiplos fatores que influenciam a

aprendizagem, especialmente de estudantes que vivenciam cotidianamente situações de exclusão, violência simbólica e preconceito.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar de que maneira as experiências de discriminação com base em gênero, sexualidade, raça e etnia podem impactar o cérebro e o processo de aprendizagem, especialmente no ensino básico. Parte-se do pressuposto de que tais vivências afetam não apenas o bem-estar psicológico, mas também podem interferir na arquitetura cerebral e no funcionamento cognitivo, produzindo efeitos mensuráveis sobre o desempenho escolar e o engajamento com o ambiente educativo.

A opção por uma abordagem interdisciplinar, que articula os campos da neurociência, educação e dos estudos interseccionais, justifica-se pela necessidade de ampliar o escopo das análises sobre desigualdades educacionais, como argumenta hooks (1994), pensar uma educação emancipadora implica reconhecer e enfrentar as estruturas de dominação que atravessam o corpo e a mente dos sujeitos. Nesse sentido, compreender como a violência simbólica internalizada pode se traduzir em bloqueios cognitivos e emocionais é um passo essencial para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e transformadoras.

Do ponto de vista teórico metodológico, esta pesquisa ancora-se em uma revisão integrativa da literatura, com o intuito de mapear e analisar a produção científica que aborda as relações entre interseccionalidade, neurodesenvolvimento e aprendizagem, a busca foi orientada por critérios de atualidade, relevância e diversidade disciplinar, abarcando estudos nacionais e internacionais, essa escolha metodológica visa identificar lacunas e evidenciar possíveis articulações entre áreas do conhecimento que historicamente dialogam pouco.

DESENVOLVIMENTO

1 INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO

A interseccionalidade constitui uma lente crítica indispensável para compreender as desigualdades estruturais que atravessam o espaço escolar, criado por Crenshaw (2002), o termo expressa a forma como os marcadores sociais de diferença como gênero, raça, classe e sexualidade interagem de modo simultâneo, produzindo múltiplas formas de opressão. Para a autora, “a interseccionalidade é uma forma de capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre duas ou mais formas de subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177).

Ao transpor essa abordagem para o campo da educação, torna-se possível identificar como diferentes experiências de exclusão moldam a vivência escolar de estudantes marginalizados, na perspectiva da educação crítica, é preciso romper com a ideia de um sujeito educacional neutro e universal, a escola precisa reconhecer a pluralidade de identidades que compõem seu corpo discente. A autora Akotirene (2019), ao aprofundar o debate no contexto brasileiro, ressalta que:

A interseccionalidade não é soma de opressões, nem a multiplicação delas. É um ponto de interrogação que evidencia as tramas complexas das relações de poder, desigualdade e privilégio que se entrecruzam nos corpos de pessoas subalternizadas por uma sociedade que hierarquiza o humano (2019, p. 15).

Essa perspectiva exige que o espaço educacional reconheça e acolha as particularidades que atravessam os sujeitos, não como exceção, mas como parte constitutiva da própria escola. Como lembra Freire (1996), “a educação é um ato político”, e, como tal, jamais neutro, assim, uma escola que ignora as desigualdades interseccionais torna-se conivente com estruturas de silenciamento e exclusão. Essa conivência manifesta-se em práticas cotidianas, como o currículo oculto, que privilegia epistemologias brancas e eurocentradas, e na naturalização de padrões de comportamento baseados em normas cisheteronormativas e racistas.

Os efeitos da exclusão interseccional são observáveis nas estatísticas, como mostra o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), estudantes negros, indígenas e trans apresentam maiores índices de evasão escolar e menores índices de rendimento acadêmico. Esses dados refletem experiências subjetivas marcadas por

violência simbólica e invisibilidade, como destaca Gomes (2017, p. 38), “não basta que os sujeitos historicamente marginalizados estejam presentes na escola; é preciso que sua presença seja reconhecida, valorizada e respeitada”.

Collins (2019) reforça que “a interseccionalidade representa uma forma de pensar sobre identidade e opressão que se recusa a compartimentalizar a vida das pessoas em categorias isoladas” (p. 23). Essa compreensão amplia o olhar sobre a escola e demanda a revisão das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas, reconhecendo as opressões múltiplas que incidem sobre determinados corpos. A formação docente, nesse contexto, permanece como um dos principais desafios para a consolidação de práticas educativas interseccionais, como denúncia Ribeiro (2017) que “não é raro que educadores reproduzam discursos meritocráticos por não terem sido formados para identificar as estruturas de privilégio e opressão que sustentam a desigualdade educacional” (p. 42).

O currículo escolar, igualmente, precisa ser tensionado pela perspectiva interseccional, a ausência de representatividade nos materiais didáticos e nas referências bibliográficas reforça o apagamento de estudantes que fogem da norma branca, cis, hetero e masculina. Portanto, a interseccionalidade não deve ser tratada como tema periférico, mas como prática pedagógica transformadora, para isso requer escuta ativa, revisão constante de privilégios e a construção de uma pedagogia do reconhecimento e da equidade.

Como sugere hooks (2013, p. 27), “ensinar é um ato profundamente performático e transformador, que exige que o educador se comprometa com a libertação do outro e de si mesmo”, assim, adotar uma pedagogia interseccional é assumir um compromisso com a justiça social em sua forma mais ampla. Reconhecer a importância da interseccionalidade na educação implica compreender que a aprendizagem não ocorre em um vácuo, mas é moldada pelas condições históricas e sociais que atravessam o sujeito, o ambiente escolar deve, portanto, tornar-se espaço de construção de pertencimento e dignidade para todas as identidades.

2 NEUROCIÊNCIA E ESTRESSE TÓXICO

As pesquisas em neurociência têm fornecido evidências robustas acerca da relação entre fatores psicossociais e o desenvolvimento cerebral, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem, os estudos empíricos demonstram que contextos caracterizados por violência, insegurança e exclusão social estão associados a alterações significativas em circuitos neurais relacionados à regulação emocional, à memória e à atenção, especialmente durante a infância e a adolescência, períodos críticos de elevada plasticidade cerebral (Morrison, 2013).

O conceito de estresse tóxico refere-se à ativação prolongada e intensa do sistema de resposta ao estresse na ausência de relações de proteção e apoio, Shonkoff médico e pesquisador sobre desenvolvimento infantil em Harvard, explica que “quando o estresse é extremo, prolongado e não amortecido por relacionamentos de apoio, ele pode perturbar o desenvolvimento cerebral e outros sistemas biológicos, aumentando o risco de atrasos cognitivos, dificuldades emocionais e problemas de saúde a longo prazo”(Shonkoff et al 2012, p. 232).

As estruturas cerebrais mais afetadas pelo estresse tóxico incluem o hipocampo, a amígdala e o córtex pré-frontal, todas envolvidas no processamento de emoções, memória e tomada de decisões. O psiquiatra Perry (2002, p.82) afirma que:

Crianças expostas de forma crônica ao estresse intenso como violência doméstica, negligência ou racismo sistêmico apresentam alterações nas vias neurológicas responsáveis pela regulação emocional e pelo comportamento adaptativo. Essas mudanças não são apenas funcionais, mas estruturais, resultando em cérebros literalmente moldados pela adversidade.

É importante, contudo, evitar generalizações, não se trata de afirmar determinismos biológicos, mas de compreender as correlações entre contextos discriminatórios e disfunções neuropsicológicas. A exposição repetida a situações de desvalorização identitária pode contribuir para dificuldades de concentração, memória de trabalho e autorregulação, funções essenciais para o aprendizado (Jensen, 2009).

Nessa linha, McEwen e Morrison (2013) reforçam que “os primeiros anos de vida constituem uma janela crítica em que a exposição ao estresse crônico pode resultar em desenvolvimento neurológico desorganizado, com consequências ao longo da vida” (p. 40). O racismo, sexismo e a pobreza, quando somados, funcionam como estressores interseccionais, capazes de interagir e potencializar vulnerabilidades cognitivas e emocionais.

Estudos recentes mostram que a rejeição social ativam áreas cerebrais semelhantes às da dor física, os pesquisadores Eisenberger e Lieberman (2004, p. 292) observaram que “o cérebro processa a rejeição social nas mesmas regiões ativadas por experiências físicas de dor, como o córtex cingulado anterior”, essa descoberta reforça a importância de compreender o sofrimento social como um fenômeno neurobiológico, e não apenas simbólico.

Essas dinâmicas afetam não apenas indivíduos, mas o clima escolar como um todo, onde ambientes educativos hostis ou excludentes geram uma cultura de medo e desconfiança que compromete o engajamento dos estudantes e o trabalho docente. Saxe e Kanwisher (2003, p. 46) explicam que “a empatia e a confiança emergem de interações sociais positivas que ativam circuitos neuronais específicos; quando essas experiências são substituídas por hostilidade ou indiferença, o cérebro responde com retração emocional e defesa”.

Apesar dos efeitos nocivos do estresse tóxico, o cérebro mantém potencial de resiliência, de acordo com o Center on the Developing Child (2015, p. 6), “a presença de pelo menos um adulto responsável e estável na vida de uma criança é fator-chave na proteção contra os efeitos prejudiciais do estresse tóxico”, essa evidência reforça o papel dos educadores como mediadores críticos entre neurodesenvolvimento e justiça social. Assim, ao reconhecer a influência dos fatores psicossociais no cérebro, a educação pode assumir um papel reparador, escolas comprometidas com ambientes emocionalmente seguros e socialmente inclusivos não apenas favorecem o aprendizado, mas também promovem saúde neurobiológica e justiça cognitiva, conceito de Santos (2010), que propõe a valorização de múltiplos modos de conhecer

e aprender, nesse sentido, uma prática pedagógica sensível às diferenças atua tanto no campo ético quanto no neuroeducacional.

METODOLOGIA

Este estudo adota como procedimento metodológico a revisão integrativa da literatura, abordagem que permite reunir, analisar e sintetizar resultados de pesquisas sobre um tema específico de maneira sistematizada e interpretativa. Segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008), esse método é adequado para estudos interdisciplinares, pois integra produções teóricas e empíricas de diferentes áreas, oferecendo um panorama abrangente e articulado sobre o fenômeno estudado. Diferentemente de uma revisão narrativa, a revisão integrativa requer um percurso metodológico estruturado, que compreende a formulação da questão norteadora, a definição de critérios de inclusão e exclusão, a busca nas bases de dados, a avaliação crítica dos estudos, a categorização e a síntese dos resultados.

A questão que orientou esta investigação compreender de que modo as experiências de discriminação interseccional (gênero, sexualidade, raça e etnia) podem impactar o neurodesenvolvimento e a aprendizagem em contextos escolares?

A busca bibliográfica foi realizada entre janeiro e abril de 2025 nas bases CAPES Periódicos, SciELO, Scopus, PubMed, Frontiers, MDPI e ArXiv, selecionadas por sua relevância acadêmica e pela interface entre Educação, Neurociência e Estudos de Gênero e Raça. Utilizaram-se descritores em português, inglês e espanhol, combinados com operadores booleanos: neurociência; interseccionalidade; educação; estresse tóxico; aprendizagem; discriminação e neurodesenvolvimento.

O processo de triagem ocorreu em três etapas, inicialmente foram identificados 112 artigos; após leitura de títulos e resumos, 54 foram excluídos por duplicidade, ausência de relação com o tema ou caráter opinativo; ao final, 38 estudos atenderam aos critérios e compuseram o corpus da análise.

Foram incluídos artigos publicados entre 2002 e 2024, período que marca a consolidação do conceito de interseccionalidade na literatura científica, redigidos em

português, inglês ou espanhol, disponíveis integralmente em acesso aberto, revisados por pares e que abordassem diretamente a relação entre neurociência, aprendizagem e discriminação social. Foram excluídos textos duplicados entre bases de dados, ensaios não revisados por pares, produções sem relação direta com o escopo da pesquisa e estudos puramente clínicos que não estabelecessem vínculo com o campo educacional.

A nacionalidade dos estudos foi incorporada não como critério de exclusão, mas como eixo interpretativo, essa escolha apoia-se na compreensão de que a produção científica reflete contextos socioculturais e epistemológicos específicos, conforme argumenta Santos (2010), ao afirmar que o conhecimento é situado e contextual. Observou-se a predominância de publicações internacionais, especialmente norte-americanas e europeias, em contraste com a escassez de pesquisas brasileiras sobre as interfaces entre neurociência, educação e interseccionalidade. Essa assimetria foi considerada como dado analítico, evidenciando lacunas na literatura nacional e a necessidade de expansão de estudos contextualizados no Brasil.

Após a seleção, os 38 artigos foram analisados integralmente e organizados em um quadro-síntese temático, agrupando-os conforme suas contribuições teóricas e empíricas. A análise considerou três eixos principais: efeitos neurobiológicos da discriminação; mediações educacionais e sociais; e práticas pedagógicas e políticas inclusivas. A leitura foi orientada por uma abordagem crítica e interseccional, baseada na compreensão de que a aprendizagem é atravessada simultaneamente por fatores biológicos, históricos e socioculturais (Crenshaw, 2002; Collins, 2019; hooks, 2013). A triangulação teórica entre neurociência, educação e estudos de gênero e raça permitiu identificar convergências, lacunas e tensões conceituais, além de mapear como cada área interpreta os efeitos das desigualdades sociais sobre processos cognitivos e emocionais. Para reduzir vieses interpretativos, registraram-se os principais conceitos, resultados e limitações metodológicas de cada estudo, seguindo as recomendações de

rigor científico propostas por Mendes, Silveira e Galvão (2008) para revisões integrativas.

Tabela 1: Quadro dos artigos analisados

Quadro de síntese dos artigos analisados		
Autor/Ano	Tipo de estudo	Principais contribuições
Duchesne & Trujillo (2021)	Artigo conceitual / reflexão	Aplica os pressupostos do neurofeminismo à interseccionalidade, discutindo vieses de gênero em interpretações neurocientíficas.
Weng et al. (2020)	Artigo conceitual	Propõe uma neurociência interseccional compassiva, defendendo maior diversidade e equidade nas pesquisas neurocientíficas.
McCrary & Viding (2017)	Revisão sistemática	Sintetiza evidências sobre efeitos da violência infantil no cérebro e as implicações para saúde mental e aprendizagem.
Goodman et al. (2017)	Revisão mista	Relaciona discriminação racial, estresse crônico e carga alostática, apontando efeitos fisiológicos que impactam saúde e cognição.
Haynes et al. (2024)	Artigo conceitual	Propõe pedagogia interseccional aplicada ao ensino, enfatizando centralidade dos saberes de mulheres negras na prática docente.
Fullwiley et al. (2020)	Artigo conceitual	Defende uma neurociência compassiva que inclua diversidade e práticas éticas para populações marginalizadas.
Roberts & Rizzo (2022)	Estudo teórico	Discute desigualdades socioeconômicas e plasticidade cerebral, propondo enquadramentos interseccionais para inclusão.
Sevelius et al. (2024)	Revisão conceitual	Analisa modelos de mentoria interseccional na academia, com implicações para inclusão e retenção de minorias.
Velásquez (2020)	Artigo teórico	Propõe pedagogia decolonial para o ensino da interseccionalidade, criticando abordagens eurocêntricas.
Marco-Bujosa (2023)	Estudo qualitativo	Examina eventos críticos no ensino de ciências sob a lente da interseccionalidade, destacando tensões pedagógicas
Sigman et al. (2018)	Revisão teórica	Discute estresse educacional e possíveis influências epigenéticas sobre

Quadro de síntese dos artigos analisados		
		desenvolvimento infantil.
McCrory et al. (2022)	Artigo empírico	Apresenta modelo neurocognitivo de vulnerabilidade pós-trauma e implicações preventivas em saúde mental.
Teicher et al. (2016)	Revisão	Relaciona estresse precoce e maltrato a alterações neurobiológicas e consequentes problemas comportamentais.
Kim et al. (2013)	Estudo neuroimagem	Mostra associação entre pobreza infantil, estresse crônico e alterações em circuitos regulatórios emocionais no adulto.
Tottenham et al. (2010)	Estudo longitudinal	Indica aumento atípico do volume amigdalar após institucionalização prolongada, com efeitos em regulação emocional.
Chugani et al. (2001)	Estudo neuroimagem	Documenta alterações funcionais em crianças após privação social severa (órfãos institucionalizados).
Eluvathingal et al. (2006)	Estudo DTI	Mostra prejuízos na conectividade cerebral após deprivação socioemocional grave na infância.
Desplats et al. (2019)	Revisão teórica	Explora microglial memory e como estresse precoce pode aumentar vulnerabilidade a neurodegeneração.
Auerbach et al. (2021)	Estudo pedagógico	Propõe estratégias neuroeducativas para desenvolver autorregulação em sala de aula.
Prior et al. (2022)	Estudo quantitativo	Analisa desigualdades sociodemográficas no desempenho estudantil com abordagem interseccional.
Van Dusen & Nissen (2018)	Estudo estatístico	Investiga desigualdades de gênero em aprendizagem de Física com métodos críticos quantitativos.
Doucette & Singh (2024)	Revisão	Revisão sobre equidade de gênero em laboratórios de Física, destacando barreiras institucionais.
Friedrichs & Kellmeyer (2022)	Crítica teórica	Apresenta questionamentos feministas às interpretações de diferenças sexuais na neurociência.
Houston et al. (2022)	Artigo conceitual	Aplicações da interseccionalidade à neuroeducação.
Girolamo et al. (2022)	Estudo conceitual	Inclusão de BIPOC em pesquisas de neurociência.

Quadro de síntese dos artigos analisados		
Williams & Mohammed (2013)	Revisão epidemiológica	Racismo e saúde: implicações neuropsicológicas.
Yearby (2020)	Estudo teórico	Racismo estrutural como determinante social da saúde.
Wrigglesworth et al. (2019)	Estudo epigenético	Desvantagem social e metilação do DNA (BDNF).
Zilioli et al. (2017)	Estudo psicobiológico	Cortisol capilar e vulnerabilidade social.
Yosso (2005)	Teoria crítica	Capital cultural e educação crítica.
Haynes et al. (2024)	Artigo conceitual	Ensino crítico com foco em gênero e raça.
McEwen & Morrison (2013)	Revisão neurobiológica	Plasticidade do córtex pré-frontal e estresse.
Mendes et al. (2008)	Artigo metodológico	Definição e aplicação da revisão integrativa.
Perry (2002)	Estudo teórico	Impactos da negligência no desenvolvimento cerebral.
Girolamo et al. (2022)	Estudo conceitual	Inclusão de BIPOC em pesquisas de neurociência.
Williams & Mohammed (2013)	Revisão epidemiológica	Racismo e saúde: implicações neuropsicológicas.
Shonkoff & Garner (2012)	Revisão	Efeitos do estresse tóxico na infância.
Mehta et al. (2009)	Neuroimagem	Alterações no corpo caloso após negligência grave.

Fonte: Os autores

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A amostra final da revisão composta por 38 estudos, permite observar dois resultados principais, primeiro, constata-se que a maior parte das pesquisas sobre os impactos neurobiológicos da discriminação é internacional, revelando a necessidade de ampliar a produção científica brasileira na interface entre neurociência, interseccionalidade e educação, e segundo, os estudos analisados convergem ao indicar que contextos de discriminação e exclusão social podem comprometer o desenvolvimento cerebral e, consequentemente, a aprendizagem.

Essas conclusões reforçam a hipótese de que as vivências discriminatórias atuam como fatores de estresse tóxico, interferindo nas regiões cerebrais relacionadas à autorregulação emocional, memória e funções executivas, como o córtex pré-frontal,

a amígdala e o hipocampo (Shonkoff e Garner, 2012). O estresse crônico, quando associado à falta de redes de apoio e reconhecimento, aumenta a vulnerabilidade cognitiva e emocional dos estudantes.

De acordo com McEwen e Morrison (2013), “as adversidades psicossociais crônicas provocam alterações estruturais e funcionais no cérebro que dificultam a aprendizagem e aumentam o risco de doenças mentais” (p. 16). Essas alterações não devem ser compreendidas como um determinismo biológico, mas como respostas adaptativas que refletem a interação entre ambiente, emoção e cognição, ou seja, o sofrimento social e neurobiológico são dimensões interligadas e precisam ser analisados de forma integrada.

Souza (2021) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a criança negra, ao ser exposta à desvalorização de sua identidade no espaço escolar, vivencia uma experiência neuropsicológica de exclusão que interfere em sua construção subjetiva e em sua memória emocional” (p. 74). Assim, não se trata apenas de desigualdade simbólica, mas de impactos neuropsicológicos mensuráveis que afetam a disponibilidade cognitiva para o aprendizado.

Ao naturalizar desigualdades e silenciar identidades, a escola reproduz contextos de ameaça social que acionam mecanismos de defesa no cérebro, como hiperalerta, ansiedade e retraimento. Jensen (2009) explica que “o cérebro em estado de sobrevivência prioriza a segurança, não o aprendizado” (p. 89), essa afirmação sugere que, em ambientes educacionais marcados pela desvalorização de corpos e identidades, a aprendizagem torna-se neurobiologicamente mais difícil.

Essas constatações dialogam com os estudos de Graham et al. (2021), que demonstram a relação entre reconhecimento identitário e engajamento acadêmico: “o reconhecimento da identidade étnico-racial na escola está diretamente associado à melhora na autoestima, na motivação acadêmica e no desempenho escolar” (p. 114). Isso evidencia que o pertencimento social e o acolhimento institucional não são apenas demandas éticas, mas necessidades neuroeducacionais.

Por outro lado, as escolas que mantêm práticas meritocráticas, punitivistas e padronizadoras tendem a intensificar os efeitos do estresse tóxico, ao não se reconhecerem nos currículos e nas referências, estudantes marginalizados experimentam uma forma constante de ameaça simbólica que ativa o eixo do estresse e reduz a plasticidade sináptica, processo essencial para a aprendizagem (McCrory; Viding, 2017).

A justiça cognitiva, conceito proposto por Santos (2010), oferece um referencial relevante para pensar essa problemática, ele defende que “não há justiça social sem justiça cognitiva”, ou seja, é preciso reconhecer e legitimar os diversos modos de produção de conhecimento existentes nas culturas e grupos sociais. No contexto escolar, isso implica valorizar epistemologias negras, indígenas, feministas e populares, rompendo com o monoculturalismo epistemológico que ainda predomina nos currículos.

Desse modo, a luta contra a discriminação interseccional ultrapassa a dimensão moral, trata-se também de uma necessidade neuroeducacional e política, a escola, enquanto espaço formativo, tem potencial para romper ciclos de exclusão, desde que reconheça o peso das experiências adversas e promova práticas pedagógicas sensíveis ao sofrimento dos corpos marginalizados. A construção de ambientes educacionais seguros e acolhedores exige escuta ativa, reconhecimento das trajetórias históricas e formação continuada de professores em temas de diversidade e saúde mental, conforme Damásio (2011), “emoção e razão são inseparáveis, e o sentimento de pertencimento é condição essencial para a aprendizagem significativa” (p. 88), assim, investir em relações horizontais e empáticas entre docentes e discentes não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma estratégia neuroeducacional que reduz a incidência de estresse tóxico e amplia o engajamento cognitivo.

Além disso, o reconhecimento institucional das identidades e histórias marginalizadas funciona como uma forma de reparação simbólica e prevenção de danos neuropsicológicos, essa perspectiva encontra respaldo em estudos de Williams e Mohammed (2013), que apontam o racismo institucionalizado como um determinante

de saúde mental e cognitiva, afetando diretamente os níveis de estresse e autorregulação.

Portanto, ao articular os dados neurocientíficos com a análise interseccional, compreende-se que o processo de aprendizagem é simultaneamente biológico, social e político. A superação da exclusão escolar requer políticas e práticas que fortaleçam a equidade, reduzam os efeitos do estresse tóxico e promovam ambientes de pertencimento, como afirma hooks (1994, p. 113), “ensinar é um ato de resistência; a sala de aula deve ser um espaço de libertação, não de repressão”.

A educação comprometida com a justiça cognitiva deve, portanto, acolher os múltiplos saberes e corpos que compõem a escola, reconhecendo que a diversidade é uma condição para a saúde emocional e cerebral dos estudantes. Assim, as práticas pedagógicas interseccionais e neurocompatíveis se afirmam como caminhos para o fortalecimento da dignidade, da equidade e do potencial humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão integrativa realizada evidenciou que as experiências de discriminação baseadas em gênero, raça, sexualidade e classe podem impactar não apenas a dimensão social e subjetiva da aprendizagem, mas também sua base neurobiológica. Os estudos analisados apontam que o estresse tóxico decorrente da exclusão e da violência simbólica interfere em regiões cerebrais como o córtex pré-frontal, a amígdala e o hipocampo, afetando funções executivas, memória e autorregulação emocional (Shonkoff; Garner, 2012; McEwen; Morrison, 2013).

Essas evidências não devem ser compreendidas como determinismos biológicos, mas como indicações de correlação entre desigualdade social e vulnerabilidade cognitiva. A aprendizagem emerge, assim, como um fenômeno biopsicossocial, dependente da interação entre ambiente, emoção e cultura.

Verificou-se também uma assimetria na produção científica internacional e nacional, a maior parte dos estudos é proveniente dos Estados Unidos e da Europa,

enquanto a literatura brasileira sobre neurociência e interseccionalidade ainda é escassa. Essa lacuna revela um campo promissor de investigação e reforça a necessidade de produção de conhecimento situado, que contemple as especificidades sociais e educacionais do Brasil, um país marcado por desigualdades estruturais persistentes. Do ponto de vista teórico, os estudos confirmam a relevância de se articular neurociência, pedagogia crítica e estudos interseccionais para compreender os efeitos das opressões múltiplas sobre o processo educativo, essa articulação amplia a noção de aprendizagem, incorporando dimensões éticas, afetivas e políticas, além das cognitivas.

Em termos práticos, os resultados desta revisão apontam para ações concretas no campo educacional, que podem contribuir para a promoção de uma aprendizagem mais equitativa e humanizada. Destaca-se, em primeiro lugar, a importância da formação continuada de professores em temáticas relacionadas à diversidade, à saúde mental e à neuroeducação, de modo que os docentes possam reconhecer e intervir adequadamente nos efeitos do estresse e da exclusão sobre o processo de aprendizagem. Além disso, é fundamental a implementação de currículos interseccionais, que representem identidades plurais e valorizem epistemologias não hegemônicas, em consonância com a proposta de justiça cognitiva formulada por Santos (2010).

A criação de ambientes escolares emocionalmente seguros, sustentada por políticas institucionais de enfrentamento à discriminação e promoção do pertencimento, constitui outro eixo essencial, soma-se a isso a integração entre equipes pedagógicas, psicólogos e assistentes sociais, a fim de fortalecer redes de proteção e cuidado aos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Por fim, ressalta-se a valorização da escuta e do acolhimento como práticas pedagógicas cotidianas que contribuem para a redução do estresse tóxico e para o fortalecimento dos vínculos afetivos e cognitivos com o conhecimento.

Essas medidas reforçam que o compromisso com uma educação inclusiva e interseccional não é apenas um dever ético, mas também uma necessidade

neuroeducacional, mentes que se sentem seguras aprendem mais e melhor. Como ressalta hooks (1994), “ensinar é um ato de resistência e de esperança; cada sala de aula pode se tornar um espaço de libertação” (p. 113). Assim, construir uma escola antirracista, antisexistista e neurocompatível significa criar condições para o florescimento integral de todos os estudantes.

Reconhece-se, contudo, algumas limitações da presente revisão, a análise depende da qualidade e da abrangência dos estudos disponíveis, e o predomínio de publicações estrangeiras restringe a aplicação direta dos resultados ao contexto brasileiro. Além disso, a ausência de pesquisas empíricas que investiguem de forma sistemática a relação entre discriminação interseccional e marcadores neurobiológicos representa uma lacuna relevante, que merece ser explorada em futuras investigações.

Conclui-se, portanto, que a integração entre neurociência, educação e interseccionalidade constitui um campo em expansão e de profunda relevância social, promover justiça cognitiva implica reconhecer que a diversidade humana é, ao mesmo tempo, um desafio e uma riqueza para o processo educativo. Trata-se de um imperativo ético e político, criar escolas que respeitem a pluralidade dos corpos e das mentes, e que ofereçam a cada estudante a oportunidade de aprender sem medo, com dignidade e pertencimento.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

SANTOS, Boaventura De Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2010.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD. **Supportive relationships and active skill-building strengthen the foundations of resilience**. Harvard University, 2015. Disponível em: <https://developingchild.harvard.edu>. Acesso em: 28 maio 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Intersectionality as critical social theory**. Durham: Duke University Press, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: NUNES, Benedito (Org.). **Gênero e raça**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 23–51.

DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

EISENBERGER, Naomi I.; LIEBERMAN, Matthew D. Why it hurts to be left out: the neurocognitive overlap between physical and social pain. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 8, n. 7, p. 294–300, 2004. DOI: 10.1016/j.tics.2004.05.009.

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

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 5. ed. New York: Routledge, 2015.

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

GRAHAM, Sandra; ABRAMSON, Lynn Y.; STEELE, Claude. Ethnic-racial identity, discrimination, and academic engagement among African American adolescents. **Child Development**, v. 92, n. 1, p. 112–130, 2021. DOI: 10.1111/cdev.13345.

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

JENSEN, Eric. **Cérebro e aprendizagem: ensino com o cérebro em mente**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MCCRORY, Eamon J.; FOULKES, Lucy; VIDING, Essi. Social thinning and stress generation after childhood maltreatment: a neurocognitive social transactional model. **The Lancet Psychiatry**, v. 9, p. 828–837, 2022. DOI: 10.1016/S2215-0366(22)00073-8.

MCCRORY, Eamon J.; VIDING, Essi. Childhood maltreatment, latent vulnerability and preventative psychiatry – the contribution of functional brain imaging. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 58, n. 4, p. 338–357, 2017. DOI: 10.1111/jcpp.12713.

McEWEN, Bruce S.; MORRISON, John H. The brain on stress: vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex over the life course. **Neuron**, v. 79, n. 1, p. 16–29, 2013. DOI: 10.1016/j.neuron.2013.06.028.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Marcia. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de

evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758–764, 2008. DOI: 10.1590/S0104-07072008000400018.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. 10. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31–83.

SAXE, Rebecca; KANWISHER, Nancy. People thinking about thinking people: the role of the temporo-parietal junction in “theory of mind”. **NeuroImage**, v. 19, n. 4, p. 1835–1842, 2003. DOI: 10.1016/S1053-8119(03)00230-1.

SHONKOFF, Jack P.; GARNER, Andrew S. The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. **Pediatrics**, v. 129, n. 1, p. e232–e246, 2012. DOI: 10.1542/peds.2011-2663.

SOUZA, Luciana Nascimento de. Neuroeducação e identidade racial: desafios para uma escola antirracista. In: NASCIMENTO, L. P. (Org.). **Educação, neurociências e relações étnico-raciais**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 63–81.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WILLIAMS, David R.; MOHAMMED, Selina A. Racism and health I: pathways and scientific evidence. **American Behavioral Scientist**, v. 57, n. 8, p. 1152–1173, 2013. DOI: 10.1177/0002764213487340.

Data da submissão: 21/06/2025

Data do aceite: 19/09/2025

**POR UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO (L2) PARA ESTUDANTES****SURDOS:** a relevância da adequação dos materiais didáticos**TOWARDS AN INTERCULTURAL APPROACH TO TEACHING AND LEARNING****PORTUGUESE AS (L2) FOR DEAF STUDENTS:** the relevance of adequacy in
teaching materials**HACIA UN ENFOQUE INTERCULTURAL PARA LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DEL PORTUGUÉS COMO (L2) PARA ESTUDIANTES SORDOS:**

la relevancia de la adecuación de los materiales didáticos

Lavínia Neves dos Santos Mattos¹Valmeire Passos Santana¹**RESUMO:**

O presente artigo é fruto do trabalho de pesquisa e ação formativa desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal da Bahia – UFBA. O trabalho centrou-se na proposição de uma prática de ensino que oportunize a aprendizagem de vocabulário da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita, numa abordagem intercultural, para estudantes surdos que cursam o 6º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais. Tratou-se de um estudo propositivo, de base qualitativa, que nos permitiu elaborar um material didático para a educação bilíngue de estudantes surdos em aulas de português (L2) com enfoque na interculturalidade. A fundamentação teórica desta pesquisa pautou-se na legislação brasileira atual sobre a educação de surdos, Política Nacional de Educação Especial/2008, Lei Federal n.º 10.436/2002; Decreto n.º 5.626/2005 e em autores que discutem as questões dos Letramentos e do Ensino do português como L2, como Albres (2012), Brochado (2003), Fernandes (2003), Kleiman (2005), dentre outros, e dos Estudos Interculturais (Mendes, 2015). Com o produto

¹ Doutora e Mestre em Língua, Linguagens e Culturas contemporâneas, com ênfase em Texto, Discurso e Cultura, pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA (PPGLinC), Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e graduada em Letras Vernáculas (UFBA). <https://orcid.org/0000-0003-0272-7177>; E-mail: lavinia.neves@ufba.br

² Mestra em Letras pela UFBA. Especialista em Formação de Professores em Letras Libras e em Deficiência Auditiva pela UNEB, Fonoaudióloga e professora de língua portuguesa como L2 para surdos do CAPE- Wilson Lins; <https://orcid.org/0009-0001-3140-9517> E-mail: valmeiresantana@gmail.com

didático elaborado, além de promover contribuições para o campo dos estudos da Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos considerando suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias, também acreditamos na sua potencialidade enquanto material de apoio para práticas de ensino críticas e inclusivas.

Palavras-chave: Pessoa surda. Educação intercultural. Ensino do português (L2). Vocabulário.

ABSTRACT:

This article is the result of research and training work developed within the Professional Master's Degree in Languages (Profletras) at the Federal University of Bahia – UFBA. The work focused on proposing a teaching practice that provides opportunities for learning vocabulary of Portuguese as a second language (L2), in written form, using an intercultural approach, for deaf students in the 6th grade of Elementary School, Final Years. This was a propositional study, with a qualitative basis, which allowed us to develop teaching material for the bilingual education of deaf students in Portuguese (L2) classes with a focus on interculturality. The theoretical basis of this research was based on current Brazilian legislation on the education of the deaf, National Policy for Special Education/2008, Federal Law No. 10,436/2002; Decree No. 5.626/2005 and authors who discuss the issues of Literacies and the Teaching of Portuguese as L2, such as Albres (2012), Brochado (2003), Fernandes (2003), Kleiman (2005), among others, and Intercultural Studies (Mendes, 2015). With the didactic product developed, in addition to promoting contributions to the field of studies of the Portuguese Language as L2 for deaf students considering their linguistic, cultural and identity specificities, we also believe in its potential as support material for critical and inclusive teaching practices.

Keywords: Deaf person. Intercultural education. Teaching Portuguese (L2). Vocabulary.

RESUMEN

Este artículo es el resultado del trabajo de investigación y formación desarrollado en el marco de la Maestría Profesional en Lenguas (Profletras) de la Universidad Federal de Bahía – UFBA. El trabajo se centró

en proponer una práctica docente que proporcione oportunidades para el aprendizaje de vocabulario del portugués como segunda lengua (L2), en forma escrita, utilizando un enfoque intercultural, para estudiantes sordos del 6.º año de la Escuela Primaria, Años Finales. Se trató de un estudio proposicional, con base cualitativa, que nos permitió desarrollar material didáctico para la educación bilingüe de estudiantes sordos en clases de portugués (L2) con enfoque en la interculturalidad. La base teórica de esta investigación se basó en la legislación brasileña vigente en materia de educación de sordos, Política Nacional de Educación Especial/2008, Ley Federal No. 10.436/2002; El Decreto n.º 5.626/2005 y autores que abordan temas de alfabetización y enseñanza del portugués como L2, como Albres (2012), Brochado (2003), Fernandes (2003), Kleiman (2005), entre otros, y Estudios Interculturales (Mendes, 2015). Con el producto didáctico desarrollado, además de promover contribuciones al campo de los estudios de la lengua portuguesa como L2 para estudiantes sordos, considerando sus especificidades lingüísticas, culturales e identitarias, también creemos en su potencial como material de apoyo para prácticas docentes críticas e inclusivas.

Palabras clave: Persona sorda. Educación intercultural. Enseñanza del portugués (L2). Vocabulario.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), no âmbito da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O estudo foi realizado em uma Instituição Pública de Ensino para pessoas com surdez, localizado na cidade de Salvador-BA. O trabalho centrou-se na proposição de uma prática de ensino que oportunizasse a aprendizagem de vocabulário da língua portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita, numa abordagem intercultural, para estudantes surdos que cursam o 6º ano do Ensino Fundamental- Anos Finais. A pesquisa esteve sob orientação da professora Dra. Lavínia Mattos, docente do Instituto de Letras (UFBA). O tema desta pesquisa surgiu da experiência docente com aulas de Língua Portuguesa como L2 para surdos. O estudo é voltado para o ensino e aprendizagem de vocabulário numa abordagem

intercultural de educação bilíngue da Língua Portuguesa (LP), enquanto L2 e da Libras (LS).

O ponto de partida da investigação se deu por uma inquietação a respeito do material didático, em especial, o destinado aos docentes, para o trabalho na perspectiva bilíngue. A partir disso, a hipótese assumida foi de que esses materiais estariam, em alguma medida ou em muitas, discordantes e/ou desalinhados quanto aos princípios legais para essa modalidade educacional, mais especificamente, no que se refere às adaptações necessárias às especificidades espaço-visual da Libras em vistas à escrita da L2. O que, de certo, seja pela experiência da prática seja pelo cenário de pesquisas a este respeito, não seria algo incomum, haja vista ser notável que “professores contam com poucos materiais pedagógicos voltados para os alunos surdos e que tenham como língua de registro a Libras. Assim, cabe ao professor confeccionar seu material” (Albres; Saruta, 2012, p.43).

Ciente de ser o material didático um recurso pedagógico da prática de ensino e de aprendizagem, considerando a educação bilíngue, é notável o quanto se precisa estar alinhado a uma abordagem de ensino, a um planejamento e, sobretudo, às noções referenciais a respeito da Libras e do Português como L2, enquanto línguas dotadas de especificidades. Nesse sentido, entendemos que seria importante proceder a uma análise, não exaustiva, crítico-reflexiva de materiais didáticos oficialmente disponibilizados na unidade educacional foco da pesquisa, visando observar esses alinhamentos, focando as questões da aquisição e da ampliação de vocabulário da (L2), na modalidade escrita. Isto se fez necessário pelo fato de que, nem sempre, esses materiais atendem ao que está previsto na Lei 14191/2021, no que se refere a conteúdos acessíveis em Libras, almejando o aprendizado da escrita na LP.

O ensino bilíngue para o surdo demanda de especificidades linguísticas e culturais, haja vista ser esse um direito amparado pela Lei 14191/2021, que alterou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo essa modalidade de ensino

e considerando como primeira língua de instrução do surdo a Libras, e o português escrito como a segunda. Ainda de acordo com a legislação vigente, a escola deve estar preparada para oferecer essa educação bilíngue, que, a meu ver, evoca uma abordagem intercultural de ensino. Desse modo, propor um material pedagógico que contribuísse para práticas de ensino e aprendizagem da aquisição e ampliação do vocabulário da língua portuguesa (L2) para estudantes surdos no bojo dessa abordagem se evidenciou, desde o início desse processo de formação no Profletras, um objetivo a ser perseguido.

Esse encaminhamento de pesquisa se deve, também, às experiências advindas do contato com a cultura surda no percurso profissional. Nessa trajetória, uma dificuldade que emergiu foi a falta do conhecimento ou incipiência de vocabulários da L2 necessários para a realização das atividades propostas, em grande medida, face ao repertório linguístico da Libras mobilizado nos materiais didáticos disponibilizados para o trabalho com as turmas. Ao considerarmos o aparato legal vigente, como a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, e o Decreto nº 5.626/2005, que assegura o ensino de Libras nas escolas regulares, ainda, diretrizes da BNCC, observamos orientações acerca da necessidade de adaptações nos materiais escolares voltados para um ensino bilíngue do surdo, contudo, isso implica também formação.

O cenário educacional para o surdo tem se mostrado desafiador, sobretudo, no que se refere ao ensino da L2. Na aprendizagem da língua, nota-se que os reflexos de uma dinâmica escolar, ainda, afetada por concepções estereotipadas e capacitistas em relação à pessoa com deficiência (PCD) são entraves importantes. Contudo, isto é, também, reflexo de uma cadeia de práticas indissociáveis do despreparo de profissionais da educação, e das práticas pedagógicas por eles assumidas, por conseguinte, de suas formações, seja inicial ou continuada. Não se pode ignorar que, em grande medida, “o fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é um problema, resultado das concepções pedagógicas de educação escolar, adotadas

pelas escolas e de suas práticas” (Alvez, Ferreira, Damásio, 2010, p.9). Em suma, a formação de professores para compreenderem as dinâmicas de suas ações no bojo práticas inclusivas é algo sensivelmente frágil.

Trata-se de uma formação que não apenas oportunize saberes e fazeres sobre uma demanda social que não podemos mais ignorar sua existência e direitos, mas que possibilite aos professores que contribuam para a autonomia e o exercício da cidadania de quem, muitas vezes, percebe-se marginalizado por não ter sua identidade linguística legitimada, embora legalmente reconhecida, mesmo que seja para uma formação na língua normatizada socialmente. Ampliar o repertório linguístico da L2 do surdo, sem negar sua identidade linguística dotada de sentidos pela Libras, mostra-se um caminho indiscutível a ser percorrido na direção de uma educação que se espera digna para o exercício da autonomia social e cultural de uma sociedade, de fato, inclusiva, mediada pela escola e pela prática docente.

DESENVOLVIMENTO

A educação bilíngue para surdos demanda a presença de professores surdos e ouvintes especializados na área, em uma prática de ensino e aprendizagem que se dá por meio da Libras e da Língua Portuguesa. Isto para que se evite que:

O ensino da língua oficial do grupo dominante em contextos de educação bilíngue, ainda, de grupos socialmente estigmatizados, como ocorre com a pessoa surda, pode reforçar uma noção curricular da cultura ouvinte, caso não haja uma preocupação com a preservação e reconhecimento das identidades linguístico culturais do corpo estudantil e suas especificidades” (Kleiman; Moraes, 1999, p.268).

De modo geral, uma prática educacional que requer preparação, planejamento, estrutura e um corpo de profissionais preparados para lidarem com as inegáveis especificidades implicadas. Como aponta Dias Júnior, 2010, “é sabido que os conhecimentos adquiridos em Libras dão o alicerce aos saberes em LP”. Para isso, os educadores devem ter domínio das duas línguas, observando suas especificidades

linguísticas em seus diferentes usos sociais, para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas (Lacerda; Lodi, 2009, p. 143). Consta na Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras (BRASIL, 2002), em seu art. 4º, parágrafo único, que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da LP, portanto, indispensável o ensino e o aprendizado desses dois sistemas linguísticos, sobretudo no que se refere à modalidade escrita, em face de suas especificidades.

Do ponto de vista dessas especificidades, é importante destacar que o sistema *SignWriting*, “é um sistema de escrita capaz de registrar no papel qualquer língua de sinais sem auxílio do sistema alfabético convencional. Ao transpor os sinais para a folha impressa, preserva as informações sublexicais (fonologia), lexicais (morfologia) e sintática da Língua de Sinais “(Barbosa; Gusmão, 2021, p.91). Em contraponto, a escrita alfabética representa os sons da fala representando a escrita dos fonemas enquanto a de sinais está basicamente relacionada à representação gráfica dos parâmetros fonológicos das LS. Neste sentido, o *SignWriting* permite que o indivíduo surdo escreva no seu próprio idioma, prescindindo da língua oral, apropriando-se de recursos da linguagem dos movimentos das mãos, das marcas não-manuais e dos pontos de articulação. Essa escrita já pode ser encontrada de forma mais acessível em espaço virtual, contudo, apesar de facilitar o registro escrito da Libras, sem passar pela tradução da língua falada, esbarra, ainda, num desconhecimento ou uso limitado nas práticas educacionais nas escolas brasileiras, seja por lacunas da formação ou capacitação docente, seja pela inexistência, não incomum, de apoio pedagógico especializado.

Nesse sentido, embora muitos pesquisadores defendam que a aprendizagem da escrita de sinais facilite o processo de ensino-aprendizagem e desperte o interesse pelo aprendizado da LP e por outras línguas, infelizmente, é uma modalidade que ainda não consta, por exemplo, na grade curricular de ensino das escolas bilíngues em nosso Estado. A LP é a única modalidade escrita das crianças surdas, enquanto



uma L2, evidenciando as lacunas nas práticas de ensino-aprendizagem para a pessoa surda.

Ademais, num processo de avaliação de aprendizagem da LP, é inegável que as características de produção e recepção de sentidos da pessoa surda precisam ser consideradas. Deve-se, portanto, buscar estratégias pedagógicas que sejam mais adequadas para garantir a verificação dos seus conhecimentos, sejam eles expressos na Libras sejam na LP, conforme expresso no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005):

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem [...] VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de L2, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da LP; VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; § 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

Atentarmos para esta questão é imprescindível, pois, como acena brochado (2003), no processo de aquisição da LP as pessoas surdas constroem um sistema que não representam mais a sua L1, a Libras, e também não representa a língua alvo, o português escrito. Esses estágios são chamados de interlíngua. A interferência da L1 na escrita da L2 e vice-versa é considerada condição necessária para que o surdo adquira estratégias linguístico-discursivas para a produção escrita de gêneros textuais. Sendo assim, é preciso que o professor saiba considerar a influência das línguas nas produções textuais dos alunos aceitando a interlíngua e reconhecendo a forma diferenciada da sua escrita, complementa Quadros e Schmiedt (2006).

Evitando assim práticas de reprovação que consideram erros questões que escapam a essa ponderação da especificidade da aprendizagem do estudante surdo.

No processo de aquisição do português pelos sujeitos surdos fluentes na Libras, principalmente em relação à produção textual, observa-se três estágios de interlíngua que são característicos de um sistema linguístico com regras próprias e hipóteses que começam a delinear a aquisição da L2. Seriam eles, conforme Brochado (2003): Estágio 1, da escrita mais próxima à LS, que apresenta falta ou inadequação de artigos, preposições, conjunções, uso de verbos no infinitivo, raro emprego de verbos de ligação (ser, estar, ficar), sendo comum na fase inicial de aquisição da escrita; o estágio 2, que apresenta uma intensa mescla das duas línguas, a LS e LP, no qual a estrutura da frase possui ora características da LS, ora características gramaticais da frase do português, de modo que as frases e as palavras aparecem justapostas, não resultando em efeito de sentido comunicativo. Há, ainda, o uso de verbos no infinitivo e também flexionados, às vezes, o emprego de verbos de ligação com correção e aparece o emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham. O estágio 3, seria o mais próximo do português escrito convencional, com emprego mais frequente e adequado de artigo, preposição, conjunção, flexão dos nomes, flexão verbal e emprego de verbos de ligação ser, estar, ficar.

Lodi (2013) amplia essa discussão acenando para o fato de que a interlíngua não é considerada a LP escrita dos sujeitos surdos de maneira convencional, pois apresenta regras e uma composição que difere da L1. Os alunos surdos se apoiam nas regras da L1 como suporte para melhorar o desempenho da L2, como se observa em qualquer aprendizagem de uma L2. Considerando esses aspectos, é necessário que o professor tenha domínio do processo de aquisição da aprendizagem da LP escrita dos seus alunos para que sejam mobilizadas estratégias didático-pedagógicas e critérios apropriados em sua avaliação no processo de ensino, tendo em vista que:



[...] a produção escrita dos alunos surdos sempre será de um “estrangeiro” usuário da LP. Desta forma, ao ter a Libras como base, suas marcas poderão ser sentidas nos textos por eles escritos. É por essa razão que é previsto por lei que, para o acesso das pessoas surdas à educação, sejam adotados mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de L2, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da LP. (Lodi, 2013, p.180-181).

Uma metodologia específica de ensino da Libras, para que os alunos sejam estimulados a desenvolverem funcionalmente a L2, tendo em vista as singularidades linguísticas e extralinguísticas dadas pela interface entre a modalidade oral-auditiva e a espaço-visual é crucial. Deve-se, ainda, considerar as especificidades da surdez no processo de ensino e aprendizagem das línguas, de sua relação intrínseca com a experiência visual para a construção, mobilização e interação de sentidos da pessoa surda.

Esse fazer pedagógico-metodológico tem encontrado nos recursos semióticos uma fonte importante de estratégias educacionais, valorativas de uma prática atenta às culturas da comunidade surda. Visa a possibilitar uma negociação de sentidos pelo e a partir do corpo-língua, do espaço, das formas, enquanto conhecimentos linguísticos para a pessoa surda (Martins; Oliveira, 2015).

Sem ignorar um cenário de insegurança de professores, que não se entendem preparados para lidarem com as perspectivas da educação inclusiva ou por não contarem com o apoio do intérprete de Libras, conforme estabelecido pelo Decreto 5.626/2005, tecer um caminho didático baseado na percepção estética e visual imbricados à surdez mostra-se indispensável ao processo de fluência na Libras para o desenvolvimento da escrita do português, enquanto L2, para a pessoa surda. Neste ponto, cabe salientar a importância do trabalho linguístico centrado nos textos, sem desconsiderar a relevância da composição vocabular, em direção à concepção de língua enquanto prática social no processo de aprendizagem intercultural da L2 a partir da L1, haja vista que:



Para se falar em ensino de leitura e de escrita para surdos, deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem, “falar e ouvir” são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e as entonações que eles representam (...) (Quadros e Karnoop, 2004, p. 98).

De maneira geral, em se tratando do aluno surdo, pensar o texto como esse mediador das palavras e dos sentidos dotados de contexto é fundamental para a compreensão das singularidades de sua escrita, que se valerá, por exemplo, de relações metonímicas, como sorrir por sorriso; da pouca ocorrência de flexão, vide uma sentença na LP – os jovens vão ao cinema, que na escrita da pessoa surda se observará: jovens ir cinema; ainda, da ausência de elementos coesivos (Quadros, 2004).

Disto, entende-se que não basta apresentar os conteúdos dos textos lidos em Libras para o aluno surdo. É necessário explorar os contextos mobilizando a potencialidade visual da LS, seja por imagens, vídeos e até filmes. Motivar um processo de ensino-aprendizagem mobilizando uma relação contextual que explore a visualidade, instigando aspectos da cultura surda, num movimento educativo intercultural que requererá planejamento e uma metodologia adequada.

O viés intercultural a ser considerado numa abordagem de ensino bilíngue, conforme concebemos, envolve uma noção de cultura que implica uma organização social e a interação entre os indivíduos, seja na sua esfera privada, familiar, de trabalho, seja na ocupação e definição de território, como nos acena Mendes (2015). Isto porque, segundo a autora:

A cultura [...] não pode ser vista como superestrutura, como conteúdo a ser aprendido ou como conjunto de informações sobre um país ou grupo social. Antes, deve ser compreendida como matriz simbólica, como rede de significados que vamos compondo à medida que vivemos e interagimos com outros. A partir dessa compreensão, as ações que desenvolvemos em sala de aula devem ser voltadas para ensinar os nossos alunos não a gramática fria e estanque, mas modos de ser e de viver [...] (Mendes, 2015, p. 21)

Esse ser e viver na e através da Libras é essencial ao surdo para que, a partir disto, reconheça as especificidades da L2. Nisto reside o inegável desafio docente em ter de construir, coletiva e interculturalmente com o surdo, saberes que despertem seu senso crítico, para que reconheça na sua língua espaço-visual, a Libras, suporte para a proficiência na modalidade escrita da LP.

Nessa abordagem reside uma noção cara de educação emancipadora que, indiscutivelmente, nos lança às inestimáveis contribuições freirianas. Educar é uma ação política; implica-nos num movimento de formação constante e de reconhecimento das diferenças e diversidades sócio educacionais (Freire, 1987; 2001). Não há como prover uma educação emancipadora reproduzindo o que, nas palavras de Giroux (1997, p. 160), efetiva a pedagogia do gerenciamento, ou seja, o professor no papel de executor de “procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados”. Devemos ocupar nosso papel de “intelectuais transformadores”, assumindo

Responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa [...] assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (Giroux, 1997, p. 161)

Por esse viés, o trabalho intercultural prevê uma prática dialógica, entre culturas situadas numa relação assimétrica (Mendes, 2015), na qual são inevitáveis tensões em virtude da rede de forças que as projetam nas relações sociais de poder, como se observa em relação à LP e a Língua de Sinais (LS) no cenário sócio educacional do país. Por isso, esse fazer pedagógico e político exige do professor uma dedicação ao planejamento e na seleção ou elaboração de materiais didáticos visando sua prática. Segundo Mendes (2015, p. 125):

[...] o desenvolvimento de uma abordagem que se pretende intercultural para o ensino/aprendizagem de LE/L2, antes de ser um exercício de construção teórica, deve obedecer a um criterioso processo de planejamento estruturação, o qual envolve desde o estabelecimento dos princípios norteadores da ação pedagógica, até o planejamento de cursos, seleção e produção de materiais didáticos e elaboração de estratégias de

monitoramento e avaliação, sempre tendo em vista qual é o público ao qual se destina a ação pedagógica, em que contexto ou contextos e sob que condições (Mendes, 2015, p.125).

O cuidado na construção do planejamento, na seleção de materiais didáticos e na escolha das estratégias de avaliação podem realmente garantir que o processo de ensino/aprendizagem de língua se dê de uma forma verdadeiramente intercultural, afinal o que muito se encontra é um trabalho que se diz intercultural, mas que na prática é diferente. Verifica-se uma atividade isolada referente aos elementos interculturais, como se a cultura fosse algo estático e limitado, agindo dessa maneira esquece-se o quanto a cultura é dinâmica, histórica e subjetiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo destacado neste artigo possui um caráter propositivo, com uma abordagem qualitativa, que não escapa aos princípios de um fazer etnográfico, embora não se enquadre objetivamente neste método, uma vez que o estudo se alicerça em experiências e práticas dadas por um contexto de interações (André, 1995), frutos de vivências no ambiente educacional para qual a proposta se justifica. Visa a um objetivo dado por um movimento cíclico entre investigar, analisar e agir (Tripp, 2005), em vistas ao material didático que fora proposto.

Neste intento, ciente das lacunas no material didático destinado aos estudantes e professores da unidade escolar, foco de nosso interesse de investigação, empreendemos uma apreciação, não exaustiva, do manual do professor de duas coleções adotadas para o triênio de 2022-2024, para o 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais: Livro 1: *Português: Linguagens*, publicada pela Editora Saraiva (2022), de autoria de William Cereja e Carolina Dias Vianna; Livro 2: *Teláris essencial português*, de autoria de Ana Trinconi, Terezinha Bertin, Vera Marchesi da Editora Ática (2022). Em vistas ao objetivo centrado na contribuição da ampliação e aquisição de vocabulário da L2, com ênfase para a produção escrita, consideramos o gênero de

maior recorrência nas obras, que se constatou ser o conto, para procedermos à adaptação de alguns desses textos na perspectiva intercultural perseguida em nossa pesquisa.

Entendemos que os ajustes, arranjos e adaptações de materiais didáticos se fazem, muitas vezes, indispensáveis à rotina docente, de modo que possamos desenvolver um trabalho mais coerente e funcional com as demandas de aprendizagens. Em outras palavras, “[...] a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase coautor do livro.” (Lajolo, 1996, p. 9). Concordando com o autor que o livro didático precisa de adequações para atender às necessidades dos alunos surdos, delineamos etapas para esse processo de adaptação em alinhamento aos objetivos específicos dos trabalhos:

- a) Etapa 1: Levantamento e apreciação, não exaustiva, do manual do professor, material de divulgação, versão submetida à avaliação para a escolha do Livro Didático de Português (LDP) para os nossos alunos. Inicialmente, revisamos o Projeto Político da Escola (PPP) para investigar se os materiais atendem às demandas da escola e dos professores e se faz uso da Libras para encaminhar o trabalho com a L2.
- b) Etapa 2: Proposta de estudos das Leis norteadoras, documentos e projeto escolares tais como: BNCC, Decreto 5626, Lei 10436, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e do PPP. Nesta etapa houve a análise e seleção de aspectos que dialogaram com a proposta de avaliação do trabalho a ser desenvolvido- Momento importante para pensar no PNLD acessível, na avaliação e escolha do LD que contemple as duas línguas, garantindo a isonomia aos estudantes (Ação da professora-pesquisadora). O LD deve estar de acordo com a metodologia da instituição de ensino e oferecer acessibilidade linguística aos estudantes surdos, nessa etapa o nosso objetivo foi: levantar

potenciais inadequações em seções dos LD analisados quanto às especificidades da Libras em vistas à modalidade escrita da L2.

c) Etapa 3: elaboração do material didático a partir das adequações das atividades selecionadas dos LD, com ênfase para a aquisição de vocabulário, a partir do gênero textual conto.

Esse movimento de olhar para o material didático e sua pertinência aos propósitos educativos, aqui, em discussão é também um aceno para a importância de se observar a cultura local como um ponto de partida em direção ao diálogo intercultural almejado, lembrando que a intenção não é privilegiar cultura alguma, mas estabelecer o diálogo entre elas, como enfatiza Mendes (2008, p.59). “As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo a sua própria identidade” (Rajagopalan, 2003, p. 69). Entender os materiais didáticos no bojo das relações educacionais da pesquisa reitera a importância de que sem um trabalho que valorize as identidades linguísticas, sejam elas do português brasileiro (PB), da Libras ou de qualquer outra, não se favorece a uma educação pautada pela interculturalidade.

Na elaboração de nossa proposta didática, mobilizamos ferramentas digitais para as adequações necessárias dos textos em LP para a Libras, haja vista que a ausência dessa língua nos textos selecionados seria um entrave ao trabalho proposto. Assim, mobilizamos, dentre outros, os recursos *QR Code* e de *hiperlink* para o acesso a um glossário bilíngue, Libras e LP, a ser usados na leitura dos textos. Para a elaboração do glossário, foi solicitado à unidade educacional uma intérprete, que nos concedeu permissão para o uso de sua imagem neste trabalho, que procedeu à tradução dos contos para a Libras, como também promoveu os sinais em Libras referentes aos vocabulários em LP, que constam no material adaptado. Importante destacar que também procedemos à transcrição dos contos para a escrita de sinais, buscando alcançar o máximo de estudantes possível, usando o sistema de escrita da Língua de Sinais ou *SignWriting* que é utilizado para representar a Libras.

Os contos selecionados, a exemplo de “Os sete corvos” dos irmãos Grimm e “O jumento e o boi em cordel” de João Bosco Bezerra Bonfim, além de nos servirem como um ponto de partida para o trabalho com o vocabulário da L2, proporcionam uma ludicidade que, cremos, pode despertar o interesse dos estudantes pelos sentidos da realidade, o que impulsiona o aprendizado à medida que também estabelece vínculos de identificação. Por isso, a relevância de serem esses textos em Libras, de modo que esse movimento identitário linguístico e cultural da comunidade surda se faça com maior autonomia, auxiliando na compreensão da L2.

A seguir, apresenta-se a tradução do conto “O jumento e o boi” para que os alunos surdos façam o acompanhamento da leitura do texto convertido em Libras no ambiente virtual.

Figura 1: O jumento e o boi em Libras



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Disto, entendemos que não basta apresentar os conteúdos dos textos lidos em Libras para o aluno surdo. É necessário explorar os contextos mobilizando a potencialidade visual da LS, seja por imagens, vídeos e até filmes. Motivar um processo de ensino-aprendizagem mobilizando uma relação contextual que explore a visualidade, instigando aspectos da cultura surda, num movimento educativo intercultural que requererá planejamento e uma metodologia adequada.

A imagem e os elementos linguísticos devem organizar a materialidade textual dos materiais didáticos de modo a promover a interculturalidade e significações para a construção de identidades em contexto de aprendizagem do estudante surdo. É

importante destacar a centralização da cultura ouvinte no manual analisado e é preciso aproximar as línguas e as culturas tanto no espaço escolar quanto do material buscando desta forma o respeito às diferenças. Para Mizan (2014, p. 1), “a sociedade moderna parece que está invadida pelo poder da imagem uma vez que esta produz e consome imagens como nunca antes”. A autora concorda que a linguagem visual é formada e produzida por culturas específicas. Deste modo, é muito importante a imagem visual na produção do conhecimento do aluno surdo, uma vez que a sua língua é viso-gestual e a sua cultura é visual. Num trabalho intercultural de ensino se pode utilizar as imagens contextualizadas para que os alunos leiam e interpretem um texto, de modo que também se possa estimular a antecipação de hipóteses, como alinhamos em nosso material proposto.

Adequamos o glossário do texto para as duas línguas, conforme demonstrado na figura (02) abaixo.

Figura 02: Glossário bilíngue

Glossário L1 e L2

Arado: instrumento agrícola para
lavar a terra.



Fonte: As autoras (2024).

A imagem mostra a intérprete fazendo a datilologia da palavra “arado”. Para que os alunos surdos conhecessem as palavras contidas nos textos, estruturamos o glossário bilíngue, colocando imagens, o sinal da palavra e a explicação dos termos

num vídeo para ser acessado pelo celular. O glossário no formato digital facilita a comunicação, torna a aprendizagem mais inclusiva, auxilia os professores nas suas práticas e na interação com os alunos.

O que pudemos observar em nosso processo de pesquisa foi que os materiais recebidos analisados e selecionados não atendem a proposta escolar e não contemplam a diferença linguística e cultural dos alunos surdos. Apesar da Lei nº 10.436/02 oficializar a Libras como língua usada em todo território nacional, e com sua regulamentação pelo Decreto 5626 essa língua passou a ser incluída nos sistemas de ensino, observamos que o LDP ainda está centrado em uma abordagem monolíngue e com metodologia voltada para o aluno ouvinte. É preciso ajustes no LD para que ele se torne acessível aos alunos surdos. E que haja mudanças necessárias no processo de formação dos professores que atuam na Educação Básica para que estejam capacitados para produzirem materiais bilíngues.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais recebidos analisados e selecionados não atendem a proposta escolar e não contemplam a diferença linguística e cultural dos alunos surdos. Apesar da Lei nº 10436 oficializar a Libras como língua usada em todo território nacional, e com a regulamentação pelo decreto 5626 essa língua passou a ser incluída no sistema de ensino. Observamos que o LDP ainda está centrado em uma abordagem monolíngue e com metodologia voltada para o aluno ouvinte. É preciso ajustes no LD para que ele se torne acessível aos alunos surdos.

Cientes das potenciais lacunas existentes nos materiais destinados aos estudantes e professores do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) Wilson Lins, em Salvador- BA, empreendi uma apreciação não exaustiva dos Manuais dos Professores. Em vistas na

contribuição da ampliação e aquisição de vocabulário da Língua Portuguesa, visando a escrita, através do gênero textual conto, elaboramos um Caderno Pedagógico bilíngue.

Porém nada se finda nestas considerações, ao contrário, muito se tem a discutir, refletir, reformular e debater sobre esse assunto, que por si só é tão complexo. As possibilidades não se esgotam com esta pesquisa, tão pouco se considera encerradas as discussões.

Desse modo, esperamos que o conteúdo deste artigo possa ser útil ao profissional que trabalha com surdos oferecendo subsídios para que revejam as suas práticas de ensino de L2 na modalidade escrita buscando atender as especificidades e singularidade desses alunos.

REFERÊNCIAS

BERTIN, T; MARCHESI, V; TRICONI, A. **Teláris Essencial: Português**. 6º ano. 1ª. ed. São Paulo: Ática, 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 maio. 2023.

_____. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 19 maio. 2023.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São Paulo, 2003.

CEREJA, W; VIANNA, C.D. **Português Linguagens**. 11ª. Ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A, 2022.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo; SILVA, Alessandra da; LIMA, Cristiane Vieira de Paiva. **Atendimento Educacional Especializado:** Pessoas com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DIAS JÚNIOR, Jurandir Ferreira. **Ensino da Língua Portuguesa para surdos:** contornos de práticas bilíngues. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pernambuco, 113 f. 2010.

FERNANDES, Sueli Fernandes. **Práticas de letramento na educação bilíngue para Surdos.** Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: https://cultura-sorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf. Acesso em: 19 maio 2023.

FREIRE, Alice M. da Fonseca. In: SKLIAR, Carlos. Org. **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997

GUSMÃO, M.A.P., BARBOSA. F.M., **Ensino e Aprendizagem do Sistema SIGNWRITING,** In: Bento, Nanci Araujo; Bomfim, Luciane Ferreira; Costa, Guilhermina Elisa Bessa. Educação Linguística para Surdos no Século XXI: trajetórias e contextos formativos. Curitiba: CRV, 2021.

KARNOOP, Lodenir Becker; QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Sinais Brasileira:** Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade.** São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação dos surdos. São Carlos: Edufscar. 2013.

LAJOLO, M. **Livro didático:** um (quase) manual didático. Em aberto, Brasília, DF, ano 16, n. 69, p. 3-9, 1996. Disponível em: Acesso: 5 de out de 2023.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos:** impacto na educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (org.). Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MENDES, Edleise. **Língua, cultura e formação de professores:** por uma abordagem intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). Saberes em Português: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 57-77.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 19 maio. 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica** - Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

Data da submissão: 05/06/2025

Data do aceite: 16/11/2025

**CURRÍCULO E DIFERENÇAS NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL****CURRICULUM AND DIFFERENCES FROM THE PERSPECTIVE OF EARLY
CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS****CURRÍCULO Y DIFERENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO
DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Fabiana Rodrigues Marques¹
Sirley Lizott Tedeschi²

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar o currículo de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no Município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com o intuito de identificar como as professoras compreendem o currículo e como percebem as questões relativas às diferenças nas propostas curriculares da Educação Infantil. A pesquisa recorre aos estudos de Ariés (1986) para mostrar que a “infância” é uma construção social e histórica; aos estudos de Silva (2016), Lopes (2015), Moreira e Silva (2002), Macedo (2020), entre outros, para discutir currículo e diferença. Para a produção de informações realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professoras que atuam nessa etapa educacional. Os resultados da pesquisa mostram que as professoras, em alguns momentos, se referem ao currículo como uma lista de conteúdo, mas, também, há a compreensão de que o currículo envolve certa flexibilidade ao representar as vivências e as experiências das crianças em sala de aula. No que se refere às diferenças, as professoras as reconhecem como sociais e culturais no contexto escolar, mas foram sucintas em seus argumentos ao falar sobre essa temática, indicando uma necessidade de

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), professora na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Engenheiro Valdemir Corrêa de Resende, MS/Brasil. E-mail: fazinha_marques03@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5400-6390>

² Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), docente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Basil. E-mail: tedeschi@uems.br. <https://orcid.org/0000-0002-4557-8282>

formação específica sobre as diferenças no contexto da instituição de Educação Infantil.

Palavras-chave: Currículo. Diferenças. Educação Infantil. Professoras.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the curriculum of a Municipal Early Childhood Education School (EMEI), located in the Municipality of Campo Grande, Mato Grosso do Sul, with the aim of identifying how teachers understand the curriculum and how they perceive issues related to differences in the curricular proposals for Early Childhood Education. The research uses studies by Ariés (1986) to show that “childhood” is a social and historical construction; to studies by Silva (2016), Lopes (2013; 2015), Moreira e Silva (2002), Macedo (2020), among others, to discuss curriculum and difference. With these authors, we understand the curriculum as a field of dispute in which power/knowledge relations are present and produce societies and subjects. To produce information, we conducted semi-structured interviews with five teachers who work in this educational stage. The research results show that teachers, at times, refer to the curriculum as a list of content, but there is also an understanding that the curriculum involves a certain flexibility when representing children's experiences in the classroom. With regard to differences, the teachers recognize them as social and cultural in the school context, but were succinct in their arguments when talking about this topic, indicating a need for specific training on the differences in the context of the Early Childhood Education institution.

Keywords: Curriculum. Differences. Child education. Teachers.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el currículo de una Escuela Municipal de Educación Infantil (EMEI), ubicada en el Municipio de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, con el objetivo de identificar cómo las profesoras comprenden el currículo y cómo perciben cuestiones relacionadas a las diferencias en las propuestas curriculares de la Educación Infantil. La investigación utiliza los estudios de Ariés (1986) para mostrar que la “infancia” es una construcción social e histórica; a los estudios de Silva (2016), Lopes (2015), Moreira e Silva (2002), Macedo (2020), entre otros, para discutir currículo y diferencia. Para producir información, realizamos entrevistas semiestructuradas a cinco docentes que trabajan en esta etapa educativa. Los resultados de la investigación muestran que las profesoras a veces se refieren al currículo como una lista de contenidos, pero también existe el entendimiento de que el currículo implica cierta flexibilidad para representar las experiencias de los niños en el aula. Respecto a las diferencias, los docentes las reconocen como sociales y culturales en el contexto escolar, pero fueron concisos en sus argumentaciones al hablar de

este tema, indicando una necesidad de formación específica sobre las diferencias en el contexto de la institución de Educación Infantil.

Palabras clave: Currículo. Diferencias. Educación Infantil. Profesores.

INTRODUÇÃO

Iniciamos o texto destacando uma fala da professora Tiana³, ao se referir ao currículo da Educação Infantil. Ela salienta, durante a entrevista que realizamos para o desenvolvimento da pesquisa, que “a gente deve pensar o currículo de uma forma bem flexível”. O posicionamento da professora nos faz pensar na potencialidade das concepções de currículo que circulam na escola e que podem contemplar as diferenças⁴. Também nos faz pensar que ao conversarmos com as professoras da Educação Infantil, produzimos reflexões sobre currículo, mas, também, construímos concepções sobre quem somos e como a nossa prática dentro da sala de aula tem ajudado na produção das identidades das crianças pequenas. Além disso, refletimos sobre as possibilidades de potencializar as diferenças no currículo, orientando/construindo práticas que abordem esses aspectos nas instituições de Educação Infantil, pois a escola é o espaço para refletir e discutir os temas de destaque social, no qual as pessoas podem expor suas ideias e compreensões, especialmente sobre currículo e diferenças.

Assim, nos propomos analisar o currículo da Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pequeno Príncipe⁵, localizada no município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de identificar como as professoras compreendem o currículo e como percebem as questões relativas às

³ Utilizamos nomes fictícios sempre que nos referirmos às professoras que participaram da pesquisa, a fim de preservar o anonimato, conforme normas éticas de pesquisa.

⁴ Diferenças, no contexto da pesquisa, não são somente as étnico-raciais e/ou de gênero, por exemplo, e, sim, pensar o currículo da Educação Infantil tendo em vista a compreensão de como as culturas, os saberes e os conhecimentos de outros povos, que não os da cultura hegemônica, estão circulando no currículo escolar.

⁵ Utilizamos um nome fictício para a Escola de Educação Infantil (EMEI) para preservar o anonimato da instituição, conforme normas éticas de pesquisa.

diferenças nas propostas curriculares dessa etapa educacional. Para a análise das entrevistas das professoras, nos afastamos das metanarrativas universais e voltamos o olhar para o local e o contextual (Silva, 1994; Moreira; Silva, 2002). Nos afastamos, também, dos entendimentos que buscam a fixação de determinados conteúdos como essenciais no currículo, cujo intuito é produzir uma padronização dos sujeitos. Entendemos, como Macedo (2020), que uma política curricular que visa homogeneizar é impossível de ser realizada ou cumprida, pois as diferenças resistem a todas as formas de normalização.

Discutimos, em um primeiro momento, a infância e as diferentes concepções curriculares acerca da Educação Infantil para mostrar que as concepções de criança e infância, assim como de educação e de currículo, são construções históricas, portanto, influenciadas pelo poder e pelo saber. Em um segundo momento discutimos o currículo da Educação Infantil a partir da perspectiva das professoras, com o intuito de compreender como elas percebem as questões relativas às diferenças nas propostas curriculares. Desse modo, pretendemos contribuir no conhecimento e na problematização do currículo da Educação Infantil, para que o percurso formativo possibilite que as crianças pequenas vivenciem, desde cedo, a aprendizagem sobre as diferenças e o reconhecimento das múltiplas identidades e culturas diversas.

Conforme já dissemos, realizamos a pesquisa na EMEI Pequeno Príncipe, localizada na cidade de Campo Grande/MS. A EMEI atende crianças de 0 a 5 anos de idade. Selecionamos, para as entrevistas que ocorreram durante o ano de 2022, cinco professoras concursadas e com maior tempo de lotação na escola. Os critérios foram estabelecidos visto que quanto maior o período de lotação na escola, maior tempo possuem de acompanhamento das mudanças que ocorreram na Educação Infantil e nas legislações que orientam essa etapa.

A INFÂNCIA E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES CURRICULARES ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da infância, como apontam Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), é um tema relativamente recente, remetendo ao século XIX, e como objeto de estudo científico somente a partir da década de 1960. Os autores destacam que esse processo ocorre, dentre outros fatores, com a publicação, na França em 1960 e nos Estados Unidos em 1962, do livro de Ariès (1973) *História social da infância e da família*.

Ariès (1986) indica que na sociedade tradicional a infância era vista como período de fragilidade, em que ocorria uma fase que o autor denomina de “paparicação”, similar a um animal, mas que tendo o mínimo de possibilidade física, era já reunida aos adultos e, de criança pequena, passava a homem jovem, sem ter uma perspectiva de etapa de juventude. Nesse sentido, a socialização e transmissão de conhecimento era garantida por meio da convivência da criança com jovens e adultos. Durante esse período, as crianças dividiam os mesmos lugares dos adultos, independentemente de quais fossem. Portanto, não havia uma divisão territorial ou etária de atividades e funções.

A partir do século XVII, ainda de acordo com Ariès (1986), o surgimento da escola como meio de educação e aprendizagem modificou a forma como as crianças eram socializadas. Assim:

[...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderam até nossos dias, e ao qual se dá o nome de *escolarização* (Ariès, 1986, p. 11; grifo do autor).

Ariès (1986) aponta que esse processo perpassa o contexto histórico de moralização advinda das reformas católicas e protestantes tanto da Igreja, da Lei e do Estado. Isso deflagrou também a ideia – antes inexistente ou não obrigatória – de amor familiar, uma vez que “a família tornou-se o lugar de uma *afeição necessária* entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes” (Ariès, 1986, p. 11, grifos do autor). Assim, a criança passou a ter um local central e de importância para a formação familiar. O teórico também aponta que é nesse período que ocorre uma



“polarização da vida social no século XIX em torno da família e da profissão, e o desaparecimento [...] da antiga sociabilidade” (Ariès, 1986, p. 12).

A educação da criança esteve, durante séculos, sob responsabilidade da família, no convívio com os adultos e no compartilhamento das tradições, em que a criança tinha acesso e aprendia acerca das normas e regras de sua cultura. Na história contemporânea, no entanto, a educação da criança passa a ser realizada em ambiente externo à família, a partir da relação com diferentes interações sociais. No Brasil, essa transformação se deu inicialmente em espaços de creches, asilos e orfanatos, com caráter assistencialista para auxiliar mulheres que trabalhavam fora de casa ou viúvas sem amparo familiar (Paschoal; Machado, 2009). Nesse sentido, a educação do período tinha um cunho de educar para a moral e não intelectualmente as crianças, reforçando certo aspecto de submissão, tanto da criança quanto de sua família, ao Estado e a classe dominante, assegurando a baixa posição na sociedade. “Essa educação pobre para pobres, oferecida nestas instituições, portanto, não resguardaria o direito da criança e da família ao pleno desenvolvimento social” (Silva; Sousa, 2017, p. 189).

Além do viés filantrópico de atendimento da população, outros fatores sociais influenciaram para o desenvolvimento desse espaço, como alta taxa de mortalidade infantil, desnutrição, acidentes domésticos, que influenciaram setores da sociedade – como instituições religiosas, empresários e educadores – a pensar em espaços de cuidado. Conforme Paschoal e Machado (2009, p. 82):

Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia.

Antes de irem às creches por mais de um século, a roda de expostos foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil. As famílias deixavam as crianças nesse espaço, rodavam o dispositivo e iam embora sem serem identificadas.

Mesmo sendo uma instituição criticada por muitos movimentos sociais que eram contrários à sua existência, ela foi extinta somente em meados de 1950.

Dessa forma, o surgimento das creches no Brasil veio como uma forma de minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças. No século XIX, durante a migração para a área urbana, as creches foram criadas por organizações filantrópicas. Tanto as creches, quanto posteriormente os jardins de infância, tinham tendências jurídico-policia, médico-higienista e religiosa.

Com a industrialização no Brasil, que correspondeu a uma maior inserção da mulher no mercado de trabalho, os movimentos operários ganharam força e em suas pautas defendiam também a criação de instituições de educação e cuidado da criança. Paschoal e Machado (2009), citando o trabalho de Oliveira (1992), discutem as manobras dos donos das fábricas em busca de controlar essas organizações operárias, concedendo, de certa maneira, benefícios sociais, como também creches e escolas maternas para os filhos dos trabalhadores. Nesse sentido, influenciado pelo processo de industrialização e urbanização, ocorre a expansão de instituições voltadas ao atendimento da criança, sob orientação de diferentes instituições, como a Igreja, empresas filantrópicas e órgãos de assistência social.

Não obstante, “este tipo de instituição caracterizava-se, desde já, como um ‘mal necessário’, destinado a cuidar de crianças enquanto suas mães estivessem nas fábricas, trabalhando” (Silva; Sousa, 2017, p. 191). É necessário perceber que, nesse contexto, ao passo que a educação das crianças das classes trabalhadoras aconteceu em uma perspectiva assistencialista e visando uma prática pedagógica a fim de suprir carências, a deficiência e o desfavorecimento dessas classes, a educação das crianças das classes dominantes se deu de forma a preparar a criança para a socialização e preparação para o ensino regular. Nesse aspecto, o viés educacional de uma e de outra classe eram gritantes e díspares (Paschoal; Machado, 2009).

Cabe também a menção ao viés assistencialista, em que a formação do responsável pelo cuidado da criança nesse ambiente não era um requisito, ainda

relacionado ao papel da mulher de cuidado materno. O uso de termos como “tia”, por exemplo, reforça essa relação cotidiana do ambiente doméstico na Educação Infantil da época e que se manteve por muito tempo. Silva e Souza (2017, p. 191) defendem que “com isso, a má qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil apresenta uma relação muito estreita com os estereótipos criados através dos tempos para esta função”. Essa condição assistencialista se mantém, em grande medida, ainda no contexto mais contemporâneo das décadas de 1970 e 1980, em que os espaços ainda eram aqueles que se encontravam ociosos e/ou cedidos por outras instituições àquelas de atendimento de Educação Infantil, o que reforça, ainda mais, a questão da má qualidade de atendimento. Assim,

O atendimento de baixa qualidade, destinado às crianças das camadas menos favorecidas ficou ainda mais evidente com o vínculo destas instituições com as Secretarias da Assistência Social e não à Educação. Consolidando o preconceito e o atendimento compensatório, já que contribuiria para que as crianças não ficassem nas ruas (Silva; Sousa, 2017, p. 191-192).

No contexto da redemocratização do Brasil, diferentes setores sociais, desde organizações não governamentais, até pesquisadores e comunidade acadêmica e a própria população se uniram para fins de garantir o direito da criança à educação de qualidade (Paschoal; Machado, 2009). É com a Constituição de 1988, que a Educação Infantil passou a ser obrigação do Estado, a educação como dever do Estado se estabelece no Art. 208, e no inciso IV fica garantido no texto da lei o atendimento em creche e pré-escola, inicialmente de crianças de 0 a 6 anos, porém, modificado pela Emenda Constitucional n.º 53/06, passou a atender crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 1988; 2006).

Paschoal e Machado (2009) relembram que é com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que a Educação Infantil passa da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, como parte da Educação Básica. Assim, quando na LDB de 1996, estabelecida pela Lei n.º 9.394, de 20

de dezembro de 1996, de acordo com o Art. 11, inciso V, fica a cargo dos municípios oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, têm-se que:

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de Educação Infantil e a família (Brasil, 1998, p. 11, grifo nosso).

Podemos, então, concordar com Barreto, Silva e Melo (2010), que recordam que a Educação Infantil tem função pedagógica de trabalhar com os conhecimentos infantis e, a partir deles, ampliar a rede de significados concretos para a vida da criança, ao mesmo tempo em que asseguram a aquisição de novos conhecimentos. Nesse contexto, tem-se também o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), publicado em 1998, que estabelece parâmetros para creches, entidades equivalentes e pré-escolas, em consonância com a LDB. No texto de apresentação, tem-se como consideração que a infância é

[...] a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 7; grifos no original).

Por criança, entende-se, pela leitura dos referenciais legais, um conceito historicamente construído, portanto, modificado com o passar do tempo. No documento referencial fica estabelecido o conceito de criança como sujeito social e histórico, parte da organização familiar inserida em determinada sociedade, determinada cultura e, assim, historicamente determinado.

Nesse sentido, o ato de educar diz respeito a propiciar condições de aprendizagem, situações de cuidado e de brincadeira, de maneira integrada para o desenvolvimento das capacidades infantis. Desse modo, “a educação poderá auxiliar o

desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (Brasil, 1998, p. 23).

Ao abordarmos a questão do currículo, o documento referencial parte de diferentes propostas de currículo até então não existentes na educação brasileira para a Educação Infantil. Essas propostas, diversas e heterogêneas, levaram em consideração três aspectos: “a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização dos conhecimentos pertinentes a essa etapa educacional” (Brasil, 1998, p. 14).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) reafirmam que o currículo da Educação Infantil se baseia no cuidar e no educar, sendo fundamentais e indissociáveis no processo de ensino das crianças pequenas e de criar atitudes de valorização às diferenças, sendo, portanto, imprescindível organizar nas instituições de Educação Infantil, um ambiente de aprendizagem que pense:

Um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (Brasil, 2013, p. 93).

Segundo o documento na Educação Infantil é preciso um currículo que se embase em interações e práticas educativas relacionadas ao cotidiano familiar e à cultura para proporcionar às crianças novas vivências individuais e coletivas.

Nono [s. d.] destaca que outros documentos do Ministério da Educação buscaram subsidiar as práticas da Educação Infantil, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009). Além da Base Nacional Comum Curricular (2017) que organizou a aprendizagem do currículo da Educação Infantil por meio dos

Campos de Experiências, que são cinco: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; e afirmou que se garante a aprendizagens das crianças por intermédio das “[...] interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 40).

O artigo 21 da Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, também reforça a ideia de que as instituições responsáveis pela oferta da Educação Infantil devem organizar seus currículos com base nas interações e nas brincadeiras. Tais elementos devem garantir situações pedagógicas que ampliem as aprendizagens e favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Essas instituições educativas devem promover ainda o “[...] respeito às diferenças e às diversidades de matriz sociocultural, territorial, econômica, étnico-racial, de gênero e etária que se apresentam na população atendida” (Brasil, 2024, art. 2).

Portanto, vimos como a concepção de criança e infância, de educação e de currículo, mas também da organização curricular, das escolhas de nível de hierarquia dos componentes curriculares são produtos de uma construção social e histórica, a qual é influenciada pelo poder e pelo saber; por isso é importante que os docentes de crianças pequenas debatam todas essas questões, pois estão relacionadas com os processos de subjetivação, com a produção de identidades e diferenças das crianças.

Silva (2000) esclarece que, por meio do currículo, as identidades/diferenças são produzidas. Enfatiza que precisamos pensar as identidades/diferenças como indissociáveis, pois uma não existe sem a outra, assim,

A identidade é aquilo que se é: “sou brasileiro”; “sou negro”, “sou jovem”, “sou homem”. [...]. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher” (Silva, 2000, p. 74).

Nesse sentido, as concepções de identidades/diferenças são, como debate Silva (2000), indissociáveis, pois a diferença só faz sentido quando entendida a partir de sua relação com a identidade. Em outras palavras, quando se aponta um determinado aspecto da identidade de um indivíduo, há uma cadeia de declarações, em geral oculta, sobre outras identidades. Ou seja, “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (Silva, 2000, p. 75). Dessa forma, identidade e diferença são mutuamente determinadas e são resultados de atos de criação linguística, ou seja, são ativamente produzidas, no contexto das relações culturais e sociais, pela linguagem. É por meio da fala que se produz as identidades/diferenças (Silva, 2000).

Nesse processo de formação das identidades das crianças, o currículo precisa possibilitar que elas percebam, respeitem e potencializem as diferenças, pois o Outro é diferente e o currículo nos constitui como sujeitos de forma muito particular, individual e coletivamente.

CURRÍCULO E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS

Nas entrevistas que realizamos com as cinco professoras da EMEI Pequeno Príncipe, procuramos construir um espaço de diálogo entre entrevistador e entrevistado, considerando, conforme Silveira (2002), que o entrevistador é afetado pelas experiências culturais e sociais das professoras. Optamos pela entrevista semiestruturada, uma vez que, diferente da modalidade estruturada, que segue um roteiro de questões determinadas e que são respondidas com um padrão rígido e fixo, as entrevistas semiestruturadas tem roteiro flexível. O intuito das entrevistas foi verificar quais as concepções de currículo das docentes da EMEI Pequeno Príncipe e como elas percebem as questões relativas às diferenças nas propostas curriculares dessa etapa educacional. Inicialmente, indagamos as professoras sobre as

compreensões, concepções de currículo e como elas constroem o currículo que desenvolvem no dia a dia escolar.

A partir dessas indagações, a professora Jasmine, diz que “o currículo ele é o espelho, o espelho que a gente utiliza para o ponto de partida, para fazer um trabalho legal e compreensivo, então, ele é o ponto de partida”. A professora compreende o currículo como o início do processo educacional, como um guia para começar a pensar o trabalho educativo, olha os conteúdos que deve trabalhar e posteriormente busca atividades relacionadas com esses.

As orientações curriculares que vem como documento orientador da Rede Municipal de Educação (REME) de Campo Grande, trazem o currículo estruturado ainda como uma lista de conteúdo que os/as professores/as devem cumprir durante o ano letivo. Por essa razão, as professoras da Educação Infantil, de maneira geral, falam do currículo como um manual ou roteiro de atividades a ser seguido. Está descrito nesse documento que:

A seleção, organização e distribuição do conhecimento que será acessado no espaço escolar é uma tarefa que cabe aos órgãos competentes [...]. Dessa forma, este Referencial foi estruturado, atendendo à especificidade dos conhecimentos e saberes relativos a essa faixa etária, possibilitando a organização das práticas educativas e conferindo um caráter intencional às ações docentes desenvolvidas nas instituições (Campo Grande, 2020, p. 34).

No Referencial aparecem os conteúdos que foram selecionados para cada grupo infantil, os quais apresentam conhecimentos ou saberes tidos como fundamentais para cada faixa etária. Isso mostra que, “apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais” (Silva, 2022, p. 32). Para o autor o currículo não pode ser entendido meramente como uma “lista de conteúdos”, mas como tudo aquilo que ocorre na escola. Nesse sentido, o currículo é entendido:

[...] como conjunto de todas as experiências do conhecimento proporcionadas aos/as estudantes – está no centro mesmo da atividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente

montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social [...]. Isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. (Silva, 1996, p. 179)

Assim como Silva (1996), Lopes (2006) também reitera que o currículo é construído por meio das vivências que as pessoas têm, também, em sala de aula, por isso a professora Jasmine destaca que “se volta para as situações que emergem de sala de aula (curiosidade, dúvidas) das crianças”. Neste caso, “o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive” (Lopes, 2006, p. 30). O/a professor/a precisa dar enfoque às curiosidades das crianças e responder suas dúvidas, porque elas também são agentes construtores do currículo e esse é flexível, permitindo mudar as perspectivas educativas de acordo com a necessidade de cada aula.

A professora Jane se manifesta em relação ao currículo, afirmando que:

O currículo, eu compreendo que é tudo que eu possa pensar e colocar no meu planejamento, para que eu possa atender aquela criança e chegar no meu objetivo que é o aprendizado daquela criança e a partir desse conhecimento que eu julgo importante é que eu começo a pensar num currículo específico, um currículo específico para que eu possa trabalhar em cima dele.

Jane compreende que o currículo são os conteúdos que trabalha dentro de seu planejamento com intuito de promover a aprendizagem das crianças, buscando ampliar o currículo geral para trazer um currículo específico, próximo à necessidade real das crianças, promovendo um conteúdo que seja “[...] abrangente, significativo e alcance os valores daquela criança” (Jane, 2023). Na mesma perspectiva, Silva (2016, p. 55, grifo do autor), explica que “o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local, onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais”. Os conteúdos sociais significativos para as crianças são, portanto, aqueles em que se abrangem as realidades culturais local e regional, com as quais as crianças convivem.

Ainda em relação ao currículo, a professora Bela afirma que “os currículos estão em forma de conteúdos que a gente usa, vem da Secretaria Municipal de Educação e da Base Nacional Comum Curricular, mas o currículo também envolve todo o processo de aprendizagem da criança dentro da instituição”. A professora Moana, por sua vez, diz que “o currículo da Educação Infantil, segundo a BNCC, ele é o nosso referencial. É através dele que a gente consegue fazer os planejamentos e compreender o que é mais importante para se ensinar e chegar na aprendizagem para a criança”.

Problematizamos a fala da professora Bela e da professora Moama, salientamos que a construção do currículo não é um conjunto de conteúdos elencados em um guia elaborado e pronto a ser seguido pelo/a professor/a. Currículos não são aqueles documentos oficiais organizados pelo município (*Referencial de Educação Infantil do Município de Campo Grande/MS*) e pelo governo federal (*BNCC para Educação Infantil*) em que os conteúdos a serem ensinados são organizados em campos de experiências. Salientamos, contudo, que os/as professores/as que trabalham em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, precisam utilizar tais documentos apenas como uma referência no momento de organizar seus planejamentos de aula e, também, de montar o plano anual de ensino que seguirão.

É preciso, pois, repensar a forma como se tem compreendido/desenvolvido o currículo da Educação Infantil, principalmente quando ele é reduzido aos campos de experiências. Sabemos que as crianças têm suas especificidades sociais e culturais, as quais precisam ser contempladas nos processos pedagógicos. Afirmamos isso, pois “oferecer os mesmos conteúdos e materiais as crianças com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem perpetua as desigualdades entre eles e desrespeita seus direitos, transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem” (Oliveira, 2018, p. 57).

Assim, nos processos de aprendizagem, o/a professor/a precisa variar os conteúdos e as metodologias empregados nas aulas para não perpetuar a desvalorização das experiências culturais e sociais das crianças. Além disso, essa ideia

de que o currículo é “um guia” de conteúdo a ser seguido para o desenvolvimento do fazer pedagógico do/a professor/a, como afirmou a professora Bela, é ainda, conforme Silva (2016), uma concepção tradicional de currículo, pois centra a atenção nos conteúdos que constam na proposta curricular, como se esses conhecimentos fossem “inquestionáveis” e, portanto, deversem ser transmitidos sem qualquer contestação. Nessa forma de compreender o currículo não predominam os ideais de respeito e de valorização às diferenças, à diversidade e às diferentes identidades, pois “as teorias tradicionais ao aceitar o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas” (Silva, 2016, p. 16; grifos do autor).

Lopes (2018) destaca que o currículo escolar brasileiro não deve ser igual, ninguém aprende de maneira igual, porém o currículo precisa ter sentido, expressar os saberes heterogêneos, as experiências de vida da população e os anseios de cada grupo. Consequentemente, o currículo deve ser construído de acordo com a realidade da comunidade escolar, onde as escolas estão inseridas.

[...] não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país, também não é possível que o currículo seja igual (Lopes, 2018, p. 25, grifo do autor).

Ainda em relação à concepção de currículo, a professora Tiana complementa, lembrando que “currículo é tudo aquilo que vem tanto dentro como fora da sala, tudo que acontece, toda a bagagem que a criança traz, também é tudo que acontece dentro do lugar onde você trabalha”. É preciso que o currículo seja flexível e venha contemplar e discutir a realidade das culturas silenciadas, dos “[...] grupos sociais minoritários e ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder, [e que] costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 2009, p. 161-162); no caso do Brasil, apontamos a im-

portância de colocar no centro do currículo a história dos povos afrodescendentes, dos indígenas, dos quilombolas, dos camponeses, dentre outros.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, também perguntamos como elas compreendem/percebem as diferenças no contexto da escola e do currículo. Sobre isso, a professora Jasmine diz que na instituição existem as diferenças “[...] de grupos, tanto de culturas diferentes, de famílias diferentes, de raça e cor, tipos de família e, assim, de regiões”. Ela afirma que “cada um tem a sua diferença e que ser diferente é ser igual, é ser normal”. A professora compreende que ser diferente é ser igual, no sentido de que todas são crianças e que as diferenças fazem parte da vida humana.

Nesse sentido, a função da educação escolar é muito mais do que ensinar conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames. Tampouco, afirma Lopes (2015, p. 25),

[...] vincula-se a projetos identitários fixos para os alunos e alunas ou à formação de um pressuposto sujeito educado universal. Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança (só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição, pela mudança de seus sentidos).

Ainda de acordo com a autora, ensinar envolve a valorização da identidade de cada criança, pois não existe um sujeito universal, cada pessoa tem suas especificidades, sentimentos e modo de ser, mesmo porque a cada dia aprendemos novas experiências que vão moldando-nos como pessoas (Lopes, 2015).

Para a professora Bela, a diferença está nas características próprias de cada pessoa, como a cor de pele, a forma do cabelo. Segundo ela, a diferença “é que cada pessoa tem seu jeitinho de ser, a sua cor de pele, o seu cabelo, mas não significa que uma seja melhor ou pior que a outra, todos têm seu valor, são seres humanos”. Sobre isso, vale destacar que embora, sejamos iguais, porque somos seres humanos, temos nossas diferenças, que precisam ser discutidas dentro dos conteúdos e componentes curriculares, permitindo à criança:

[...] se situar no mundo em que vive e perceber as situações agressivas a que muitos indivíduos e grupos estão submetidos por fatores relacionados a classe, raça e gênero. A intenção é propiciar a compreensão de que essas situações não são inevitáveis e podem ser transformadas (Moreira; Macedo, 2001, p. 123).

É dever do/a professor/a despertar questionamentos, suscitar dúvidas sobre as questões de desvalorização de determinados grupos étnico/culturais, mostrando que tais preconceitos são evitáveis e que cada um de nós pode contribuir com a transformação da sociedade, proporcionando às crianças vivências diversas com jogos, brincadeiras e músicas de diversas culturas para que aprendam a valorizar as diferenças. Essas ações são necessárias pois, segundo Silva (2000, p. 73, grifo do autor), as questões da diferença no currículo normalmente são “tratadas de forma marginal, como ‘temas transversais’ [...]. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas”.

Tiana relata que percebe a “[...] diferença social”; já a professora Jane diz que percebe “a diferença de cultura, eu percebo ter uma pequena diferença na sala de aula na turma, de cultura, trazidas já de casa [...]”. Estas professoras não problematizam, em suas falas, as diferenças sociais, culturais e raciais, destacam, apenas, que as percebem. Contudo, é preciso que a educação promova na escola “espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país” (Moreira, Candau, 2008, p. 25). Moreira e Candau (2008, p. 25-26; grifo dos autores) destacam que os processos educativos tendem:

[...] a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “natural”. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos.

Observamos que as professoras entrevistadas apresentaram concepções distintas sobre currículo e que entendem que existem diferenças entre as crianças da Educação infantil, contudo, não problematizam essas diferenças, sejam sociais, culturais ou raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do currículo da EMEI Pequeno Príncipe, localizada em Campo Grande, que teve como objetivo identificar como as professoras compreendem o currículo e como percebem as questões relativas às diferenças nesta etapa educacional, percebemos que ainda há um longo caminho a ser trilhado até que as propostas curriculares coloquem no centro do processo educativo os saberes, as culturas, os modos de vida dos grupos historicamente invisibilizados e subalternizados. No que se refere às questões do currículo da Educação Infantil, destacamos que existe, entre as professoras entrevistadas, concepções e compreensões diferentes sobre o que seja currículo.

Identificamos que no desenvolvimento pedagógico, as professoras ainda têm direcionado seu trabalho nas classes de Educação Infantil para uma lista de conteúdos a serem trabalhados e “cumpridos” durante o ano letivo. Tal fato pode ser compreendido, pois, em Campo Grande, o Referencial Curricular da REME é estruturado por uma sequência de conteúdos divididos dentro dos Campos de Experiências. No entanto, algumas docentes entendem que o currículo é flexível e está sempre se modificando, uma vez que na prática pedagógica se relaciona às experiências desenvolvidas com as crianças no cotidiano da classe de Educação Infantil, com as suas vivências sociais, culturais e étnicas advindas de sua comunidade local e seu lugar social.

Quando indagadas acerca das diferenças no currículo da Educação Infantil, as professoras disseram reconhecer as diferenças sociais, culturais e raciais, mas não problematizaram e se mostraram sucintas nos argumentos. Percebemos certa insegurança e apreensão em falar sobre essa temática, um receio de serem

incompreendidas ao relatar certas diferenças que constata na instituição de Educação Infantil. Isso se deve, em grande medida, pela falta de uma formação específica voltada para a perspectiva das diferenças.

Embora o Projeto Político Pedagógico da EMEI Pequeno Príncipe defenda a ideia de um currículo que está em constante reflexão e reconstrução dos saberes, nos quais tanto os/as professores/as quanto as crianças devem sempre estar em um processo de debates, respeito e de valorização das diferenças culturais, étnicas, de gênero, crenças, o currículo que precisamos trabalhar é baseado na cultura eurocêntrica, em que se privilegia a cultura de poucos grupos em detrimento de outros e da sua cultura. Portanto, é imprescindível a ampliação das discussões sobre as diferenças.

Desse modo, é necessário realizar e ampliar debates acerca das diferenças no currículo da Educação Infantil em nível nacional, pois discutir contribuições pertinentes as formações continuadas e aos documentos que trazem a normatização para o planejamento curricular das escolas e dos sistemas educacionais brasileiros é pensar em como trabalhar as diferenças no currículo de maneira plena. Entendemos que a sociedade tem o dever, não apenas de conhecer a diversidade que a rodeia, respeitar essas diferenças, aprendendo com elas, potencializando-as.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARRETO, L. G. M.; SILVA, N. de; MELO, S. dos S. **A história da Educação Infantil**: Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo Nova Olímpia – MT. Fórum de Educação e Diversidade – Diferentes (des)iguais e desconectados, Unemat, IV, *Anais...*, Cáceres, 2010. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/luciani.pdf. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1988. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 4 maio 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Brasília: 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1. Acesso em: 4 maio 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de OUTUBRO DE 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>. Acesso em: 13 jun. 2025.

CAMPO GRANDE. **Proposta Político Pedagógica: “Pequeno Príncipe”**. Campo Grande, 2020. 124 p.

LOPES, A. C. Apostando na Produção Contextual do Currículo. In: AGUIAR, M. A. da S; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-26. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Revista Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MACEDO, E. F. A Base Nacional Curricular Comum: um diálogo com Elizabeth Macedo. **Revista RBBA**. Vit. da Conquista, Bahia, Brasil / Santa Fe, Santa Fe, Argentina, v. 09, n. 2, p. 123-135, dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/7790/5314>>. Acesso em: 13 maio 2023.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, A. F. B., SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papius, 2001. p. 117-145.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A construção social da infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**, ano 23, n. 79, p. 41-53, 2008.

NONO, M. A. **Breve histórico da Educação Infantil no Brasil**. Fundamentos e Princípios da Educação Infantil, Departamento de Educação. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. [s. d]. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/227/1/01d12t01.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2023.

OLIVEIRA, I. B. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR online**, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>. Acesso em: 13 maio 2023.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 159-177.

SILVA, J. R.; SOUSA, F. L. Aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. especial, p. 188-194, jul./ dez. 2017. Disponível em: <<https://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20%20Edu-ca%C3%A7%C3%A3o/ASPECTOS%20HIST%C3%93RICOS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20NO%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

SILVA, K. F. **Compreensões de professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da Educação Infantil**. 2022. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In.: SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F. (Eds.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 184-202.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. C. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Data da submissão: 23/04/2025

Data do aceite: 19/06/2025

ANÁLISE DO DISCURSO DO EU-PROFESSOR DE MATEMÁTICA:

discussão sobre metodologias e tecnologias

ANALYSIS OF THE SPEECH OF THE MATHEMATICS TEACHER:

discussion on methodologies and technologies

ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS:

discusión sobre metodologías y tecnologías

Michelle Cruz Salomão¹Tiago Dziekaniak Figueiredo²**RESUMO:**

É notório que o uso das tecnologias digitais tem um crescimento acelerado em nosso cotidiano. Para praticamente todas as áreas das nossas vidas existe um tipo de tecnologia digital para nos auxiliar em nossos afazeres. Na educação não é diferente, tendo em vista que cada vez mais podemos ter acesso às mais diversificadas informações - por meio da internet ou até mesmo realizar estudos em diferentes estabelecimentos educacionais-, mesmo que geograficamente distantes, pois temos a possibilidade da Educação à Distância. São diversas as ferramentas tecnológicas digitais que podemos utilizar em sala de aula, presencial ou não. Vivemos na era digital que influencia diretamente nas formas de sermos e estarmos no convívio em sociedade. Neste contexto, o trabalho tem por objetivo compreender como se constitui a formação inicial do eu-professor coletivo-singular que ensinará matemática em relação à utilização de Tecnologias Digitais. Para isso foram analisadas as respostas de dezessete licenciandos que participaram de um curso de aperfeiçoamento sobre Metodologia de projetos de aprendizagem e tecnologias digitais. Os dados foram tabulados e analisados por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Com a técnica foram construídos dois discursos coletivos e por meio de sua análise foi possível compreender que desde a formação inicial até a formação continuada é necessária a contínua participação de professores e professoras em cursos e/ou formações como forma de possibilitar que estes sujeitos estejam em um constante

¹ Mestranda em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Rio Grande – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências; Grupo de Pesquisa Tangram; Orcid iD do autor 1: <https://orcid.org/0009-0005-6503-6834>; E-mail: chellysalomao@gmail.com.

² Doutor em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências; Grupo de Pesquisa Tangram; Orcid iD do autor 2: <https://orcid.org/0000-0001-6383-7252>; E-mail: tiago@furg.br.

processo de formação/atualização para que continuem desenvolvendo seu trabalho de forma coerente com as demandas impostas pela vida em sociedade e com a continuidade da escola como um espaço plural para formação dos sujeitos que a constituem.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Projetos de Aprendizagem. Formação de professores. Discursos coletivos.

ABSTRACT:

It is clear that the use of digital technologies has accelerated growth in our daily lives. For practically every area of our lives there is a type of digital technology to help us with our tasks. In education it is no different, considering that we can increasingly have access to the most diverse information - through the internet or even carry out studies in different educational establishments -, even if geographically distant, as we have the possibility of Distance Education. There are several digital technological tools that we can use in the classroom, whether in person or not. We live in the digital era that directly influences the ways we are and interact in society. In this context, the work aims to understand how the initial training of the collective-singular self-teacher who will teach mathematics in relation to the use of Digital Information and Communication Technologies is constituted. To this end, the responses of seventeen undergraduate students who participated in an improvement course on Learning Project Methodology and digital technologies were analyzed. The data were tabulated and analyzed using the Collective Subject Discourse (CSD). With the technique, two collective discourses were constructed and through their analysis it was possible to understand that from initial training to continuing training, the continuous participation of teachers in courses and/or training is necessary as a way of enabling these subjects to be in a constant process of training/updating so that they continue to develop their work in a manner consistent with the demands imposed by life in society and with the continuity of the school as a plural space for the training of the subjects that constitute it.

Keywords: Digital Technologies. Learning Projects. Teacher education. Collective speeches.

RESUMEN

Está claro que el uso de tecnologías digitales ha crecido rápidamente en nuestra vida diaria. Prácticamente para todas las áreas de nuestra vida existe algún tipo de tecnología digital que nos ayuda con nuestras tareas. En educación no es diferente, considerando que cada vez podemos tener acceso a la más diversa información - a través de internet o incluso realizar estudios en diferentes establecimientos educativos -, aunque estemos geográficamente distantes, ya que tenemos la posibilidad de Educación a Distancia. Existen diversas herramientas tecnológicas digitales que

podemos utilizar en el aula, ya sea de manera presencial o no. Vivimos en la era digital que influye directamente en la forma en que somos e interactuamos en la sociedad. En este contexto, el trabajo pretende comprender cómo se constituye la formación inicial del docente colectivo-singular que enseñará matemáticas en relación al uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación. Para tal efecto se analizaron las respuestas de diecisiete estudiantes de pregrado que participaron en un curso de perfeccionamiento sobre Metodología de Proyectos de Aprendizaje y tecnologías digitales. Los datos fueron tabulados y analizados utilizando la técnica del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC). Utilizando esta técnica se construyeron dos discursos colectivos y a través de su análisis fue posible comprender que, desde la formación inicial hasta la formación continua, la participación continua de los docentes en cursos y/o capacitaciones es necesaria como forma de posibilitar que estos sujetos estén en un constante proceso de formación/actualización para que puedan seguir desarrollando su trabajo de manera coherente con las demandas que impone la vida en sociedad y con la continuidad de la escuela como espacio plural de formación de los sujetos que la constituyen.

Palabras clave: Tecnologías digitales. Proyectos de aprendizaje. Formación de profesores. Discursos colectivos.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em constante transformação e as tecnologias digitais fazem parte da vida de grande maioria dos sujeitos que a constituem, assim como Sancho (2006) nos alerta, até mesmo os mais remotos lugares sem condições básicas, como acesso à água potável ou à energia elétrica, transformam-se cotidianamente por meio do fenômeno da globalização oriunda dos recursos tecnológicos.

Olhar para uma sociedade que faz uso constantemente dos mais diferentes recursos digitais implica olhar também para a escola, compreendendo esta como parte desta sociedade e compreendendo que ela não pode estagnar no tempo, visando continuar sendo um espaço dos mais importantes espaços construção do conhecimento e socialização. A escola precisa ser um dos espaços em que se promova o uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas capazes de mobilizar os processos de ensinar e aprender.

A sociedade mudou e a escola como parte desta sociedade é imperativo que acompanhe estas mudanças, principalmente com foco no atendimento de diferentes perfis de estudantes que constituem nossas salas de aula. Cabe salientar que esta demanda tem reflexos diretos no papel do professor, o qual necessita adequar suas práticas para o trabalho direcionado a alunos do século XXI, os quais segundo Lévy (1999) toleram cada vez menos seguir cursos rígidos que são insuficientes sobre suas perspectivas e necessidades para suas vidas.

Neste contexto, o trabalho tem por objetivo compreender como se constitui a formação inicial do eu-professor coletivo-singular que ensinará matemática em relação à utilização de tecnologias digitais. Cabe destacar que o "eu-professor coletivo-singular" é um termo apresentado por Figueiredo (2021) que destaca a concepção formativa de um professor baseado em sua história e nos exemplos de professores com os quais convive/conviveu, agindo ao mesmo tempo como produto e produtor de uma cultura professoral sem perder sua legitimidade.

O texto apresenta uma breve discussão teórica, a metodologia, os dados e sua organização seguindo para análise e a discussão dos mesmos e as considerações finais sobre o estudo.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A sociedade vive em uma constante transformação, segundo Bettega (2004), a escola não pode parar no tempo, desconhecendo o uso dos recursos tecnológicos, é necessário fazer uso das ferramentas digitais de forma consciente, como suporte que possa potencializar as práticas pedagógicas.

Para Bettega (2004, p.17),

[...] o uso de tecnologias no ensino não deve se reduzir apenas à aplicação de técnicas por meio de máquinas ou apertando teclas e digitando texto. Ela pode limitar-se a isso, caso não haja reflexão sobre a finalidade da utilização de recursos tecnológicos nas atividades de ensino.

No mesmo sentido, Sancho (2006, p. 18) destaca que “as tecnologias da informação e comunicação estão aí e ficarão por muito tempo, estão transformando o

mundo e deve-se considerá-las no terreno da educação”. Em 2006, dizíamos que era por muito tempo, mas agora sabemos que passou a ser uma cultura - cultura digital -, que a tecnologia veio para ficar e a pandemia tratou de sedimentar esta tendência. Para Sancho (2006, p. 19), no âmbito da educação, devido suas características específicas:

[...] não se diferencia do resto dos sistemas sociais no que se refere à influência das TIC e o contexto político e econômico que promove seu desenvolvimento e extensão. Muitas crianças e jovens crescem em ambientes altamente mediados pela tecnologia, sobretudo a audiovisual e a digital. Os cenários de socialização das crianças e jovens de hoje são muito diferentes dos vividos pelos pais e professores.

Vindo ao encontro da necessidade de compreender a escola como parte desta sociedade em constante transformação, a formação inicial de professores não pode ocupar um lugar secundário neste processo, uma vez que nela são constituídos alguns saberes que constituem a formação dos futuros professores e futuras professoras. Sendo assim, destaca-se que estudos como os de Cunha (2012, p. 31) expressam que, “a necessidade sentida de desvendar o cotidiano do professor vem da certeza de que esta é uma forma de construção dos conhecimentos. O objeto de estudo é o conhecimento que dirige a conduta na vida diária [...]”. Afirma ainda a autora:

São recorrentes e inúmeros os estudos sobre a formação de professores na contemporaneidade. No campo das ciências da educação, talvez seja este um dos temas mais recorrentes. Há reflexões em relação à natureza do trabalho docente, à perspectiva histórica que marcou a profissão de professor, às correntes teóricas que indicam características dos professores e dos seus saberes e das práticas bem-sucedidas. (Cunha, 2016, p. 65).

Com base no exposto, evidencia-se a necessidade de compreender a formação de professores e professoras para o uso de tecnologias digitais, ou seja, a formação do eu-professor coletivo-singular que para Figueiredo (2021, p.156) se constitui como “o eu-professor enatuado ou o eu-professor coletivo-singular é o sujeito professor que viveu e vive em distintas redes fechadas de conversação e que ao longo dessa vivência atua como produto e produtor desta cultura”.

Ainda para o autor, destaca-se que:

O eu-professor coletivo-singular é um sujeito que, por meio da percepção e da compreensão, faz ou fará uso do seu fazer pedagógico um processo

consciente de negação ou de incorporação das tecnologias digitais. Não é um sujeito desconhecedor desses recursos. Ele tem a consciência da importância destes para o desenvolvimento da sociedade e, conseqüentemente, da escola (Figueiredo, 2021, p.157).

A fim de explorar o tema abordado nesta pesquisa, foi feito um estudo bibliográfico sobre os pressupostos que regem a temática de estudo, bem como uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD buscando trabalhos com base nas palavras-chave “Tecnologias digitais; formação de professores; Matemática”. No primeiro momento foram localizadas 33 teses entre os anos de 2018 e 2022 das quais apenas 10 contribuíram para a pesquisa, pois abordam o estudo do uso das Tecnologias desde a formação inicial até a formação continuada de professores no âmbito das práticas pedagógicas e a importância deste aprendizado.

Na análise dos textos, foi possível compreender que se tornam presentes às percepções sobre a importância do uso das Tecnologias Digitais bem como a preparação dos professores para lidar com tal ferramenta em sala de aula. Tendo em vista que vivemos em uma era em que a adaptação do ensino e da aprendizagem deve acompanhar as mudanças de uma sociedade em movimento com foco em um novo perfil de aluno. Mas também nos deparamos com uma realidade onde as Tecnologias Digitais nem sempre alcançam grande parte da sociedade. A desigualdade de acesso é uma realidade que lidamos ainda hoje, o que desafia os professores na inserção desta ferramenta em um espaço escolar.

Considerando a importância da inserção da ferramenta, foram investigadas as percepções dos professores de Matemática sobre o uso das tecnologias em seu desenvolvimento profissional bem como perspectivas em uma formação continuada. As leituras nos mostram também as diversas contribuições que estas tecnologias proporcionam no processo de formação de professores de Matemática, o que nos remete à constante adaptação do saber docente diante a educação.

Podemos observar as dificuldades e possibilidades do uso das Tecnologias na educação Matemática bem como a importância de uma formação continuada para os professores buscando acompanhar as mudanças da sociedade que vive em constante

evolução. Tecnologias Digitais ainda é um assunto novo entre os docentes, embora não pareça. A falta de prática ainda causa insegurança na aplicação desta ferramenta em sala de aula, então para acompanhar o desenvolvimento, esta realidade deve ser inserida desde a formação inicial de licenciandos para uma familiarização e assim conhecer os benefícios que estas Tecnologias podem trazer ao ensino e aprendizagem da Educação Matemática.

METODOLOGIA

O estudo adota a abordagem qualitativa de pesquisa. A pesquisa qualitativa baseia-se em dados verbais e visuais para entender um acontecimento em profundidade, diferente da pesquisa quantitativa, que utiliza números como base de dados e faz análises estatísticas. Portanto, seus resultados surgem de dados baseados nas experiências e vivências sociais e culturais, coletados de forma sistemática.

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (Godoy, 1995, p. 58).

Ainda neste sentido, destacamos os estudos de Oliveira (2014, p. 37),

[...] entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa, ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

Inicialmente foi feito um estudo bibliográfico sobre os pressupostos teóricos que regem a formação de professores e o uso das tecnologias digitais com base em Tardif (2014), Cunha (2012), Figueiredo (2015; 2020; 2021), Moran (2015) e Sancho (2006).

Posteriormente foi feita uma análise dos estudos e pesquisas sobre a temática que foram identificados no mapeamento já realizado. Por fim, foram analisadas as

respostas de 17 estudantes (dos cursos de matemática ou pedagogia) que participaram de um curso de formação para professores que ensinarão matemática e que foi ofertado pelo Grupo de Pesquisa Tangram que é vinculado ao Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF) e ao Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Curso denominado “Curso de Aperfeiçoamento para Professores(as) que Ensinam Matemática: Projetos para aprender ou projetos para ensinar? Entrelaçando metodologias ativas e tecnologias digitais”, foi realizado em formato online e oferecido a professores atuantes e futuros professores que ensinam ou ensinarão matemática. O curso ocorreu nos meses de abril a agosto de 2023 via plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O curso tinha por objetivo constituir um espaço de formação potencialmente capaz de propiciar subsídios teóricos e práticos sobre A Metodologia de Projetos de Aprendizagem (Fagundes; Sato; Laurino, 2001) que consiste no trabalho cooperativo entre estudantes e professores com foco na autonomia para a construção do conhecimento e o uso de tecnologias digitais.

Sendo destinado para atuais e futuros professores que ensinam ou ensinarão matemática na Educação Básica. O curso foi planejado e desenvolvido em dois módulos (Módulo I - Metodologias ativas e Módulo II A Metodologia de Projetos de Aprendizagem) e uma avaliação final constituída por três questões abertas que versavam sobre questões metodológicas e tecnológicas, conforme o Quadro 1. As questões foram utilizadas como dados para análise desta pesquisa. Cabe salientar que os participantes aceitaram participar da pesquisa assinando o termo de consentimento livre e esclarecido e que esta pesquisa está devidamente registrada no comitê de Ética em Pesquisa.

Quadro 1- Questões de Pesquisa

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1) Com base no que foi estudado no que se refere ao curso, como você compreende o trabalho envolvendo Projetos de Aprendizagem na sala de aula da Educação Básica? Descreva elementos facilitadores e/ou limitadores para seu desenvolvimento.2) Quais tecnologias digitais você tem ou teve acesso no curso de graduação e como estas tecnologias digitais podem ser utilizadas em Projetos de Aprendizagem para potencializar a compreensão do conteúdo em aulas de matemática?3) Com base no que foi apresentado no curso e por meio de suas vivências no ambiente escolar seja por meio da |
|--|

participação em projetos, estágios ou outras atividades, é possível trabalhar com a metodologia de Projetos de Aprendizagem e tecnologias digitais? Em caso afirmativo, descreva como poderia ser desenvolvido. Em caso negativo descreva os motivos.

Fonte: Os autores (2024)

Como instrumento de organização e análise de dados, entendemos que a escolha por um método necessita ser determinada pela compreensão do pesquisador em sua eficácia, e neste contexto escolhemos a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (Lefèvre; Lefèvre, 2000, 2010; Lefèvre, Lefèvre, Ignarra, 2007) por entendermos ser esta uma possibilidade de criação de uma representação social sobre o fenômeno a ser estudado.

A metodologia do DSC revela sua essência e importância ao dar voz aos distintos interlocutores que compõem o estudo. A técnica permite dar representatividade ao coletivo estudado, na busca pela compreensão do fenômeno. Para Lefèvre e Lefèvre, “o Discurso do Sujeito Coletivo como técnica de pesquisa empírica tem como objeto o pensamento de coletividade, resgatando nele o universo das diferenças e semelhanças entre as visões dos atores sociais ou sujeitos coletivos que o habitam” (2010, p. 27).

A metodologia do DSC revela sua essência e importância ao dar voz aos distintos interlocutores que compõem o estudo. A técnica permite dar representatividade ao coletivo estudado, na busca pela compreensão do fenômeno. No DSC, “[...] os resultados podem ser generalizados e aparecem, numa escala coletiva, como uma opinião naturalmente se apresenta, isto é, como depoimento sob a forma de discurso” (Lefèvre; Lefèvre, 2010, p. 16).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para tabulação e análise dos dados utilizamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefèvre e Lefèvre (2005, 2010). Para isso, no primeiro momento foi construída uma tabela denominada Instrumento de Análise do Discurso I (IAD I), destacando as expressões chaves e ideias centrais. Na Figura 1 apresentamos o recorte do IAD I.

Figura 1 – Recorte do Instrumento de Análise do Discurso I

Expressões chave	Ideias centrais
Vejo que o uso de projetos de aprendizagem em sala de aula pode ser de grande ajuda quando usado objetivamente. Usar jogos ou outras metodologias só pelo simples uso ou sem que tenham conceitos bem definidos e o foco da utilização dessa	Planejamento para o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem Limitações com o uso de TDIC em sala de aula

Fonte: Os autores (2024)

Utilizando recurso de cores, destacamos expressões com o mesmo significado ou similar em todas as respostas. Feito isso, elaboramos uma segunda tabela denominada Instrumento de Análise do Discurso II (IAD II) na qual agrupamos trechos destacados com a mesma cor e após isso construímos os discursos. Na Figura 2 apresentamos o recorte do IAD II.

Figura 2 - Recorte do Instrumento de Análise do Discurso II

vinculado a uma tecnologia digital. se faz necessário conhecer a realidade de cada aluno para que nenhum seja excluído da atividade proposta. projeto escolhido, no caso o tema de estudo Posso dizer que a graduação está sendo meio carente no uso das Tecnologias Digitais. Durante a pandemia de COVID 19 conhecemos o ambiente virtual para o ensino remoto AVA e sinceramente acho que foi o período que mais trabalhamos com uma Tecnologia Digital. Estudamos bastante sobre o tema durante o curso mas...	Acredito que para pensarmos maneiras de como trabalhar com a metodologia de projetos de aprendizagem e tecnologias digitais, devemos analisar o conceito em que cada escola está inserida, tendo em vista que nem todos os alunos possuem acesso à Tecnologia Digital, o que realmente me assombra, se tratando de uma nova era a qual utilizamos quase em tempo integral algum tipo de tecnologia, a escola seria o palco principal para que pudéssemos trabalhar um projeto de aprendizagem vinculado a uma tecnologia digital. A falta de recursos por parte das escolas, dependendo
--	--

Fonte: Os autores (2024)

Com a técnica foi possível construir dois discursos coletivos assim denominados: DSC 1: O Contexto da escola para o trabalho pedagógico e DSC 2: Possibilidades para o trabalho pedagógico com a utilização da Metodologia de Projetos de Aprendizagem, os quais serão apresentados nos Quadros 2 e 3 e analisados a seguir.

Os discursos e a análise



Quadro 2 - DSC 1 - O Contexto da escola para o trabalho pedagógico

Acredito que para pensarmos maneiras de como trabalhar com a metodologia de Projetos de Aprendizagem e tecnologias digitais, devemos analisar o conceito em que cada escola está inserida, tendo em vista que nem todos os alunos possuem acesso à Tecnologia Digital, o que realmente me assombra, se tratando de uma nova era a qual utilizamos quase em tempo integral algum tipo de tecnologia, a escola seria o palco principal para que pudéssemos trabalhar um projeto de aprendizagem vinculado a uma tecnologia digital. A falta de recursos por parte das escolas, dependendo do tamanho do projeto, sua implementação demanda tempo, o que às vezes é pouco devido aos curtos períodos de aulas na Educação Básica; A falta de atualização ou resistência por parte dos professores, entre outros. Lógico que o incentivo das escolas e o acesso a tecnologia de qualidade é um fator necessário para essa incorporação desse tipo de projeto. Quanto aos elementos, ressalto que muitos se limitam a o uso de computador de data show para isso, mais como visto recentemente em docência 3 na graduação o acesso a internet, aplicativos de simulações, vídeos, software, e outros meios, porém algumas escolas o acesso a internet se torna inviável, ou acesso aos computadores da própria escola, sendo assim, cooperação dos alunos e dos grupos formados, o uso das tecnologias. As tecnologias podem ser grandes aliadas ao realizarmos o projeto de aprendizagem, por se tratar de algo que os alunos vivenciam o dia inteiro e dominam, além disso estimula a busca por compreensão desses alunos para se saírem melhores nessas atividades. À medida em que o tempo passa novas maneiras de transmitir o conhecimento surgem deste modo acho muito interessante esta metodologia aplicada a Educação Básica uma vez que a mesma se encontra engessada em um processo onde o professor é o único que retém o conhecimento e o aluno assume o papel de ouvinte dessas aulas e não como um ser pensante. Penso que toda tecnologia digital, possa vir a agregar nas aulas proporcionando conhecimento e aprendizagem, pois como o alunos cada vez mais por dentro dessas tecnologias, isso faz com que tragamos para a sala de aula um "mundo" mais interessante, atrativo aos olhos dos nossos alunos, por isso acredito que as tecnologias podem ser grandes aliadas aos Projetos de Aprendizagem. Quanto a formação de professores para o uso das TIDIC's, posso dizer que a graduação está sendo meio carente no uso das Tecnologias Digitais. Durante a pandemia de COVID 19 conhecemos o ambiente virtual para o ensino remoto AVA e sinceramente acho que foi o período que mais trabalhamos com uma Tecnologia Digital. Estudamos bastante sobre o tema durante o curso, mas a aplicação no curso é pequena. No começo do curso tivemos uma breve apresentação sobre o software Geogebra creio que a exploração do software seria um ótimo projeto de aprendizagem. Mas durante o curso, muitas tecnologias nos foram apresentadas.

Fonte: Os autores (2024)

Ao analisar o DSC1 podemos observar que os licenciandos notam a existência da grande necessidade de considerar o contexto em que cada escola está inserida focando na acessibilidade a tecnologia digital, pois ainda nos dias atuais encontramos uma grande desigualdade de acesso. A partir dessa consideração destacam a grande importância de um planejamento pedagógico levando em conta a realidade dos alunos e as limitações estruturais das escolas. Moran (2015, p.12) ressalta que "nosso papel fundamental na educação escolar é de ser mediadores interessantes, competentes e confiáveis entre o que a instituição propõe em cada etapa e o que os alunos esperam,

desejam e realizam", o que reforça a importância de um planejamento pedagógico adaptado às diferentes realidades.

A partir deste contexto, percebem os desafios na implementação de projetos de aprendizagem que utilizam tecnologias digitais. Dentre tantos, eles ressaltam os recursos limitados nas escolas onde apontam a falta de recursos materiais e financeiros como um dos maiores desafios para a implementação, a falta de tempo devido a curta duração das aulas na educação básica, o que de fato se torna inviável para a realização de projetos mais extensos e bem planejados e também a resistência de alguns professores quanto ao uso das tecnologias digitais, o que nos remete a grande necessidade de uma formação continuada para os mesmos. Moran (2015, p. 11) lembra que "não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão", destacando a relevância de priorizar a formação docente e a gestão escolar para superar esses desafios.

É notório que os licenciandos percebem o potencial das tecnologias digitais como ferramentas que podem enriquecer o processo do ensino e da aprendizagem pois ressaltam que "As tecnologias podem ser grandes aliadas ao realizarmos o projeto de aprendizagem, por se tratar de algo que os alunos vivenciam o dia inteiro e dominam[...]” (DSC1) e “[...] estimula a busca por compreensão desses alunos para se saírem melhores nessas atividades.” (DSC1). Neste sentido, as tecnologias se tornam palco de uma aprendizagem mais dinâmica e atrativa para o engajamento dos alunos de maneira mais eficaz. Entretanto, também reconhecem que apesar deste potencial a utilização de tecnologias ainda enfrenta resistências e desafios que precisam ser superados. Neste sentido, Moran (2013, p. 12) nos alerta que:

Enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente. Apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado, o que não oferece riscos nem grandes tensões.

Nota-se uma crítica ao modelo tradicional de ensino, ressaltando o professor como o único detentor do conhecimento e consequentemente o aluno assume um

papel passivo. Desta forma, os alunos sugerem que as tecnologias digitais podem contribuir para uma educação mais participativa, onde os alunos se tornam agentes ativos no processo de aprendizagem, eles ressaltam, “[...] acho muito interessante esta metodologia aplicada a Educação Básica uma vez que a mesma se encontra engessada em um processo onde o professor é o único que retém o conhecimento e o aluno assume o papel de ouvinte dessas aulas e não como um ser pensante.” (DSC1). Neste âmbito, a mudança é vista como necessária a fim de modernizar e tornar o ensino mais relevante para o cenário da era digital que abrangerá as próximas gerações.

Moran (2015) também aponta que “o mundo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, o que alterar, o que adotar”, o que reforça a necessidade de uma reflexão contínua sobre como integrar tecnologias à prática pedagógica. Neste sentido, os licenciandos destacam uma carência na preparação dos docentes para o uso das tecnologias digitais como projetos de aprendizagem principalmente no que se refere a aplicação prática dessas ferramentas no contexto educacional. Ressaltam a apresentação teórica de várias tecnologias, porém falta o ensino do uso delas como projetos de aprendizagem sugerindo assim uma maior exploração das mesmas durante a formação.

Ao expressarem a falta deste processo na formação, nota-se o desejo de ver as tecnologias mais integradas ao currículo e à prática pedagógica, mas também reconhecem que isso requer uma força tarefa entre formação docente, disponibilidade de recursos e apoio institucional.

O DSC1 apresenta uma análise crítica e reflexiva sobre os desafios e possibilidades do uso das tecnologias digitais como projetos de aprendizagem para a educação básica. Ele destaca a importância de um planejamento educacional que seja inclusivo e adaptado às realidades dos alunos e espaços escolares, ao mesmo tempo em que promove a inovação pedagógica como uma estratégia essencial para tornar o ensino mais relevante e envolvente para os alunos.

Quadro 3 - DSC 2 – Possibilidades para o trabalho pedagógico com a utilização da Metodologia de Projetos de Aprendizagem

Projetos de Aprendizagem proporcionam aulas mais dinâmicas e interativas, onde de uma forma mais interessante para os alunos, podemos trabalhar os conteúdos das disciplinas promovendo a interdisciplinaridade. São práticas geradoras de apropriação, ou seja, o estudante tem um papel "ativo" em conteúdo tradicionalmente trabalhados de formas abstratas e podem despertar de interesse, fazendo com que o interesse e participação dos alunos aumentem gradativamente. Fomenta as habilidades e competências dos alunos seja a boa vontade do professor, visto que muitos docentes utilizam de metodologias arcaicas e não se importam com o real interesse dos alunos pois, não é só o professor levar o conteúdo e aplicar da forma tradicional e sim o professor levar desafios, propostas entre outras para que o próprio aluno desenvolva usando a autonomia dos alunos em encontrar um tema de interesse próprio, também o uso desse tema com coisas que se referem a situações cotidianas. Assim são incentivados a investigar, colaborar e aplicar conhecimentos em situações cotidianas e deste modo Projetos de Aprendizagem contribuem para esse processo de interesse dos alunos nas disciplinas e em seus respectivos conteúdos, tornando assim uma aula mais dinâmica, inicialmente, para a aplicação de um projeto de aprendizagem, em conversa com os alunos, o tema abordado seria decidido, logo, falaríamos sobre a interdisciplinaridade do assunto. Para um projeto pedagógico eficiente é necessário que o mesmo seja bem estruturado e realizado de acordo com a estrutura e com a realidade escolar pois se o professor acertar na temática para a contextualização e conseguir relacionar bem com o conteúdo a ser estudado, certamente o professor terá um facilitador de aprendizagem, caso contrário esse processo se tornaria então um limitador desse processo. Desta forma devemos levar em conta como trabalhar com a turma e os temas que surgem, deve haver organização, por temas, as equipes, trabalhar em equipe é importante nesse tipo de trabalho além disso cada projeto deve ser criado para uma turma específica assim conseguimos trabalhar de maneira mais diversificada possível. Um dos fatores que pode enriquecer os Projetos de Aprendizagem é a interdisciplinaridade que pode ser feita com outras disciplinas na escola. Esse trabalho em conjunto, projeto de aprendizagem e tecnologias digitais, trabalham de uma forma muito dinâmica onde proporciona o aluno a autonomia de buscar por um tema de seu interesse, para que assim possa trazer suas vivências cotidianas para sala de aula e junto buscar, conhecer alguma tecnologia digital para agregar no desenvolvimento deste. Esta prática direciona a uma aprendizagem ativa e significativa dos alunos, permitindo que eles investiguem, explorem e construam conhecimento de maneira mais autônoma.

Fonte: Os autores (2024)

A leitura do segundo discurso nos permite notar que os licenciandos destacam uma visão positiva e crítica referente à forma como essas metodologias podem transformar o processo educativo, tornando-o mais dinâmico, interativo e relevante para os alunos. O discurso enfatiza pontos relevantes para o debate, nos quais podemos observar argumentos importantes sobre a aplicação dos projetos de aprendizagem e o uso de tecnologias digitais em sala de aula.

Os licenciandos destacam que os projetos de aprendizagem tornam as aulas mais dinâmicas e interativas, criando um ambiente que desperta maior interesse nos alunos, além de promover uma abordagem mais concreta e menos abstrata dos

conteúdos já que envolve o aluno em atividades prática e colaborativas aumentando a participação e o engajamento destes em sala de aula. Neste sentido, Moran (2015, p.13) corrobora:

Uma educação inovadora se apoia em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que lhe servem de guia e de base: o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento (valorização de todos); a formação de alunos empreendedores (criativos, com iniciativa) e a construção de alunos-cidadãos (com valores individuais e sociais).

Neste sentido, eles ressaltam que os alunos assumem um papel ativo, ou seja, ao invés de serem meros receptores passivos de informações se tornam agentes de sua própria aprendizagem, investigando temas de interesse pessoal e aplicando esses conhecimentos ao cotidiano o que é uma prática típica de alguns docentes que usam metodologias arcaicas e disjuntas aos interesses reais dos alunos. Além disso, a participação dos alunos em projetos de aprendizagem não apenas promove o interesse, mas também fomenta o desenvolvimento de habilidades e competências importantes, como a autonomia, a colaboração e a capacidade de resolver problemas.

No entanto, para obter sucesso nesses projetos, é de suma importância a boa vontade e competência do professor para adaptar o conteúdo e os desafios de forma a atender as necessidades e interesses dos alunos. Como aponta Moran (2015), podemos instigar os alunos a desenvolver habilidades, mas respeitando suas limitações. Além disso, ele também ressalta que a aprendizagem é potencializada quando vivemos em um clima de confiança, incentivo, apoio e autoconhecimento (Moran, 2015), sublinhando a importância de um ambiente acolhedor para a efetividade da aprendizagem.

Os licenciandos trazem a interdisciplinaridade como um fator enriquecedor nos processos de aprendizagem uma vez que ao conectar diferentes disciplinas tornam o aprendizado mais relevante permitindo que os alunos vejam as conexões entre os conteúdos e suas aplicações ao cotidiano. Desta forma, existe uma contribuição para um aprendizado mais profundo e significativo. Moran (2015) destaca que "o ambiente propício para mudar a educação escolar se dá quando se amplia o relacionamento

entre gestor-professor-aluno-escola-família e sociedade, num clima amoroso e criativo de solidariedade, intercâmbio e apoio", reforçando a necessidade de colaboração entre todas as partes envolvidas no processo educativo.

Para sucesso na aplicação destes projetos, os licenciandos destacam a importância de um planejamento pedagógico bem estruturado e adaptado à realidade específica de cada escola e turma. A escolha dos temas deve ser cuidadosamente contextualizada e relacionada ao conteúdo a ser estudado, facilitando o processo de aprendizagem pois, caso contrário, o projeto se tornará um limitador desta aprendizagem. Também ressaltam que "...devemos levar em conta como trabalhar com a turma e os temas que surgem, deve haver organização, por temas, as equipes, trabalhar em equipe é importante nesse tipo de trabalho [...]" (DSC2), assim, o trabalho em equipe é considerado essencial, tanto para a criação dos projetos quanto para a execução das atividades.

Quanto ao uso das tecnologias digitais nos projetos de aprendizagem, os licenciandos entendem que enriquece ainda mais o processo educativo pois as tecnologias permitem que os alunos ampliem suas investigações sobre temas de interesse pessoal e explorem ferramentas digitais promovendo uma aprendizagem mais ativa e significativa, onde são incentivados a construir o conhecimento de forma mais autônoma. No entanto, Moran (2015) ressalta que "não temos certeza de que o uso intensivo de tecnologias digitais se traduz em resultados muito expressivos".

Apesar dessa incerteza, ele destaca que "não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender" (Moran, 2015). Isso evidencia que, embora o impacto direto das tecnologias digitais nos resultados educacionais ainda esteja sendo discutido, seu efeito nas formas de aprendizado e no cotidiano escolar é inegável.

Em síntese, o DSC2 ressalta os projetos de aprendizagem como uma metodologia revitalizadora para a educação básica. A partir destes projetos é possível tornar o ensino mais envolvente, relevante e conectado com a realidade dos alunos e seus cotidianos em geral. Estes projetos unidos à tecnologia digital tornam ainda mais

eficaz o ensino e a aprendizagem, já que estas tecnologias são hoje a realidade para um novo perfil de aluno e desta forma podemos unificar suas potencialidades a fim de incentivar o aluno na construção do seu conhecimento. Entretanto, o sucesso desses projetos depende de um planejamento cuidadoso, da adaptação às realidades locais, da promoção da interdisciplinaridade e do uso eficaz das tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo, foi possível perceber que cada vez mais é importante que as formas de ensinar sejam (re)adaptadas de acordo com as demandas da sociedade. Tratando em especial neste trabalho sobre o ensino da matemática, e o quanto podemos explorar a partir destas tecnologias usando diversos jogos, aplicativos e softwares voltados à disciplina que podem instigar o raciocínio dos alunos para a construção do conhecimento matemático, as pesquisas analisadas evidenciam que as tecnologias precisam estar cada vez mais presentes nos planejamentos e no entendimento de sua necessidade de integração por parte dos professores atuantes na educação básica e na educação superior, bem como professores em formação nesta área.

Assim, por meio do estudo, foi buscado elucidar que o uso das tecnologias digitais está em um constante avanço, dentro das limitações impostas pelos recursos financeiros e pedagógicos, e deve estar inserido e ser explorado desde a formação inicial de professores, pois é uma realidade emergente, se fazendo necessária sua integração a propostas metodológicas coerentes como forma de continuarmos sendo capazes de formar os estudantes. Mesmo diante as dificuldades, a tecnologia avança rapidamente e nós, tanto professores em formação como os que já atuam em sala de aula, devemos estar sempre acompanhando estas mudanças e nos beneficiando de todas as possíveis contribuições que as Tecnologias Digitais têm a oferecer em sala de aula, visando contribuir para a construção do conhecimento perante a sociedade contemporânea.

Pela análise dos discursos é possível compreender que desde a formação inicial até a formação continuada é necessária a contínua participação de professores em cursos e/ou formações como forma de possibilitar que estes sujeitos estejam em um constante processo de formação/atualização para que continuem desenvolvendo seu trabalho de forma coerente com as demandas impostas pela vida em sociedade e com a continuidade da escola como um espaço plural para formação dos sujeitos que a constituem.

REFERÊNCIAS

BETTEGA, Maria Helena. **A educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 116).

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da Docência em Espaços Institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. In: PRYJMA, M. F.;

OLIVEIRA, O. S. **O Desenvolvimento Profissional Docente em Discussão**. p. 63-77, Curitiba/PR: Ed. UFTPR, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e a sua prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FAGUNDES, Leila.; SATO, Michele.; LAURINO, Débora Pereira. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram**. Brasília: PROINFO/SEED/MEC, 2001.

FIGUEIREDO, Tiago Dziekaniak. **O eu-professor coletivo-singular: discursos sobre as tecnologias em uma rede fechada de conversações**. Curitiba, Appris, 2021.

_____. **Os discursos dos professores de matemática sobre suas tecnologias: uma cultura docente em ação**. Curitiba: CRV, 2020.

_____. **Os professores de matemática e as tecnologias digitais: uma cultura docente em ação**. 2015. 90p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande/RS, 2015.

GODOY, Arlida Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcante. Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. In: LEFÈVRE, F; LEFÈVRE, A. M. C; TEIXEIRA. J. J. V.

(Org.). **O discurso do sujeito coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul, RS: Educs, 2000. p. 11-36.

_____. **Pesquisa de representação social**: um enfoque quali quantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

LEFÉVRE, Fernando; LEFÉVRE, Ana Maria Cavalcante. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

LEFÉVRE, Fernando; LEFÉVRE, Ana Maria Cavalcante; IGNARRA, Regina Maria. O conhecimento de intersecção: uma nova proposta para as relações entre a academia e a sociedade. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. p. 72-83.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II, Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: - PROEX/UEPG, 2015, p.15-33.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANCHO, Juana Maria. De tecnologia da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F. (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Data da submissão: 14/04/2025

Data do aceite: 19/09/2025

SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

uma proposta à luz do ISD

DIDACTIC SEQUENCE IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING:

a proposal in light of the SDI

SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA:

una propuesta a la luz de la ISD

Letícia Regina Marcolin¹

Luciane Sturm²

RESUMO:

O ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar apresenta diversas oportunidades para o desenvolvimento integral dos alunos, indo além da simples aquisição de competências linguísticas. Nesse cenário, a sequência didática constitui um instrumento importante para orientar as práticas pedagógicas e atividades de modo processual e coerente, atendendo as necessidades encontradas em sala de aula. O trabalho ora em pauta tem como objetivo apresentar a planificação de uma sequência didática centrada no gênero conto de humor para a disciplina de Língua Portuguesa, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Fundamentando-se nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), propostos por Bronckart (2006, 2010), e nas contribuições de autores que articulam reflexões sobre o ISD e a sequência didática, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Dolz, Pasquier, Bronckart (2017), Magalhães e Cristóvão (2018), o estudo justifica-se na medida em que pode colaborar para a construção de novas práticas para o ensino de língua materna, favorecendo a ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes. As atividades propostas na sequência didática, voltadas para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II, foram planejadas de forma a promover a interação social e a reflexão sobre o funcionamento do gênero conto, em consonância com os princípios do ISD.

¹ Mestranda em Letras, bolsista Capes, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5375-8734>. E-mail: letir.marcolin@gmail.com.

² Doutora em Letras/Linguística Aplicada, pela UFRGS. Professora do PPGL da Universidade de Passo Fundo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9007-748X>. E-mail: lusturm@upf.br.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Sequência didática. Interacionismo Sociodiscursivo. Capacidades de linguagem.

ABSTRACT:

The teaching of Portuguese in schools offers numerous opportunities for students' comprehensive development, going beyond the mere acquisition of language skills. In this context, the didactic sequence constitutes an important tool for guiding pedagogical practices and activities in a procedural and coherent manner, addressing classroom needs. This study aims to present the planning of a didactic sequence focused on the humor short story genre in Portuguese classes, with the purpose of contributing to the development of students' language capacities. Grounded in the principles of Sociodiscursive Interactionism (SDI), as proposed by Bronckart (2006, 2010), and drawing on the contributions of authors who reflect on SDI and didactic sequences, such as Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Dolz, Pasquier and Bronckart (2017), and Magalhães and Cristóvão (2018), the study is justified insofar as it may contribute to the construction of new practices in mother tongue teaching, fostering the enhancement of students' language capacities. The activities proposed in the didactic sequence, designed for 7th grade classes in Lower Secondary Education, were planned to promote social interaction and reflection on the functioning of the short story genre, in line with SDI principles.

Keywords: Portuguese language teaching. Didactic sequence. Sociodiscursive Interactionism. Language capacities.

RESUMEN

La enseñanza de la lengua portuguesa en el contexto escolar ofrece diversas oportunidades para el desarrollo integral del alumnado, que van más allá de la mera adquisición de competencias lingüísticas. En este escenario, la secuencia didáctica constituye un instrumento fundamental para orientar las prácticas pedagógicas y actividades de manera procesual y coherente, atendiendo a las necesidades identificadas en el aula. El presente estudio tiene como objetivo presentar la planificación de una secuencia didáctica centrada en el género del cuento humorístico en la asignatura de lengua portuguesa, con el fin de contribuir al desarrollo de las capacidades de lenguaje del alumnado. Basado en los principios del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), propuesto por Bronckart (2006, 2010), y en las aportaciones de autores que reflexionan sobre el ISD y la secuencia didáctica, como Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), Dolz, Pasquier y Bronckart (2017), y Magalhães y Cristóvão (2018), el estudio se justifica en la medida en que puede colaborar en la construcción de nuevas prácticas

para la enseñanza de la lengua materna, favoreciendo la ampliación de las capacidades de lenguaje de los estudiantes. Las actividades propuestas en la secuencia didáctica, dirigidas a grupos de 7º grado de la Enseñanza Fundamental II, fueron planificadas para promover la interacción social y la reflexión sobre el funcionamiento del género del cuento, en consonancia con los principios del ISD.

Palabras clave:

Lengua portuguesa. Secuencia didáctica. Interaccionismo Sociodiscursivo. Capacidades de lenguaje.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar apresenta diversas oportunidades para o desenvolvimento integral dos alunos, indo além da simples aquisição de competências linguísticas. Nesse sentido, a sequência didática, da corrente genebrina, constitui um importante instrumento para guiar e conduzir as práticas pedagógicas e atividades de modo processual e coerente, atendendo as necessidades encontradas em sala de aula.

O trabalho ora em pauta tem como objetivo apresentar a planificação de uma sequência didática centrada no gênero conto de humor para a disciplina de Língua Portuguesa, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. A escolha por esse gênero justifica-se pelo fato de o humor constituir elemento essencial no discurso dos falantes, exigindo competências discursivas para interpretar ironias, subentendidos e até mesmo críticas presentes nos textos. Além disso, o conto de humor, por ser uma narrativa curta e familiar aos estudantes desde a infância, permite estabelecer pontes entre o conhecimento prévio dos alunos e o trabalho reflexivo acerca de valores, comportamentos e questões sociais contemporâneas.

Associados ao objetivo geral, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: a) discorrer sobre os fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e as capacidades de linguagem; b) descrever as etapas que compõem a sequência didática (SD) e discutir a proposta elaborada com base no gênero conto de humor; c) identificar

as capacidades de linguagem que podem ser exploradas e desenvolvidas ao longo das diferentes etapas da SD. A pergunta que norteia o estudo é: quais capacidades de linguagem podem ser exploradas e desenvolvidas ao longo das etapas de uma SD voltada para o gênero conto de humor?

Esse estudo caracteriza-se como pesquisa aplicada, de caráter descritivo e abordagem qualitativa. Fundamenta-se nos princípios do ISD, propostos por Bronckart (2006, 2010), e nas contribuições de autores que articulam reflexões sobre o ISD e a SD, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), Magalhães e Cristóvão (2018). A proposta justifica-se na medida em que pode colaborar para a construção de novas práticas para o ensino de língua materna, de modo a favorecer o efetivo desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.

O artigo se divide em três seções além da introdução e conclusão: a primeira discorre sobre o ISD e as capacidades de linguagem; a segunda seção trata da estrutura de uma SD; por fim, uma seção correspondente a apresentação da planificação da SD “O humor, onde está?”, com respectiva forma de avaliação.

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA BREVE RETOMADA

O ISD, compreendido como a “ciência do humano” (Bronckart, 2006, p. 10), é uma abordagem teórica centrada na interação social e na linguagem, onde enfatiza a necessidade de textos e atividades de linguagem que visem o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Ou seja, o ISD pretende mostrar que “as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursivos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (Bronckart, 2006, p. 10).

Nesse viés, ao compreender que a linguagem é social por natureza e os humanos são a única espécie capaz de mobilizar signos linguísticos para se comunicar, Bronckart (2006, p. 139) chama de ação de linguagem o que é produzido por um autor e que se materializa por meio de textos. Assim, um texto mobiliza tanto os recursos lexicais e

sintáticos quanto leva em consideração os modelos de organização textual já existentes na língua, conhecido como unidade comunicativa (Bronckart, 2006; 2010). Esses textos são enquadrados em diferentes gêneros de texto (gêneros textuais), que, segundo Magalhães e Cristóvão (2018) são ações de linguagem, modelos já pré-construídos na sociedade e legados por gerações anteriores, materializados em textos específicos.

Nessa direção, sob a ótica do ISD, “o texto se inscreve, necessariamente, em um gênero, que é elaborado pelas gerações precedentes e vai se modificando nas interações humanas” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 27). Assim, tanto as ações de linguagem quanto os textos e os gêneros textuais evoluem com o passar do tempo, pois são construções sociais que se transformam para atender às novas necessidades comunicativas, refletindo a dinâmica das interações sociais e culturais.

2.1 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

As capacidades de linguagem (CL) são entendidas como habilidades a serem desenvolvidas, permitindo aos indivíduos produzir e compreender textos em contextos sociais específicos, isto é, são “aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 164). Inicialmente, havia três CL no quadro do ISD, posteriormente ampliadas para cinco, “numa expansão que contribuiu para envolver aspectos ideológicos e multimodais das interações” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 29). Essas capacidades são:

- capacidades de ação (CA);
- capacidades discursivas (CD);
- capacidades linguístico-discursivas (CLD);
- capacidades de significação (CS);
- capacidades multissemióticas (CMS).

As CA são “aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 164), ou seja, a habilidade de adaptar a linguagem de acordo com a função social do texto. Assim, a pessoa precisa

ser capaz de entender e interpretar o ambiente em que está inserida para produzir uma comunicação eficaz. No caso das crianças, os autores (2017) trazem que essas capacidades são desenvolvidas através de um processo de aprendizagem longo e contínuo, onde aprendem a adaptar suas expressões às diferentes exigências do seu meio social.

Referente às CD, elas são “aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 164). Em outras palavras, é a habilidade de escolher e utilizar adequadamente os diferentes tipos de discurso para comunicar uma prática de linguagem de forma estruturada e adequada ao objetivo da comunicação.

As CLD envolvem a integração de diversos elementos linguísticos e discursivos, dentre eles a escolha de palavras, construção de frases, coesão e coerência do texto, e a adequação ao registro e ao gênero textual. Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p. 164), são as “capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas exigidas para a produção de um discurso singular”.

As CS e CMS foram adicionadas posteriormente ao quadro do ISD. As CS, propostas por Cristóvão e Stutz (2011), referem-se à habilidade de interpretar e construir significados a partir das representações e conhecimentos sobre práticas sociais, ou seja, compreender os textos de acordo com o contexto e finalidade a que são produzidos. Por fim, as CMS (Dolz, 2015) tratam da habilidade de compreensão dos textos multimodais e semióticos, que vão além do verbal, envolvendo imagens, vídeos, dentre outros recursos semióticos.

Embora as CL sejam conceituadas separadamente, elas atuam de maneira articulada sem que uma se sobreponha à outra, isto é, “as diferentes capacidades de linguagem se constroem em interação, sem que se possa falar de dominância ou de precedência de uma capacidade em relação à outra” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 169). Nesse viés, para que as CL sejam efetivamente desenvolvidas por meio de práticas significativas e que contemplem os diferentes aspectos envolvidos, é necessário “pensar primeiramente na prática social relativa ao gênero, considerando os aspectos

ideológicos, discursivos, textuais e linguísticos das diferentes esferas de produção” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 31). Ou seja, levar em consideração as condições de produção e recepção dos textos, bem como os contextos nos quais estão inseridos.

Sendo assim, a compreensão das práticas sociais associadas aos gêneros textuais permite que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e reflexiva sobre a linguagem nas mais diversas situações comunicativas. A aprendizagem, assim como a linguagem, é interativa e, portanto, “a apropriação dos saberes e do saber-fazer (de linguagem ou não) efetua-se sempre no quadro das interações, diretas ou indiretas, com outros membros do grupo social” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 169). Desse modo, ao promover atividades diversificadas voltadas à ação da linguagem, articulam-se as CL ao que é postulado no documento norteador da educação no território nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2018).

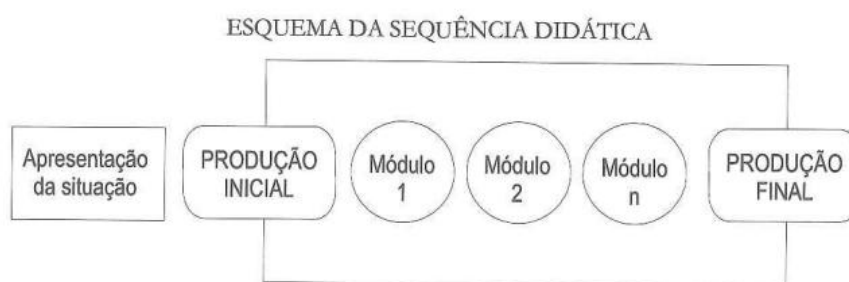
Na próxima seção, será discorrido sobre as etapas da sequência didática.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A SD é uma série de atividades planejadas e estruturadas de forma sequencial que visa promover a aprendizagem de forma progressiva, com o objetivo de desenvolver competências específicas nos estudantes e permitir que avancem gradualmente no processo de construção de conhecimento. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), uma SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” ou até mesmo de um conteúdo específico. No contexto do ISD, esse conjunto de atividades deve estar articulado às práticas sociais em que os estudantes estão inseridos, de modo que o ensino dos gêneros textuais tenha sentido para os alunos.

Dessa forma, a estrutura base de uma SD, modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é:

Figura 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A SD inicia com a apresentação da situação, etapa dedicada à inserção dos alunos no contexto da proposta; em seguida, ocorre a produção inicial do gênero estruturante, que servirá como diagnóstico e “permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 84); os módulos, quantos forem necessários, têm por finalidade “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 87), de forma que o gênero textual seja decomposto em partes menores e os aspectos discursivos, textuais e linguísticos possam ser aprendidos de forma gradual; por fim, a produção final constitui o momento em que os alunos têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos que foram adquiridos no decorrer do processo.

Esse é o modelo original de SD. Contudo, ele permite admitir adaptações. Como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107), “as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo”. Nesse sentido, diferentes modelos vêm sendo derivados da proposta inicial, com a finalidade de atender as especificidades de cada contexto escolar e às necessidades dos estudantes. Além disso, quando ancorada no ISD, a SD deve estar inserida em um contexto de produção e girar “em torno de práticas sociais que colaborem para uma aprendizagem significativa e pertinente com a circulação social dessas produções” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 49).

É importante destacar que a construção de uma SD deve ser precedida por um modelo didático de gênero (MDG), uma vez que o professor precisa apropriar-se previamente do gênero que será ensinado. Como explicam Machado e Cristóvão (2006, p. 556), retomando o que propõe o grupo de pesquisadores genebrinos, “para que os objetivos de ensino-aprendizagem de gêneros possam ser atingidos, as práticas escolares de produção textual devem ser norteadas pelo que chamam de modelo didático do gênero a ser ensinado”. O MDG, portanto, é elaborado pelo professor e não é utilizado diretamente com os alunos, mas orienta a organização da SD (Magalhães; Cristóvão, 2018).

Cabe mencionar que, embora o modelo de SD se organize em torno de um gênero textual (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), no contexto do ISD, outros gêneros podem ser mobilizados nos módulos como apoio, constituindo o repertório necessário para o domínio do gênero alvo (Magalhães; Cristóvão, 2018). Dessa forma, a SD prevê o foco claro e específico em um gênero oral ou escrito, mas há também a possibilidade do uso de outros gêneros como suporte às atividades.

É nesse sentido que se evidencia a natureza flexível da SD, uma vez que considera situações reais de uso e admite ajustes ao longo de sua estrutura. Vale lembrar que “essas sequências de ensino têm por finalidade suscitar uma progressão nas aprendizagens dos alunos” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 170) e, portanto, devem favorecer o desenvolvimento das CL. Ademais, entende-se que a SD constitui um caminho estruturado para o alcance dos objetivos propostos, desde que as atividades estejam alinhadas à BNCC (Brasil, 2018) e favoreçam aprendizagens significativas para os alunos.

Com base nesses princípios, apresenta-se a seguir a planificação da SD para o 7º ano do Ensino Fundamental II, elaborado com o suporte teórico do ISD e tendo o conto de humor como gênero-alvo.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A SD foi planejada com base no modelo original de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Com o tema “O humor, onde está?”, é direcionada para o 7º ano do Ensino Fundamental II, na disciplina de Língua Portuguesa, tendo como gênero textual estruturante o conto. A escolha por esse gênero justifica-se pelo fato de o humor constituir um elemento essencial no discurso dos falantes, exigindo competências discursivas para interpretar ironias, subentendidos e críticas presentes nos textos. Além disso, o conto de humor, por ser uma narrativa curta e familiar aos estudantes, permite estabelecer pontes entre o conhecimento prévio dos alunos e o trabalho reflexivo acerca de valores, comportamentos e questões sociais contemporâneas.

Cabe ressaltar que a SD não possui uma estrutura fixa e permite ajustes e adaptações conforme o contexto e a necessidade da turma. Ao longo do processo da SD, as atividades foram planejadas de forma a promover a interação social e a reflexão sobre o funcionamento do gênero conto, em consonância com os princípios do ISD. As atividades propostas variam de simples a complexas e são centradas no texto, visto que a SD tem como finalidade o domínio dos gêneros textuais, tanto na recepção quanto na produção, pois são essenciais para a participação na vida social e comunicativa (Bronckart, 2010). Ao final da sequência sugere-se a produção de um livro com os contos escritos para que seja lançado em um evento organizado pelos alunos para a comunidade escolar.

Diante disso, embora a produção textual seja atividade central na perspectiva do ISD, Bronckart (2010) destaca que a reflexão sobre as regularidades e irregularidades linguísticas observadas no texto também é necessária para a construção de uma escrita eficaz, mas como uma etapa subsequente. Nesse sentido, no contexto educacional brasileiro do ISD, a SD possibilita “a integração [...] entre os eixos do ensino, como leitura, escrita, oralidade e análise linguística” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 48). Assim, as atividades da SD visam estimular o desenvolvimento das CL. A partir da proposta de escrita do gênero conto de humor, os alunos são convidados a refletir sobre o processo de criação narrativa, promovendo a organização do pensamento, a criatividade e a expressão de ideias de forma coesa e coerente.

Na sequência, expõe-se as etapas e atividades a serem desenvolvidas na sequência didática.

4.1 ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta seção apresenta a planificação da SD, explicitando as atividades propostas em cada etapa, bem como as capacidades de linguagem mobilizadas, de modo a evidenciar a articulação entre teoria e prática.

Na tabela 1, encontra-se a etapa da apresentação da situação.

Tabela 1: Apresentação da situação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
Número de períodos: 1 período.	Objetivos: apresentar a proposta de trabalho com o conto de humor e discutir seus aspectos.	Material necessário: roda de conversa. Folha com o conto O pacote de biscoitos .
Atividades		Capacidades de linguagem
Apresentação das etapas da sequência didática para estudo com o gênero conto de humor.		Capacidades de ação; capacidades de significação.
Discussão do gênero: - onde se encontra um conto; - porque é interessante ler um conto; - quem escreve um conto; - como pode ser publicado; - o que é um conto.		Capacidades de ação; capacidades de significação.
Leitura do conto O pacote de biscoitos ³ (autor desconhecido).		Capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A apresentação da SD e a discussão sobre o gênero conto de humor mobilizam as CA, ao engajar os alunos na proposta e incentivá-los a participar ativamente das

atividades, e as CS, ao promover a reflexão sobre o conceito de conto, seus contextos de circulação e sua relevância social. A problematização acerca de onde um conto pode ser encontrado, por que é interessante lê-lo, quem o escreve e como pode ser publicado contribui para o desenvolvimento das CS, ao situar o gênero em um contexto significativo.

A leitura do conto **O pacote de biscoitos** estimula as CLD, ao possibilitar a análise da estrutura do conto e a identificação de seus elementos principais, bem como as CS, ao promover a construção de significados a partir do texto. Nessa etapa, a leitura será realizada sem a mediação da professora, para que, na etapa a seguir – a produção inicial – seja possível avaliar tanto o conhecimento prévio dos alunos sobre a escrita do gênero (em termos de estrutura) quanto o nível de domínio linguístico já consolidado.

Concluída essa etapa de inserção no contexto da SD e de fornecimento de subsídios sobre a temática, passa-se à produção inicial.

Tabela 2: Produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL		
Número de períodos: 1 período.	Objetivos: produzir um conto de humor.	Material necessário: folha para a escrita.
Atividades		Capacidades de linguagem
Conversa inicial com os estudantes para identificar seus conhecimentos prévios sobre o gênero conto de humor e verificar se já tiveram alguma experiência de leitura ou produção.		Capacidades de ação; capacidades de significação.
Escrita de um conto de humor, utilizando os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero (extensão de 15 a 30 linhas).		Capacidades de ação; capacidades linguístico-discursivas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A conversa inicial mobiliza as CA e CS, uma vez que ativa os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, favorecendo a compreensão de sua função e de seus usos sociais, além da adaptação da fala ao contexto de discussão. A escrita do conto, por sua vez, mobiliza as CA, ao demandar a adequação da linguagem ao gênero, e as CLD, ao exigir o domínio de aspectos linguísticos, como coesão, coerência e escolha lexical.

A etapa da produção inicial, como destacam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), configura-se como essencial para o diagnóstico do conhecimento que os estudantes já possuem sobre o gênero. Funciona como um “ponto de partida” para o trabalho pedagógico, permitindo ao professor identificar tanto as habilidades quanto as dificuldades apresentadas em relação ao objeto de estudo. Essa produção representa, portanto, uma amostra do que os alunos conseguem realizar sem a intervenção do professor.

A produção inicial dos estudantes servirá de subsídio para o professor preparar os módulos seguintes, ou seja, com base na leitura da primeira versão dos contos, o professor organiza os módulos seguintes de acordo com as necessidades que observou durante a leitura dos textos. É possível antecipar algumas limitações que costumam aparecer na produção do conto, tais como dificuldades na construção do enredo, inadequação no uso dos tempos e da concordância verbal, emprego restrito de figuras de linguagem e pouca atenção à estrutura característica do gênero. Dessa forma, os módulos subsequentes trazem sugestões com o objetivo de superar tais dificuldades, devendo ser adaptados de acordo com a escrita de cada turma.

Para isso, a SD foi estruturada em três módulos:

- módulo 1: dedica-se à apropriação da estrutura do conto, bem como à identificação e análise de suas características constitutivas. Embora as atividades deste módulo priorizem a oralidade, com o intuito de promover a interação e a discussão coletiva, também serão desenvolvidas atividades escritas, visando aprofundar a compreensão dos elementos textuais abordados, por meio da exploração de três contos;

- módulo 2: concentra-se no estudo dos tempos e da concordância verbal, aspectos gramaticais frequentemente confundidos na produção escrita e oral dos estudantes. As atividades deste módulo retomam os textos analisados no módulo anterior, permitindo a aplicação prática dos conceitos gramaticais em um contexto textual já conhecido pelos estudantes;
- módulo 3: aborda as figuras de linguagem, ampliando a compreensão dos recursos expressivos da língua e sua função na construção de sentido nos textos literários.

Tabela 3: Módulos

MÓDULO 1		
Número de períodos: 4 períodos.	Objetivos: conhecer as características e estrutura de um conto.	Material necessário: folhas com os contos A Velha Contrabandista e O caboclo, o padre e o estudante , quadro, caderno e folha de atividades.
Atividades		Capacidades de linguagem
Leitura do conto A Velha Contrabandista ⁴ , de Stanislaw Ponte Preta.		Capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.
Identificação dos elementos e características do conto, realizado conjuntamente com a turma: - personagens: participantes da história; - narrador: quem conta a história (narrador observador, narrador personagem ou narrador onisciente); - tempo: cronológico ou psicológico;		Capacidades discursiva; capacidades linguístico-discursivas.

- espaço: local em que se desenvolve a história; - enredo: sequência das ações (linear ou não linear).		
Atividade de análise do conto O pacote de biscoitos , lido na primeira aula, com foco nos elementos constitutivos do gênero e em suas principais características.		Capacidades discursiva; capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.
Análise colaborativa da estrutura (enredo) do conto: - situação inicial: breve ambientação do espaço, dos personagens e do tempo; - desenvolvimento e complicação: desenrolar dos acontecimentos e surgimento do conflito, quando as ações começam a alterar o rumo da história; - clímax: momento de maior tensão da narrativa; - desfecho: solução do problema ou conflito.		Capacidades discursiva; capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.
Leitura individual e coletiva do conto O caboclo, o padre e o estudante ⁵ , de Luís da Câmara Cascudo.		Capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.
Análise da estrutura do conto em pequenos grupos. As atividades incluem: - preenchimento de uma tabela com as características do conto; - identificação e marcação, no texto, das partes que compõem sua estrutura.		Capacidades de ação; capacidades discursivas; capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.
MÓDULO 2		
Número de períodos: 2 períodos.	Objetivos: compreender e aplicar adequadamente os tempos e modos verbais.	Material necessário: quadro, caderno e folha de atividades.
Atividades		Capacidades de linguagem

Estudo linguístico sobre os tempos verbais e concordância verbal com base nos contos explorados nas etapas anteriores.		Capacidades linguístico-discursivas.
Atividades para aplicação dos conhecimentos sobre os tempos verbais: - identificar os tempos verbais em frases selecionadas dos contos; - reescrever trechos dos contos, alterando o tempo verbal predominante e observando as mudanças de sentido e efeito na narrativa.		Capacidades linguístico-discursivas.
MÓDULO 3		
Número de períodos: 2 períodos.	Objetivos: conhecer as figuras de linguagem e sua função na construção de sentido.	Material necessário: quadro, caderno, folha de atividades, caixa com frases para identificação das figuras de linguagem.
Atividades		Capacidades de linguagem
Apresentação das figuras de linguagem: - ironia: utilização de palavras ou expressões em sentido oposto ao literal, geralmente para provocar humor ou crítica; - antítese: contraposição de ideias opostas na mesma frase; - eufemismo: substituição de uma expressão rude ou desagradável por outra mais leve; - hipérbole: exagero intencional para destacar características ou situações; - metáfora: comparação implícita; - personificação: atribuição de características humanas a seres inanimados ou animais;		Capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.

- elipse: omissão de uma ou mais palavras em uma frase, que são facilmente subentendidas pelo contexto.	
Atividades escritas voltadas à identificação das figuras de linguagem.	Capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.
Atividade lúdica para praticar as figuras de linguagem: “batata-quente” das figuras de linguagem.	Capacidades de ação; capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A leitura do conto **A Velha Contrabandista**, articula as CLD e as CS ao demandar a compreensão da narrativa e a construção de sentidos a partir do texto. A identificação dos elementos e características do gênero contribui para o desenvolvimento das CD, ao explorar a organização do gênero, e das CLD, ao analisar os aspectos linguísticos que sustentam a construção narrativa.

Essa mesma dinâmica é observada na análise do conto **O pacote de biscoitos**, que reforça as CD, CLD e CS ao mobilizar tanto os aspectos estruturais do gênero quanto os recursos linguísticos responsáveis pela produção de sentido. Na análise colaborativa da estrutura desse conto, são aprofundadas as CD, CLD e as CS, permitindo a compreensão da progressão narrativa, a articulação dos elementos linguísticos e a construção de significados a partir da organização dos eventos.

De forma complementar, a leitura e análise do conto **O caboclo, o padre e o estudante** consolidam as CA, CD, CLD e as CS, uma vez que os conhecimentos adquiridos são aplicados a um novo texto, estimulando a reflexão sobre as escolhas linguísticas e seus efeitos de sentido. Nesse processo, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), as diferentes CL se desenvolvem em interação, sem que haja hierarquia ou precedência entre elas.

O módulo 2 concentra-se no domínio dos aspectos linguísticos: tempo e concordância verbal, mobilizando as CLD a partir dos textos já trabalhados. No último

módulo, mobilizam-se as CLD e CS em todas as atividades, visto que o estudo das figuras de linguagem amplia o repertório linguístico dos alunos e a compreensão de como esses recursos contribuem para a construção dos efeitos de sentido. A atividade lúdica, que tem como objetivo reforçar o reconhecimento e a utilização dos recursos de forma interativa, mobiliza, além das CLD e CS, também as CA, ao exigir a adaptação da linguagem à situação proposta.

Cabe registrar que a produção inicial da turma pode ser devolvida logo no início no primeiro módulo, para que eles voltem ao texto ao longo das atividades e reflexões e verifiquem a sua escrita. É importante o professor incluir em cada módulo, atividades que demandem do estudante a observação, comparação e reescrita de trechos de sua produção inicial. Após todo esse percurso de estudo, propõem-se aos estudantes a produção final do gênero conto de humor, com o intuito de colocarem em prática os conhecimentos aprimorados ao longo dos módulos.

Tabela 4: Produção final

PRODUÇÃO FINAL		
Número de períodos: 1 período.	Objetivos: produzir um conto de humor.	Material necessário: folha com orientações.
Atividades		Capacidades de linguagem
Escrita de um conto de humor.		Capacidades de ação; capacidades discursivas; capacidades linguístico discursivas; capacidades de significação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A produção final integra todas as capacidades desenvolvidas no decorrer da SD: as CA, na adaptação ao gênero; as CD, na mobilização dos modelos discursivos; as CLD, no domínio dos aspectos linguísticos; e as CS, na construção de sentidos que dialogam com o contexto e com as práticas sociais.

Finalizada a SD, é fundamental avaliar o progresso dos estudantes, refletindo sobre sua evolução e a superação das dificuldades observadas na produção inicial. Nessa perspectiva, a avaliação não se restringe a um momento isolado de verificação de conhecimentos, mas configura-se como um acompanhamento contínuo e processual ao longo de toda a SD.

A seguir, discutem-se os princípios que orientam esse processo avaliativo.

4.2 AVALIAÇÃO

O ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto escolar constituem um processo fundamental na formação dos estudantes, pois possibilitam conhecer diferentes formas de uso da língua e promovem o desenvolvimento das CL, essenciais para a comunicação. Além disso, por mais que os sujeitos já saibam falar o idioma, o aprendizado da Língua Portuguesa ultrapassa a simples memorização de regras gramaticais. O domínio da língua materna envolve tanto a capacidade de escrever de forma correta, como também de expressar ideias de maneira clara, coerente e criativa, adaptando-se às diferentes situações e intenções comunicativas.

Sendo assim, a avaliação dos estudantes ocorre ao longo de todo o processo, visto que, segundo os princípios do ISD, “a avaliação [é] contínua e processual” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 48). Ademais, alinhada a esses pressupostos, a avaliação fundamenta-se na comparação entre a produção inicial e a produção final dos estudantes, com o objetivo de verificar a progressão e a ampliação das CL ao longo da SD. Dentro desse contexto, os critérios adotados para a comparação entre as produções tiveram como base os conteúdos abordados durante as aulas, tais como a estrutura e as características do gênero conto, o uso apropriado dos tempos e da concordância verbal, além do emprego de figuras de linguagem.

Sob essa ótica, considerando que a SD se configura como um instrumento que organiza as atividades escolares de forma organizada e gradual, compreende-se que as SD “não são receitas” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 35) a serem seguidas de forma

literal. Desse modo, para aprimorar o processo de escrita e favorecer a circulação das produções, propõem-se dois momentos posteriores à produção final dos contos: um dedicado à revisão e reescrita dos textos, a partir do feedback da professora, e outro destinado à socialização e compartilhamento das versões finais em uma roda de leitura.

No mais, a avaliação, além de possibilitar o acompanhamento do progresso e das dificuldades dos estudantes, configura-se também como um recurso de autorreflexão docente, permitindo ao professor analisar suas práticas e identificar aspectos que demandam aprimoramento. A BNCC (Brasil, 2018, p. 17) aponta “tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos”. Assim, o uso de diferentes instrumentos avaliativos torna-se essencial para promover um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo.

Além disso, tendo em vista que o ISD propõe que o gênero aprendido seja mobilizado em práticas sociais reais, é importante que o projeto seja finalizado com a socialização dos textos. Algumas sugestões, por exemplo, incluem: a organização de um livro reunindo os contos; a exposição dos textos em um mural ou varal na escola; uma roda de contação de histórias para outras turmas, em que os alunos-autores leem seus contos para os colegas; a publicação em revistas on-line; ou mesmo a realização de um concurso de contos. O essencial é que a escrita não tenha como única finalidade a avaliação pela professora, mas que se configure como uma prática de letramento que envolva a comunidade escolar e a família dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a contribuir nas práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa, o presente estudo apresentou a planificação de uma SD centrada no gênero conto, com o intuito de favorecer o desenvolvimento das capacidades de linguagem (CL), ancorado em base científica. Dessa forma, fica claro que ensinar língua materna não se restringe ao conhecimento de nomenclaturas gramaticais. Envolve também olhar

para a língua, refletir sobre os sentidos produzidos pelas diferentes escolhas linguísticas, possibilitar o contato com novos gêneros textuais e estimular a criatividade.

Nesse contexto, a SD apresentada para o ensino de Língua Portuguesa, ao se fundamentar nos princípios do ISD, configura-se como uma estratégia para promover uma aprendizagem significativa. Isso se deve ao fato de que, além de possibilitar o aperfeiçoamento das CL, permite a participação ativa dos alunos em atividades de leitura e escrita. Ademais, a SD permite adaptações sempre que necessário, de modo a adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos estudantes.

Esperamos que esse estudo possa lançar luzes a estudos e práticas do ensino de Língua Portuguesa, a fim de que as atividades a serem desenvolvidas favoreçam o letramento dos estudantes, ampliando suas possibilidades de participação em diferentes contextos educacionais e sociais.

NOTAS

³ Disponível em: <https://portugues-na-sala-de-aula.blogspot.com/2012/10/o-pacote-de-biscoito.html>. Acesso em: 17 jan. 2025.

⁴ Disponível em: <https://numlabirintodeletras.blogspot.com/2012/11/a-velha-contrabandista-de-stanislaw.html>. Acesso em: 18 jan. 2025.

⁵ Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/08/textos-classicos-de-portugues-para-o.html>. Acesso em 18 mar. 2025.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**. Santa Maria, v. 20, n. 40, jan./jun. 2010. p. 163-176. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lidia. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Revista Signum: Estudos da linguagem**, n, 14/1, p. 569-589, jun. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8578/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, nº 28, vol. 1. Maio/2017. p. 156-173. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512454262011>. Acesso em: 24 jul. 2024.

DOLZ, Joaquim. Os cinco grandes ‘novos’ desafios para o ensino de Língua Portuguesa. **CENPEC** (Olimpíadas de Língua Portuguesa). 2015. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/sua-pratica/reflexao-teorica/79/os-cinco-novos-desafios-para-o-ensino-da-lingua-portuguesa>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/4JBZVNJgvFmTgCg6pRPg3bC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

Data da submissão: 05/06/2025

Data do aceite: 08/08/2025

A PRESENÇA CHIQUITANA EM PORTO ESPERIDIÃO:

um olhar a decolonialidade a partir de brincadeiras

THE CHIQUITANO PRESENCE IN PORTO ESPERIDIÃO:

a look at decoloniality through play

LA PRESENCIA CHUIQUITANA EN PORTO ESPERIDIÃO:

una mirada a la decolonialidad a través del juego

Adriane Cristine Silva ¹

Beleni Salete Grando ²

RESUMO:

Este artigo foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Tem como objetivo compreender o brincar como espaço formativo que expressa a realidade vivida por crianças na fronteira Brasil-Bolívia, na Escola Municipal Maria Gregória Ortiz Cardoso, buscando identificar e descrever as práticas sociais do brincar de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Porto Esperidião (MT). Trata-se de uma pesquisa participante que se desenvolve a partir da análise do cotidiano escolar e das vivências das crianças, utilizando a etnografia do cotidiano como abordagem metodológica. O estudo dialoga com pesquisas sobre relações étnico-raciais no contexto da história e cultura Chiquitano, considerando a presença desse povo originário na região de fronteira. Nessa perspectiva, busca-se compreender as brincadeiras a partir do reconhecimento de suas práticas sociais, bem como dos sentidos e significados que produzem na formação social das crianças que vivem na área urbana de Porto Esperidião. A investigação se sustenta no diálogo entre culturas e na

¹ Doutoranda em Educação, UFMT; SEDUC – MT – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT); Membro do Grupo de Pesquisa COEDUC. Orcid: 0000-0003-4387-232X. E-mail: adriane cristine2011@gmail.com

² Doutora em Educação, UFSC; UFMT – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT); Coordenadora do Grupo de Pesquisa COEDUC. Orcid: ORCID 0000-0002-5491-2123. E-mail: beleni.grando@gmail.com

educação em uma perspectiva intercultural crítica, orientada por um viés decolonial, situando a escola da fronteira Brasil–Bolívia como espaço de coexistência e negociação de saberes.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Decolonialidade.

The Chiquitano Presence in Porto Esperidião: A Decolonial Perspective Through Play.

ABSTRACT:

This article was developed within the Research Group “Body, Education, and Culture,” linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso, in the Research Line “Social Movements, Politics, and Popular Education.” Its aim is to understand play as a formative space that expresses the lived reality of children on the Brazil–Bolivia border, at Maria Gregória Ortiz Cardoso Municipal School, seeking to identify and describe the social practices of play among early elementary school students in the municipality of Porto Esperidião (MT).

This is a participatory research project grounded in the analysis of daily school life and children’s experiences, using the ethnography of everyday school life as a methodological approach. The study dialogues with research on ethnic-racial relations within the context of Chiquitano history and culture, considering the presence of this Indigenous people in the border region. From this perspective, the research seeks to understand children’s play by recognizing their social practices and the meanings they produce in the social formation of children living in the urban area of Porto Esperidião. The investigation is anchored in intercultural dialogue and education from a critical intercultural and decolonial perspective, positioning the school on the Brazil–Bolivia border as a space of coexistence and negotiation of knowledge.

Keywords: Educacion. Culture. Decoloniality

La presencia chiquitana en Porto Esperidião: una mirada a la decolonialidad a partir de los juegos.”

RESUMEN

Este artículo fue desarrollado en el marco del Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Cultura, vinculado al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso, en la Línea de Investigación Movimientos Sociales, Política y Educación Popular. Tiene

como objetivo compreender el juego como un espacio formativo que expresa la realidad vivida por niñas y niños en la frontera entre Brasil y Bolivia, en la Escuela Municipal Maria Gregória Ortiz Cardoso, buscando identificar y describir las prácticas sociales del juego entre estudiantes de los primeros años de la Educación Primaria, en el municipio de Porto Esperidião (MT). Se trata de una investigación participante que se desarrolla a partir del análisis del cotidiano escolar y de las vivencias de las niñas y los niños, utilizando la etnografía del cotidiano escolar como enfoque metodológico. El estudio dialoga con investigaciones sobre relaciones étnico-raciales en el contexto de la historia y la cultura Chiquitana, considerando la presencia de este pueblo originario en la región fronteriza. Desde esta perspectiva, se busca comprender los juegos infantiles a partir del reconocimiento de sus prácticas sociales, así como de los sentidos y significados que producen en la formación social de las niñas y los niños que viven en el área urbana de Porto Esperidião. La investigación se sustenta en el diálogo intercultural y en una educación desde una perspectiva intercultural crítica y decolonial, situando la escuela de la frontera Brasil-Bolivia como un espacio de coexistencia y negociación de saberes.

Palabras clave: Educación. Cultura. Decolonialidad.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de problematizar a educação e as relações étnico-raciais na fronteira Brasil–Bolívia, território onde vivo e atuo como professora busco compreender as infâncias e as práticas do brincar nesse contexto. Trata-se de fortalecer, no espaço escolar, os vínculos entre as crianças e seus pares, e assim potencializar saberes ancestrais provenientes de seus núcleos familiares. Nesse cenário, emergem tensões entre processos de autonomia e movimentos de submissão a uma perspectiva escolar monocultural, ainda dominante, embora orientada por discursos que anunciam a importância de uma educação intercultural. A criança aqui situada é o centro deste estudo, está inserida no cotidiano escolar, é compreendida a partir de seus traços identitários constituídos no seio familiar, espaço de produção de sentidos e práticas culturais. É nesse contexto que observo o brincar na escola, entendido como um ritual de ser criança e de interação com o outro.

Nesse sentido, a partir das primeiras aproximações que se constituirá a tese de doutoramento — e considerando minha atuação como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como formadora municipal em um programa governamental voltado à alfabetização na idade certa —, observo, em minhas andanças pelas escolas da região de fronteira em Porto Esperidião, que as crianças brincam, desejam brincar e carregam de seus lares vestígios de brincadeiras próprias de suas famílias. Tais brincadeiras são recriadas e adaptadas ao contexto em que vivem e aos materiais de que dispõem para exercê-las no ambiente escolar. Assim, buscamos tecer reflexões a partir das brincadeiras das crianças da Escola Municipal Maria Gregória Ortiz Cardoso, localizada na área urbana do município e que atende o Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano. O estudo também procura dialogar com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, especialmente com a primeira competência geral da Educação Básica, que destaca a importância do desenvolvimento integral do estudante, incluindo dimensões culturais, sociais e identitárias.

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. (Brasil, 2018, p.9)

Esta pesquisa será desenvolvida no município de Porto Esperidião, na Escola Municipal Maria Gregória Ortiz Cardoso, instituição que integrou o projeto que norteou a Pesquisa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, constituindo-se como espaço das primeiras aproximações para a compreensão do cenário investigativo. Cujo objetivo é investigar a educação da criança Chiquitano, na área urbana de Porto Esperidião. Nesse sentido, com o propósito de compreender uma educação que fortaleça o povo enquanto grupo étnico que constitui a base da sociedade de Porto Esperidião, a pesquisa parte do cenário escolar, espaço marcado pela diversidade local. Busca-se, assim, refinar o olhar do pesquisador para compreender quais práticas educativas contribuem efetivamente para o fortalecimento identitário e cultural desse povo.

Em uma perspectiva que ultrapassa o currículo escolar, mas que se ancora na realidade local e nos ensinamentos de Paulo Freire, busca-se compreender o alunado dentro de uma totalidade, considerando o contexto escolar que o envolve, sua realidade social e cultural, e os saberes constituídos no núcleo familiar e fortalecidos nas relações sociais. Nessa trajetória de aproximadamente 26 anos como profissional da educação e pesquisadora dos movimentos que atravessam a vida escolar, observo, em meu contato cotidiano, o alarido das crianças na chegada à escola e, sobretudo, no intervalo — momento em que se nutrem tanto pela alimentação oferecida quanto pelo brincar. É nesse vigor que antecede a correria que frequentemente escuto o enunciado: “Quem quer brincar põe o dedo aqui!”, expressão que se configura como uma espécie de autoridade do brincar. Trata-se de uma convocação que agrega as crianças em torno da interação e organiza lideranças espontâneas para movimentar os corpos pelos espaços escolares — corredores, pátios externos, calçadas e a área de terra batida que compõe parte do pátio da escola.

A brincadeira é de extrema importância para o desenvolvimento da criança através da brincadeira a criança constrói sua identidade e autonomia [...] Brincar é a fase mais importante da infância do desenvolvimento humano, neste período por ser auto - ativa representação do interno a representação de necessidades e impulsos internos. (Froebel, 1912, p.54-55).

O ato de brincar é tão importante para o desenvolvimento da criança tanto quanto as necessidades básicas como comer e dormir, através da brincadeira a criança estabelece um vínculo com a realidade de normas e regras, representam formas singulares da compreensão do mundo pelas crianças. Sendo assim esta reflexão sobre a brincadeira contempla a necessidade de produções acadêmicas referentes ao brincar na fronteira oeste de Mato Grosso, na perspectiva da etnia chiquitano residentes na área urbana no município de Porto Esperidião a ser estudado e apresentado no que se refere a educação intercultural crítica e decolonialidade.

Nesse sentido, identificamos as brincadeiras realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maria Gregória Ortiz Cardoso sob a perspectiva histórica, social e cultural da criança na fronteira Brasil–Bolívia, por meio

de uma proposta investigativa em que a própria criança pesquisa, junto à sua família, as formas de brincar atuais e aquelas vivenciadas por seus pais e avós.

O ato de brincar amplia minhas lentes de observação para além das crianças da área urbana de Porto Esperidião. Na Escola Indígena Chiquitano, situada na Terra Indígena Chiquitano, revelam-se outras dinâmicas de infância, marcadas por relações singulares com o espaço, o tempo e a natureza. O ambiente escolar é envolto por uma extensa área verde, sem muros que contenham os passos ou delimitem rigidamente os movimentos. Ali, não há calçadas a serem contornadas, nem barreiras que interrompam a corrida, o olhar ou a curiosidade. O chão é livre, amplo, vivo; convida ao brincar em movimento, ao contato direto com a terra, ao encontro entre corpos, árvores, vento e sol, configurando modos de viver a infância profundamente entrelaçados com o território. Nesse contexto, as crianças deslocam-se livremente pelo gramado, em movimentos amplos e contínuos. Nas proximidades das salas de aula, envolvem-se na atividade de subir em árvores com notável agilidade motora, deslocando-se pelos galhos e auxiliando a criança que permanece por último no processo de escalada. Tais ações evidenciam não apenas o desenvolvimento de habilidades corporais, mas também a construção de vínculos, práticas de cuidado mútuo e modos próprios de socialização infantil.

Ali, as crianças se lançam livremente pelo gramado, em movimento expansivo. Próximo às salas de aula, brincam de subir em árvores com notável destreza, saltando dos galhos e protegendo aquela criança que ficou por último no processo de escalada. Esses gestos revelam não apenas habilidades corporais, mas também vínculos, cuidado e modos próprios de socialização.

Dsenvolvimento: O Cenário do Brincar

Ao direcionarmos o olhar para a região Sudoeste do estado de Mato Grosso, especificamente para o município de Porto Esperidião, situado na fronteira oeste do estado e que faz divisa com o território boliviano, às margens do rio Jaurú, observamos que os traços identitários de sua população se constituem a partir da diversidade local.



Essa diversidade decorre, sobretudo, da composição étnica do município, a qual se encontra marcada pela presença de diferentes grupos, com destaque para o povo indígena Chiquitano, reconhecido como a última etnia oficialmente identificada no Brasil. O povo indígena Chiquitano compõe parte significativa da diversidade étnica do município. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022, identificam-se 292 pessoas autodeclaradas como pertencentes a povos originários da etnia Chiquitano em Porto Esperidião.

Esses dados evidenciam não apenas a presença histórica desse povo no território, mas também a permanência de suas identidades, saberes e modos de vida, que seguem resistindo e se (re)afirmando no contexto das relações fronteiriças. Se compararmos ao senso no ano de 1991, este grupo étnico não se identifica enquanto etnia, a qual observa-se vestígios de um fortalecimento enquanto grupo a partir das famílias e de lutas por um lugar social a partir de conscientização do próprio povo, e de sua auto identificação enquanto grupo na região de fronteira com a Bolívia, que busca se fortalecer e oferecer condições de sobrevivência diante de situações com a intenção de os dizimar, assim como sua cultura e seus saberes ancestrais numa região de instabilidade e longínqua, conforme apresentado na Tabela 1, em que Mato Grosso está com aproximadamente novecentos e dois quilômetros de extensão de fronteira com a Bolívia, nessa região temos a presença de povos originários Chiquitanos.

O município de Porto Esperidião compreende o total de setenta e dois quilômetros e seiscentos metros. Mato Grosso é o segundo estado em maior dimensão de área fronteiriça o qual propicia as mais diversas situações de conflitos, dentre elas apresento neste artigo a questão que envolve o silenciamento cultural, a negação de pertencimento a um grupo étnico. Contudo, por muito tempo, os saberes do povo Chiquitano permaneceram invisibilizados nos diferentes espaços de convivência social, tanto no local de moradia quanto nas festas, na escola, na área urbana, na área rural e nos rituais religiosos. Essa invisibilização contribuiu para o silenciamento de práticas culturais, conhecimentos tradicionais e formas próprias de organização social, historicamente subalternizadas no contexto local.

Tabela 1: Fronteiras da Bolívia com Estados do Brasil

ESTADOS	EXTENSÃO EM KM
Acre	666
Rondônia	1.457
Mato Grosso	902
Mato Grosso do Sul	398
Total	3.423

Fonte: Site Ministério das Relações Exteriores

No Brasil temos uma população indígena de aproximadamente 305 etnias que falam 274 idiomas, e com o Censo de 2022 revelou um aumento de 88,96% na população indígena, equivalendo a 1.693.535 um milhão seiscientos e noventa e três mil quinhentos e trinta e cinco povos originários no Brasil, conforme aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). No contexto da diversidade brasileira e, de modo particular, em Porto Esperidião, os povos originários Chiquitano vivenciam processos históricos de silenciamento de sua identidade. Muitos deles encontram-se inseridos na área urbana, onde, em meio às relações sociais estabelecidas, acabam por ocultar sua origem étnica como estratégia de sobrevivência e de enfrentamento às discriminações. Nesse espaço, o “branqueamento” dos corpos, dos modos de vestir e de se apresentar socialmente opera como mecanismo de negação forçada da identidade indígena.

Em contrapartida, fora do espaço urbano, especialmente em sua Terra Indígena, conhecida como Portal do Encantado, e também em comunidades situadas nos arredores do município, a ancestralidade Chiquitano reverbera com maior intensidade, manifestando-se nos modos de viver, nos rituais, nas práticas comunitárias e nas relações com o território, permitindo que esses sujeitos existam e resistam enquanto povo.

Isso tudo é fundamental quando pensamos especificamente nas sociedades indígenas, lembrando que se trata de culturas complexas, variadas, em constante interação e mudança, repletas de conflitos, com visões de mundo e práticas de vida ricas, e por vezes inspiradora, sempre interessantes e significativas. (Funari, Piñon, 2020, p.27)

Em Porto Esperidião, num cenário de conflito, lutas e um reconhecimento lento, fica localizada a Terra indígena Portal do Encantado (chiquitano), a comunidade São Fabiano, Vila Picada, Vila Asa Branca, Postinho, Pedro Neca, Bocaiuval, Vila Cardoso, formado por fazendas e lotes familiares isolados (sítios), e distribuídos entre esta divisão municipal o povo Chiquitano, silenciado e que vem se fortalecendo a partir de sua capacidade de agregar forças e amparar em políticas públicas que os ampara na saúde, educação e economia local. Um fortalecimento que parte de um grupo que se identifica e vai atrás de suas formas de se estabelecer, ao contrário não acontece.

O ideal seria que as políticas públicas atuassem no fortalecimento desses povos; contudo, nem sempre elas cumprem esse papel de maneira efetiva. Ainda que assegurem direitos formalmente garantidos, tais políticas são frequentemente acessadas em um contexto de precariedade da infraestrutura, revelando as contradições na efetivação dos direitos que, em princípio, deveriam ser universais em um cenário social marcado pela heterogeneidade.

As sociedades, então, passaram a ser consideradas heterogêneas, compostas de grupos diferentes, em interação e conflito. A diversidade passou a ser vista como um elemento central, a ponto de a Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura (Unesco) aprovar, em 2005, uma declaração enfatizando a diversidade cultural da humanidade. As identidades sociais passaram a ser encaradas com fluidas, em constante mutação, em interação umas com as outras. (Funari, Piñon, 2020, p. 26)

Diante do direito assegurado a terra, a vida e a sobrevivência, fica formada uma “fronteira Chiquitana”, na fronteira com a Bolívia as vilas de Ascención de La Frontera e Las Petas, ambas pertencentes a San Matias. No lado Brasileiro e em específico Porto Esperidião, foi identificada e delimitada no Brasil, a Terra Indígena Portal do Encantado (da etnia Chiquitano), localizado nas proximidades do Destacamento Fortuna, cuja divisa a cidade de Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade, uma região mais alta nesta parte da fronteira e as morrarias da Serra de Santa Bárbara no lado boliviano.

Na verdade, essas fronteiras sempre foram espaço em movimento. Espaços onde colonizadores, missionários, exploradores, índios, negros, contrabandistas, comerciantes, militares, entre outros, estavam envolvidos



cotidianamente nas oscilações dos conflitos de interesses das metrópoles europeias, principalmente no que diz respeito ao contrabando do ouro e da prata, estrategicamente incentivados por aqueles governos a fim de expandir seus domínios e abrir novas rotas. (Januário, 2004, p. 75)

Sendo assim, para cada grupo, esteja ele inserido na comunidade ou fora dela, faz-se necessário um lugar de aprendizagem que considere suas vivências e sua cotidianidade. Conforme os princípios que orientam nossa análise, observa-se um percurso marcado, inicialmente, pelo sentimento de ser intruso, recusado e acuado; posteriormente, pelo reconhecimento como necessário e útil; até que, então, seja possível emergir do silenciamento e compreender o “entre-lugar” como espaço de existência, tensionamento e (re)construção identitária. Na idade escolar a criança é conduzida à instituição educacional, e consigo traz seus conhecimentos prévios formulados a partir da educação familiar na informalidade, adquiridos no processo de socialização em seu grupo seio familiar.

Com a chegada da criança à escola e seu contato com outras crianças, pessoas e culturas, ela passa a vivenciar um processo educativo constituído no âmbito escolar que, muitas vezes, desconsidera a ancestralidade própria desta região de fronteira. Nessa perspectiva, o alunado é submetido a um ritual de escolarização de matriz europeia, em um ambiente ainda fortemente colonizador, orientado por práticas pedagógicas que refletem a própria formação do professor, ancorada em princípios historicamente coloniais. Trata-se de um espaço atravessado por intenções interculturais frequentemente silenciadas por uma matriz curricular igualmente colonizada, ainda que apresente fissuras de decolonialidade. Diante desse cenário, torna-se necessário decolonizar as práticas educativas, pois é nas relações humanas que a educação se constitui e se fortalece de forma verdadeiramente significativa.

Sendo assim, “o pensamento decolonial contribui para o desvelamento da violência encoberta e oculta da modernidade e realiza uma crítica a essa face, a colonialidade”. (Carvalho, p.147, 2020), A partir da observação de informações breves sobre a região de fronteira no Oeste, deparamo-nos com escolas indígenas e não indígenas que, em sua maioria, ainda se encontram estruturadas sob uma lógica



colonizadora. Tal lógica produz impactos significativos no processo educativo, uma vez que tende a desconsiderar os saberes tradicionais, as línguas, as práticas culturais e as formas próprias de aprender dos povos originários. Como consequência, reforçam-se processos de silenciamento, subalternização e negação identitária, ao mesmo tempo em que se fragiliza a construção de uma educação verdadeiramente intercultural, crítica e situada no território.

Vestígios de decolonialidade são visibilizadas embora não sejam o suficiente para amparar e acomodar a formação desta criança da fronteira na sua totalidade. Embora ela tenha a possibilidade de fortalecimento diante da família, a escola por muito tempo a silenciou ainda que a primeira estatística sensível deste município no ano de 1991, num total de 8.587 habitantes, indica que somos um município com maior quantidade de povos originários, atingindo a média de 89 %, e os demais residentes se dividiam entre 3,5% eram de São Paulo, 1,4 % de Mato Grosso do Sul, e 1,3 % de Minas Gerais.

Em 2010, no entanto 71,7 % dos 11.031 residentes, se declararam nascidos no Mato Grosso, embora tivesse ocorrido aumento da população, as migrações internas, devem ser as responsáveis por isto, pois os paulistas eram agora 9,9 % e, os mineiros eram 5,6 %, sendo 2,9 % do Mato Grosso do Sul, e de nordestinos 2,8 % da sua totalidade e assim constituem “as identidades sociais passaram a ser encaradas com fluidas, em constante transformação em interação umas com as outras. (Funari, Pinõn, 2020, p.26). Diante do cenário de oscilação da população do povo Chiquitano, torna-se necessária a compreensão desse movimento à luz do processo histórico de colonização que marca o território.

A área urbana foi colonizada num período de silenciamento do povo originário, e amplia a presença de colonizadores. Neste sentido muda-se a sua visibilidade, seu reconhecimento, reduz a sua presença embora prossigam com seu fortalecimento e neste espaço de tempo compreendido até 2010, é o momento em que foi reconhecido o seu direito a terra, através do uso de suas terras e de sua posse, com seus direitos



que deveriam ser assegurados pela legislação existente e não os fortalece enquanto povo originário.

Neste contexto, a diversidade se apresenta como possibilidade do pensar e do ser daquela pessoa que está em um determinado lugar, numa determinada região de fronteira. Sendo assim “Os índios possuem um domínio material e espiritual do mundo e que o transmitem sem escrita, sala de aula ou professores” (Funari, Piñon, 2020, p.70). Afinal se faz necessário que alunos e professores se tornem cada vez mais humanos e críticos para interferir na realidade de maneira consciente e fortalecer saberes ancestrais.

A escola por seu papel de formação da criança, adquire um potencial estratégico capaz de atuar para que os índios passem a ser considerados não apenas como um outro, a ser observado a distância e com medo, desprezo ou admiração, mas como parte deste nosso maior tesouro: a diversidade. (Funari, Piñon, 2020, p.116)

Compreendemos que a base da formação do indivíduo é a família que assegura sua ancestralidade e preserva sua diversidade, o primeiro núcleo social, enquanto que a escola complementa esta formação e os fortalece. “No Brasil, desde a restauração das liberdades civis em 1985, foram adotadas diversas medidas para garantir o direito dos índios às suas terras e ao ensino na sua própria língua, entre outros. (Funari, Piñon, 2020, p.62). Nesse sentido apresentamos esta reflexão, com ênfase na formação Intercultural, uma forma de compreender seu lugar no mundo e assim contribuir com o reconhecimento de uma etnia silenciada num longo percurso histórico de exploração e negação de seus direitos territoriais e identitários.

Procedimentos Metodológicos: O caminhar e o entrelaçar das fontes e dos colaboradores

Ao que se refere as fontes podemos anunciar esta proposta de pesquisa pela opção de pesquisa qualitativa com Richardson (2012, p. 79-80), através da “busca por uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais dos fenômenos”. Ela tem caráter eminentemente exploratório, procura compreender os

aspectos subjetivos dos fenômenos e as motivações não explícitas dos comportamentos e em específico do grupo que brinca na escola. Seu enfoque é o da profundidade, ressaltando as particularidades e a complexidade dos fenômenos, comportamentos e situações. A pesquisa “quali” não busca a generalização, mas sim o entendimento das singularidades ao analisarmos dois campos de pesquisa com as escolas na área urbana do município e na escola indígena Chiquitano Acorizal.

O estudo proposto, é de cunho bibliográfico, que segundo Gil (2008) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica tem por objetivo tentar explicar um problema a partir das teorias publicadas em diversos tipos de fontes entre eles, livros, artigos, manuais, enciclopédias, meios eletrônicos, fontes fundamentais para pensar as trilhas de uma pesquisa. A realização da pesquisa bibliográfica é fundamental para que se conheça e analise as principais contribuições teóricas sobre brincadeiras, decolonialidade e educação.

Podemos analisar ainda que Koche (1997, p. 122) afirma que a “pesquisa bibliográfica pode ser realizada com diferentes fins sendo estes para ampliar o grau de conhecimentos em uma área específica, permitir o pesquisador compreender o problema da pesquisa”. Ainda compreender como a criança brinca o que é fortalecido nessa brincadeira.

Com os recursos da pesquisa participante, pensar o rigor científico se faz necessário para realizar o distanciamento do objeto considerando que a ciência não é neutra. Como afirma Paulo Freire, a pesquisa participante é compreendida como forma de tratar a realidade e resolver problemas locais, talvez até sugerir a organização. Enquanto ação a pesquisa participante descreve detalhes da prática, da rotina, do conteúdo, da ação dos diversos setores em análise, como forma de compreender as brincadeiras no cenário da escola na fronteira de Mato Grosso com a Bolívia. Sendo assim “compreender os seus valores, suas crenças, suas concepções cosmológicas, enfim, compreender a teia de significado em que estas comunidades

seus moradores estão imersos.” (Januário, 2004, p. 96) sendo possível o uso do recurso de entrevistas para a aproximação da ação de brincar.

Seguridade de nossas ações: documentos e metodologias que nos orientam

As orientações nacionais da educação brasileira dentre elas a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos normativos estabelecem os princípios, fundamentos e objetivos da educação nacional, assegurando o direito à educação a todos os sujeitos, respeitando a diversidade cultural, social e étnica do país. E com o desejo de contemplar a diversidade local em nossas reflexões na rotina de formação da escola, nos deparamos com a Base Nacional Comum Curricular, a qual nos assegurou a necessidade de:

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. (Brasil, 2018, p.98)

Com a intenção de prosseguir com a formação de professores na escola municipal da área urbana em Porto Esperidião, organizo a pesquisa como o objetivo de compreender a forma de pesquisar e como conduzir a ação da pesquisa em sala de aula. Pela pesquisa identifico que os professores na sua maioria brincavam de queimada, cair no poço, bolo de gude e futebol e conforme relatos a queimada era realizada na escola. As brincadeiras também se faziam presentes no espaço de moradia, sobretudo por meio de jogos como o esconde-esconde e de atividades simbólicas com bonecas, revelando formas próprias de vivenciar a infância no cotidiano doméstico. A partir desta ação é organizada a realização com os alunos da Escola Municipal Maria Gregória Ortiz Cardoso.

Realizo juntamente com os professores a proposição da ação para a culminância do Projeto Escolar Família Gregoriana, edição 2023, por meio da interação entre família, comunidade e escola. A atividade foi organizada a partir de uma pesquisa desenvolvida com base em entrevistas estruturadas, aplicadas por cada aluno(a). Após a orientação inicial e o trabalho preparatório em sala de aula, os estudantes realizaram a coleta dos dados junto aos pais ou cuidadores, por meio de questões que buscaram investigar quais brincadeiras faziam parte de sua infância e quais brincadeiras seus familiares também vivenciaram. Na sequência, cada turma realizou a tabulação dos dados coletados, e a unidade escolar organizou o cômputo geral por período.

No período matutino, concentrou-se o foco da investigação, então tivemos a queimada, futebol/bola, *bet*, *ping-pong*, e tabuleiros, cair no poço, bolinha de gude, apontados pelos pais/cuidadores como as brincadeiras por eles realizadas na infância. Nas respostas das crianças, ficou definido como *ping-pong*, boneca, carrinho, bola/futebol e jogos eletrônicos, os mais votados. O *ping-pong* aparece por ser um jogo/brincadeira realizado na escola no cotidiano de horário de entrada, intervalo e em ocasiões das aulas de educação física. Uma das respostas que mais chamou nossa atenção foi a de uma família que indicou, como brincadeira da criança, o ato de tocar caixa, instrumento utilizado nas apresentações do Curussé.

“O Curussé ou carnavalito é uma dança que acontece todos anos, misturando a religiosidade católica popular com a festa carnavalesca” (Grando e Silva, p.53,2005), realizada por famílias cuja etnia é descendente de chiquitano e reside na área urbana. Uma festa cujo sentido é o fortalecimento da ancestralidade, mas que é transvestido de rituais da igreja católica como a oração, o terço e o culto a imagens do santo de devoção do dono da casa que recebe a festa. Sendo também a característica que a define enquanto dança é a circularidade ao dançar, o corpo se movimenta em ritmo próprio que acompanha as batidas da caixa a melodia do fifano e expressa a ancestralidade indígena.

No decorrer da pesquisa, evidenciou-se o fortalecimento da ancestralidade quando uma das crianças afirma que “toca a caixa” e que ocupa uma posição de autoridade na festa do Curussé. Esse relato revela a presença viva de práticas culturais que atravessam sua formação, constituídas no âmbito familiar e comunitário. Sendo assim, torna-se possível visualizar a força da formação cultural fornecida pela família, que se desdobra também nas ações realizadas no espaço escolar. Isso se manifesta, por exemplo, quando as famílias participam da escola para apresentar e compartilhar brincadeiras do passado e do presente, ativando memórias, reafirmando identidades e dialogando com as experiências lúdicas das crianças.

A presença das famílias na escola: entre a pesquisa e a ação

Na idade escolar, a criança é conduzida à instituição educacional pela família e, consigo, traz conhecimentos já constituídos na informalidade, adquiridos no seio familiar e nas experiências cotidianas. Ao ingressar na escola e estabelecer contato com outras crianças, culturas e saberes, passa a integrar um espaço em que o currículo escolar se configura como referencial orientador do fazer pedagógico do professor. Diante desse cenário, organizamos a execução do projeto, articulando os conhecimentos trazidos pelas crianças com as propostas formativas do contexto escolar. Com a tabulação das questões então foi realizado no dia 18 de maio nos períodos matutino e vespertino o projeto Família Gregoriana, neste ano com os jogos e brincadeiras apontados pela família de cada aluno (a) matriculado. Através da Figura 1 a organização da brincadeira de queimada uma das sugestões das famílias colaboradoras da pesquisa.

Figura 1: O pai de uma aluna organiza a queimada, e a mãe que ajuda a determinar as regras de realização do jogo.



Fonte: Arquivos da escola (2023)

Em nossos estudos de formação, analisamos o Plano Nacional de Educação (PNE), que enfatiza a importância da diversidade no ambiente escolar e o combate a qualquer forma de discriminação. Nesse sentido, reforçamos aqui a relevância da proximidade com as famílias e de sua presença ativa em nosso contexto escolar, pois compreendemos que uma educação comprometida com a qualidade exige o fortalecimento do respeito a si e ao outro, bem como a rejeição de qualquer atitude discriminatória ou violação dos direitos da criança e do cidadão. Trata-se de construir um convívio pacífico, criativo e enriquecedor entre os diferentes que compõem a comunidade escolar.

Assim, justificamos a presença das famílias em nossa proposta de trabalhar o brincar a partir de atividades realizadas com todas as crianças da escola, cujo objetivo foi compreender tanto a diversidade existente no contexto escolar quanto as múltiplas formas de brincar. A organização dessa ação, construída coletivamente com diferentes atores da escola, revela que o brincar se fortalece quando ultrapassa os limites da sala de aula e convoca a comunidade a participar. Os dados, apresentados na Figura 2, evidenciam a participação ativa das crianças, como no caso da aluna que expressa, por meio das faces de contentamento registradas na atividade, sua alegria e envolvimento no processo.

Figura 2: Pais/cuidadores na sala com jogos de tabuleiro, acompanhados de alunos (as)



Figura 2: Arquivos da escola (2023)

O ato de brincar é tão essencial ao desenvolvimento infantil quanto as necessidades básicas, como alimentar-se e dormir. Por meio da brincadeira, a criança não apenas experimenta prazer e espontaneidade, mas também estabelece vínculos com a realidade social que a cerca. É no brincar que ela internaliza normas, regras, limites e possibilidades, exercitando formas singulares de interpretar, representar e ressignificar o mundo. A brincadeira constitui, portanto, um espaço privilegiado de elaboração simbólica, onde a criança mobiliza sentimentos, memórias, saberes familiares e experiências socioculturais. Nesse processo, desenvolve a imaginação, a criatividade, a linguagem, a motricidade e, sobretudo, a capacidade de interação com o outro. O brincar também amplia repertórios, favorece a autonomia e permite à criança experimentar papéis sociais, ensaiar comportamentos e compreender dinâmicas coletivas.

Além disso, em contextos interculturais, como o da fronteira Brasil–Bolívia, o brincar assume uma dimensão ainda mais potente, torna-se veículo de transmissão de valores, tradições e práticas ancestrais. Ao brincar, a criança evidencia marcas de sua identidade cultural e compartilha modos de ser e viver herdados de sua família e comunidade. Assim, o brincar se apresenta como uma linguagem própria da infância e como um caminho fundamental para compreender como as crianças significam sua realidade e se posicionam no mundo.



Os jogos e brincadeiras são altamente produtivos para a criança, visando a sua formação plena e o seu desenvolvimento integral, pois a criança se forma e se desenvolve brincando, seja em casa, na escola, no parquinho ou em qualquer outro ambiente, o ato de brincar envolve todo um processo positivo na vida da criança, os jogos e brincadeiras facilitam a apreensão da realidade de uma forma criativa e divertida. Kishimoto ao falar sobre a importância do jogo afirma que: O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola. (Kishimoto, 1999, p. 13).

O ato de brincar é tão essencial ao desenvolvimento infantil quanto necessidades básicas como alimentar-se e dormir. Por meio da brincadeira, a criança estabelece vínculos com a realidade, internaliza normas e regras, experimenta papéis sociais e expressa maneiras singulares de compreender o mundo. Trata-se de um espaço privilegiado de elaboração simbólica, onde mobiliza saberes familiares, experiências socioculturais e marcas de sua identidade. Ainda assim, a proposta se efetiva ao centrar-se na observação do desenvolvimento integral da criança, promovendo uma aprendizagem significativa que, ao mesmo tempo, seja divertida e prazerosa. Dessa forma, o brincar deixa de ser apenas uma atividade complementar e passa a constituir um eixo formativo fundamental, capaz de articular dimensões cognitivas, afetivas, corporais, culturais e sociais, especialmente em contextos interculturais como o da fronteira Brasil–Bolívia.

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo (...) A criança que brinca sempre, com determinação autoativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção de seu bem e dos outros... O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação” (Kishimoto, 1999, apud Froebel, p.23).

A brincadeira proporciona inúmeras possibilidades de interação com as demais crianças, trazendo uma grande variedade de conhecimento e aprendizado. Abramowicz (1995) explica, que “(...) os pequenos aprendem a brincar com os outros, por isso a importância do incentivo à brincadeira, a qual possibilita o desenvolvimento

da autonomia, da cooperação e da criatividade”. Por isso a importância da brincadeira na infância. “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (Brougère, 2001, p. 105).

Dessa forma, evidencia-se que a criança não precisa necessariamente de um brinquedo específico para brincar, uma vez que ela tem a capacidade de se estimular com qualquer objeto, no local onde ela está e o com o que ela encontre como possibilidade de brinquedo ou de elementos de um jogo.

Algumas considerações

Assim, entende-se que é importante preservar a liberdade e a flexibilidade, necessárias para avaliar atitudes e comportamentos no ato de brincar, isso nos permite compreender histórias de vida, práticas pedagógicas, modos de brincar e processos de fortalecimento do povo originário Chiquitano — base social de Porto Esperidião, sustentáculo da fé local e expressão de alegria presente, por exemplo, na festa e na dança do Curussé.

Evidencia – se que mesmo estando situado a aproximadamente 120 km da área urbana e confinado na Terra Indígena Portal do Encantado, o povo Chiquitano mantém viva sua identidade e projeta força para além de seu território. A escola, nesse contexto, precisa responder às necessidades desse povo, atuando como espaço de resistência, preservação cultural e afirmação identitária. Dessa forma, ela também contribui para o fortalecimento daqueles que, mesmo não vivendo diretamente na comunidade, reconhecem nela uma fonte de pertencimento, memória e continuidade histórica de um grupo historicamente condenado à dizimação, mas que segue presente e atuante na constituição de outros povos e lugares.

Nesse sentido o desafio da docência neste cenário educacional de heterogeneidade aqui na fronteira de Mato Grosso é compreender a criança e a forma como ela resiste, como ela se desenvolve e como ela estabelece as relações entre educação e resistência dentro da perspectiva intercultural crítica, no seu meio social

familiar que cuida, educa e orienta de forma diferenciada mas que preza a sua base familiar e seus saberes formados por sua cultura local que recriam, interagem, vivem e se fortalece, expressam seus modos de ser, dão sentido à vida local e compreendem o mundo por meio de sua cotidianidade nos ensinam a ser Chiquitano.

REFERÊNCIAS

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

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

CARVALHO, Rayann Kettuly Massahud de. **A utopia decolonial: o projeto transmoderno, pluriversal e o direito à diferença de igualdade**. Percurso, Florianópolis, v.21, p. 130 – 152. /dez.2020.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GRANDO, Beleni S. **Cultura e Dança em Mato Grosso: Catira, Curussé, Folia de Reis, Siriri, Cururu, São Gonçalo, Rasqueado e Dança Cabocla na Região de Cáceres**. Cuiabá: Central de Texto, 2002.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. 2004. **Caminhos da Fronteira. Educação e Diversidade em Escolas da Fronteira Brasil-Bolívia**. Ed.Unemat, Cáceres-MT.

KISHIMOTO, T. M. (apud Froebel). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3ªed. São

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da Ciência e Iniciação à pesquisa**. 22ª ed. Rio de Janeiro, 2004.

Paulo: Cortez, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999

TASSINARI, A. M. I. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação**. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

Data da submissão: 28/09/2025

Data do aceite: 02/12/2025

**ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO DA REDE
MUNICIPAL DE PIRIPIRI (PI)****ANALYSIS OF THE CONTENTS OF THE 6TH-GRADE TEXTBOOK IN THE
MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM OF PIRIPIRI (PI)****ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DEL LIBRO DE TEXTO DE 6º CURSO EN LA
RED MUNICIPAL DE PIRIPIRI (PI)**Cícera dos Santos Teixeira¹Cícero dos Santos Teixeira²**RESUMO:**

O ensino da língua inglesa na rede municipal do município de Piripiri (PI) é contemplado a partir do 6º ano do ensino fundamental e o conteúdo do livro didático adotado é comumente alvo de críticas e comentários por parte dos professores. Desse modo, o presente artigo tem como objetivo geral analisar os conteúdos do livro didático de língua inglesa do 6º ano da rede municipal de Piripiri. Levando-se em consideração aspectos linguísticos, didáticos e temáticos, bem como, o fato de ser esse o primeiro contato dos alunos com a língua não materna. Para que esse propósito seja alcançado, foram estipulados como objetivos específicos os seguintes pontos: analisar a sequência didática do livro, assim como a introdução à língua e os aspectos linguísticos, gramaticais e culturais; comparar a sequência didática dos conteúdos do livro didático do 6º ano com a matriz curricular da rede municipal de Piripiri; comparar o que propõem os conteúdos do livro com relação às diretrizes da BNCC. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo exploratória. Metodologicamente, procedeu-se à análise de conteúdo do livro didático de Inglês do 6º ano, tal como proposto por Severino (2017) e Gil (2008). Além da análise do livro didático, foi traçado um paralelo entre as competências e habilidades propostas pela BNCC e a Matriz Curricular da Rede Municipal de Piripiri – PI (SEDUC). Como resultado da pesquisa, foi

¹ Especialista em Ensino e Saúde Integral (UFPI). Professora no Colégio Infantil Arco-Íris (Piripiri-PI, Brasil) e Auxiliar de Serviços Educacionais (SEDUC Piripiri – PI). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3499-6946>. E-mail: cycerasantos2014@gmail.com.br.

² Especialista em Robótica Educacional e suas Tecnologias no Ensino de Matemática (UFCAT). Professor na Escola Osmar de Sá Ponte (Sobral – CE, Brasil) e Tutor Virtual da Especialização Ciência é 10! (IFSP Campus São Paulo). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1523-8858>. E-mail: cicsantos2013@gmail.com.

possível observar que o livro didático contempla as competências e habilidades da BNCC e está alinhado à rede municipal de ensino, porém, não leva em consideração ser o primeiro contato dos discentes com a língua, isto é, poucos vocábulos para iniciantes, as dez classes gramaticais são abordadas através de textos contextualizados, anunciados em inglês, dentre outros empecilhos para iniciantes.

Palavras-chave: Análise de conteúdo. Livro didático. Língua Inglesa. 6º ano.

Abstract

The teaching of English in the municipal school system of Piripiri (PI) begins in the 6th grade, and the content of the adopted textbook is often the subject of criticism and discussion among teachers. Thus, this article aims to analyze the contents of the English textbook used in the 6th grade of Piripiri's municipal schools, considering linguistic, didactic, and thematic aspects, as well as the fact that this represents students' first contact with a foreign language. Specifically, the study seeks to: analyze the textbook's didactic sequence, its introduction to the language, and its linguistic, grammatical, and cultural elements; compare the didactic sequence of the 6th-grade textbook with the municipal curriculum framework; and evaluate its alignment with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). To achieve this, an exploratory qualitative study was conducted through content analysis of the textbook, following Severino (2017) and Gil (2008). Additionally, a comparison was drawn between the competencies and skills established by the BNCC and those outlined in the Municipal Curriculum Framework of Piripiri (SEDUC). The findings reveal that while the textbook aligns with the competencies and skills required by the BNCC and the municipal curriculum, however, it does not adequately address the needs of beginners, offering limited vocabulary for first-time learners and introducing all ten parts of speech through contextualized texts and instructions presented entirely in English, among other hurdles for novices.

Keywords: Content analysis. Textbook. English Language. 6th grade.

RESUMEN

La enseñanza de la lengua inglesa en la red municipal del municipio de Piripiri (PI) se inicia a partir del 6º curso de la Educación Primaria, y el contenido del libro de texto adoptado suele ser objeto de críticas y comentarios por parte del profesorado. De este modo, el presente artículo tiene como objetivo general analizar los contenidos del libro de texto de inglés de 6º curso de la red municipal de Piripiri, teniendo en cuenta

aspectos lingüísticos, didáticos y temáticos, así como el hecho de que constituye el primer contacto del alumnado con una lengua no materna. Para alcanzar este propósito, se establecieron como objetivos específicos los siguientes: analizar la secuencia didáctica del libro, así como la introducción a la lengua y los aspectos lingüísticos, gramaticales y culturales; comparar la secuencia didáctica de los contenidos del libro de 6º curso con la matriz curricular de la red municipal de Piripiri; y contrastar lo que propone el libro con respecto a las directrices de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa de carácter exploratorio. Metodológicamente, se procedió al análisis de contenido del libro de inglés de 6º curso, tal como proponen Severino (2017) y Gil (2008). Además del análisis del manual, se trazó un paralelismo entre las competencias y habilidades planteadas por la BNCC y la Matriz Curricular de la Red Municipal de Piripiri – PI (SEDUC). Como resultado de la investigación, se pudo observar que el libro de texto contempla las competencias y habilidades de la BNCC y está alineado con la red municipal de enseñanza; sin embargo, no tiene en cuenta que se trata del primer contacto del alumnado con la lengua, es decir, ofrece un vocabulario reducido para principiantes, aborda las diez clases gramaticales a través de textos contextualizados presentados íntegramente en inglés, entre otros obstáculos para quienes se inician.

Palabras clave: Análisis de contenido. Libro de texto. Lengua Inglesa. 6º curso.

INTRODUÇÃO

O presente artigo científico propõe analisar os conteúdos do livro didático do 6º ano da disciplina de língua inglesa na rede municipal de Piripiri (PI). É importante salientar que esse é o primeiro contato desses alunos com o inglês e, diante dessa fase de descobertas e múltiplos interesses dos estudantes dessa faixa etária, é necessário considerarmos como o livro didático contempla aspectos importantes como a motivação para a aprendizagem, a curiosidade, a interdisciplinaridade e a aplicação em situações diárias do uso da língua inglesa.

Vale ressaltar a importância das metodologias adequadas de ensino podem contribuir diretamente para o ensino e aprendizagem do inglês. Essas metodologias devem instigar os estudantes a serem mais participativos, como é o caso do emprego

de meios tecnológicos que ajudam a desenvolver habilidades de forma mais atraente e menos repetitiva, tais como de aplicativos, *audiobook*, *podcast*, músicas e jogos.

Nesta perspectiva, deve-se levar em consideração o que afirma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a língua inglesa, argumentando que “não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de p hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa” (BNCC, 2017, p. 241). Portanto, é necessário propor o ensino considerando as mais diversas formas de aprendizagem, sem um padrão normativo e tradicional, isto é, como algo único e correto.

Portanto, após ouvirmos os docentes do 6º ano da rede municipal de Piripiri relatarem sobre como são abordados os conteúdos nos livros didáticos da língua inglesa, por sua complexidade, estrutura gramatical e não ser a língua materna, viu-se a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada a respeito dos conteúdos do livro didático dessa turma.

Para tanto, apresentamos a seguinte pergunta norteadora da pesquisa: em que medida a sequência didática e o conteúdo do livro de inglês do 6º ano da rede municipal de Piripiri (PI) encontram-se adequados para o ensino e aprendizagem da língua inglesa neste ano de escolaridade, tendo em vista ser primeiro contato dos alunos com essa língua?

Para justificativa deste estudo, estão sendo utilizados motivações pessoais, pois sou estudante da língua inglesa há 8 anos, antes de iniciar a graduação, já havia feito um curso de 4 anos, para tanto, com contribuição acadêmica, será de suma importância discutir o ensino do inglês, a partir do 6º ano, com ênfase no livro didático; e para a sociedade, visando mudanças no modo de se iniciar o ensino de uma língua, partindo do princípio da base, criando um sequência didática adequada a realidade dos educandos.

Ademais, urge uma perspectiva diferenciada no tocante ao manual didático do 6º ano, de modo a considerar alguns elementos relevantes, a saber, a abordagem

introdutória em consonância com uma sequência didática condizente aos novinhos, bem como a conformidade com os pilares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quais sejam: oralidade, leitura, escrita, competências linguísticas e dimensão cultural.

Destarte, a pesquisa reveste-se de importância vital como ferramenta de reflexão analítica sobre o ensino da língua inglesa no âmbito do 6º ano, abrangendo os conteúdos programáticos e a matriz curricular da rede municipal de Piripiri. Por meio da pesquisa, não só se poderá analisar tais aspectos, como também se poderão identificar meios de aprimorar o ensino de maneira mais envolvente e atrativa.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento desse artigo foi dividido em três seções: a primeira com referencial teórico, que traz documentos nacionais que norteiam o ensino da língua inglesa, autores e leis; a segunda, os procedimentos metodológicos; e terceira, discussões da análise.

Referencial Teórico

O ensino da língua inglesa na rede municipal de Piripiri é iniciado no 6º ano, em consonância com o que preceitua o art. 26, inciso 5º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o qual estabelece que o currículo do ensino fundamental deverá contemplar o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano. Tendo em vista que se trata do primeiro contato dos alunos com o idioma em questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) realçam alguns aspectos relevantes a respeito desse estágio inicial:

Os primeiros contatos com a aprendizagem de inglês de maneira formal, sistematizada, ocorrem para a maioria dos nossos alunos, no início do terceiro ciclo, período este em que, de modo geral, enfrentam conflitos, representados por transformações significativas relacionadas ao corpo, à sexualidade, ao desenvolvimento cognitivo, à emoção, à afetividade, além dos relacionados aos aspectos socioculturais (Brasil, 1998, p.53).

Dessa forma, é preciso levar em consideração o perfil de cada discente, pois essa fase é um momento de descobertas e construção da própria identidade, na qual



quase tudo torna-se confuso para muitos, sendo assim é de suma importância traçar maneiras para desenvolver e despertar o interesse desses estudantes. Os PCNs reforçam essa ideia:

Torna-se bastante difícil traçar um perfil do aluno que chega ao terceiro ciclo, tanto em relação aos aspectos afetivo-emocionais que marcam esse período quanto em relação aos diferentes conhecimentos de língua materna que possuem e os diferentes níveis de familiaridade que apresentam em relação à língua estrangeira (Brasil, 1998, p. 53).

Dito isso, é uma fase que o aluno terá que aprender as duas línguas, por isso, faz-se necessário que os conteúdos do livro didático sejam introdutórios, ou seja, começar pelas saudações, dias da semana, meses, enfim, o básico.

Nesse conteúdo, os PCNs sugerem como devem o processo ensino e aprendizagem, levando em consideração o aspecto cognitivo do aluno:

Na visão cognitivista desloca-se o foco do ensino para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas. Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Os erros, então, passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira. Contrariamente à visão behaviorista, os erros passam a ser entendidos como parte do processo da aprendizagem (Brasil, 1998, p. 56).

É possível constatar, desse modo, que a perspectiva cognitiva se configura como um recurso facilitador do processo de ensino, uma vez que seu enfoque principal reside no estudante, levando em consideração as amplas possibilidades e formas de estimular o discente a aprender uma nova língua valendo-se de seu conhecimento prévio na língua materna. Ademais, essa abordagem também propicia a introdução de novas metodologias de ensino capazes de suscitar o interesse dos alunos de maneira inovadora. Os PCNs ressaltam as individualidades dos alunos:

Uma contribuição importante do enfoque cognitivista foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Por exemplo, há alunos que se utilizam mais de meios auditivos e outros de meios visuais da mesma forma que alguns têm mais sucesso no uso de

estratégias sociointeracionais devido ao fato de serem mais extrovertidos (Brasil, 1998, p. 57).

Nesse sentido, é relevante atentar para a singularidade da aprendizagem de cada estudante, isto é, buscar compreender qual abordagem melhor se adéqua a cada indivíduo, investigar quais são as metodologias mais efetivas para desenvolver os conteúdos de modo envolvente. Dessa maneira, é imperativo considerar o nível de aprendizagem e conhecer os alunos em profundidade, de modo a aprimorar o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Podemos relacionar os PCNs com as competências e habilidades exigidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão cultural da língua inglesa. Amorim e Gomes ressaltam às orientações da BNCC sobre esse aspecto:

A BNCC traz orientações pedagógicas modernas como a disposição das diversas disciplinas em áreas do conhecimento, o incentivo à interdisciplinaridade e à transversalidade, por outro, o estabelecimento de uma base curricular pode esbarrar em velhos e persistentes problemas da educação pública (Amorim; Gomes, 2020, p. 417).

Neste sentido, faz-se necessário verificar se o livro didático contempla a interdisciplinaridade e a transversalidade. Além disso, facilita a explorar essas disciplinaridades na Língua Inglesa, tendo em vista, hoje em dia, ser considerada o idioma global de comunicação, mercado de trabalho, educacional e a língua universal da Internet.

O público mais jovem e adolescente usa muito o vocabulário específico das mídias sociais. Nesse sentido, o professor deve explorar ao máximo os meios tecnológicos como forma de introduzir o conteúdo, por meio de enquetes e *quizzes*, a fim de explorar e conhecer novas palavras trazendo algo do dia a dia para dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, a BNCC cita o perfil dos estudantes:

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os

estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (Brasil, 2018, p. 60).

Portanto, faz-se necessário que o professor e a escola estejam preparados para essa fase de transição e mudanças entre infância e adolescência, e a mudança começa nas aulas e materiais de ensino, a saber, livro didático, abordagens de conteúdo, aplicabilidade às situações do cotidiano e outros métodos atrativos.

Ao relacionar os PCNs com as competências e habilidades exigidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em seus eixos, Fernandes (2017, p. 41) enfatiza as quatro habilidades para comunicação:

A abordagem comunicativa, portanto, está baseada no desenvolvimento das quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever. Que busca um desenvolvimento sistêmico do indivíduo no que diz respeito à capacidade comunicativa, favorecendo a autonomia e o domínio da língua enquanto “usuário” do idioma.

A autora destaca a relevância das quatro habilidades no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, a saber, a compreensão oral, a expressão oral, a leitura e a escrita. Nesse sentido, é possível afirmar que esses quatro pilares se configuram como elementos essenciais no desenvolvimento da aprendizagem, os quais podem ser trabalhados de diversas formas, mediante a utilização de ferramentas acessíveis e flexíveis, permitindo que os discentes aprimorem suas habilidades de forma autêntica.

Citando Larsen-Freeman (1986), Fernandes (2017, p. 42) elenca as estratégias de ensino mais relevantes para o processo de ensino e aprendizagem

As principais estratégias, segundo Larsen-Freeman (1986), são: uso de materiais autênticos; textos, histórias ou sentenças embaralhadas para os alunos colocarem em ordem; jogos com cartões, com os quais os alunos podem fazer perguntas e obter respostas pessoais; e dramatizações que podem ser propostas pelo professor ou pelos alunos.

Segundo o autor, o uso dessas ferramentas como estratégias possibilita o retorno de perguntas e respostas. Logo esse meio aproxima a relação professor- aluno. Com isso, desperta o interesse dos discentes em relação a participação de forma mais

ativa, bem como viabiliza a possibilidade de lecionar de diferentes formas. Como exemplo, Antunes (1999, p. 19 *apud* Gregis; Garcia, 2018, p. 6) cita a importância do uso de jogo em sala de aula:

O uso de jogo em seu sentido integral é o mais eficiente meio estimulador das inteligências. O espaço do jogo permite que a criança (e até mesmo o adulto) realize tudo quanto deseja. Quando entretido em um jogo, o indivíduo é quem quer ser, ordena o que quer ordenar, decide sem restrições.

O autor ressalta a importância do uso de jogos em sala de aula como ferramenta que contribui para o processo de ensino e aprendizagem, pois além de desenvolver a aprendizagem, prepara o aluno para ser mais autônomo, desenvolver o senso crítico, e ensina a respeitar regras e esperar sua vez, por isso a importância de trabalhar esse lado de aceitação e respeito às regras.

Ainda a respeito dos jogos no ensino de Inglês, Antunes (1999, p. 19 *apud* Gregis; Garcia, 2018, p. 6) ressalta a importância como instrumento pedagógico:

O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem [...] Em síntese, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual.

Com isso, pode-se implementar um jogo em duplas, trios, quartetos ou dinâmicas, de forma que todos participem e que possa identificar as potencialidades e dificuldades na língua inglês, somando saberes individuais em favor do coletivo, mais que isso trabalha o ensino da gramática como habilidade.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa classificada quanto aos objetivos como uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo exploratória, que de acordo com Gil (2008, p. 27), “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Para coleta de dados será feita uma análise do livro didático de Inglês do 6º ano, por isso, essa metodologia de pesquisa é chamada de análise de conteúdo. Segundo Severino (2017, p.97), “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos”.

Além da análise do livro didático será feito um paralelo entre as competências e habilidades propostas pela BNCC e a Matriz Curricular da Rede Municipal de Piripiri – PI (SEDUC).

Quanto a caracterização da pesquisa, trata-se de um estudo de análise de conteúdo, Severino descreve esse tipo de estudo:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações (Severino, 2017, p. 92).

Dessa forma, serão analisados os conteúdos abordados no livro didático de inglês do 6º ano, portanto, o livro didático adotado pela Rede Municipal de Piripiri, bem como, a Matriz Curricular de Inglês da SEDUC.

Destacamos que a pesquisa não envolve pessoas, a produção do artigo está intrinsecamente ligada ao 6º ano, especificamente, o livro didático e matriz curricular de Inglês da Rede Municipal de Piripiri-PI.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual os resultados serão obtidos através da análise do livro didático de Inglês do 6º ano, intitulado “*English and more*” da organizadora Richmond Educação, e da Matriz Curricular do 6º ano.

Foto 1: Capa do livro didático.



Fonte: os autores (2025)

Discussões da Análise

Inicialmente, é importante salientar que o livro didático desempenha um papel crucial no contexto das aulas de inglês, desvelando-se como um instrumento indispensável para a instrução e aprendizagem efetivas da língua. Nesse sentido, é pertinente destacar a sua importância, tanto como recurso didático quanto como fonte de conhecimento e estruturação pedagógica.

Em primeiro lugar, é imperativo reconhecer que o livro didático, quando concebido de forma adequada e embasado em princípios pedagógicos sólidos, oferece um alicerce sólido para a aprendizagem da língua inglesa. Ao apresentar uma sequência organizada de conteúdos, exercícios, atividades e materiais autênticos, o livro didático oferece uma estrutura coesa que permite ao estudante desenvolver habilidades linguísticas progressivamente, desde o nível básico até o avançado.

Além disso, o livro didático oferece uma variedade de recursos multimodais que estimulam a compreensão e a produção oral e escrita, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. Ilustrações, áudios, vídeos e textos autênticos constituem ferramentas valiosas para promover a imersão na língua inglesa e a contextualização dos conteúdos, aproximando os estudantes do uso real da língua em situações comunicativas autênticas.

Ainda mais relevante é o fato de que o livro didático representa um ponto de



referência para o professor, auxiliando-o na organização do planejamento das aulas e no estabelecimento de objetivos claros de aprendizagem. O livro fornece uma estrutura coerente que permite ao educador articular os diferentes elementos do processo de ensino e garantir uma progressão didática adequada, abordando aspectos gramaticais, vocabulário, habilidades comunicativas e culturais de maneira integrada.

Nesse sentido, o livro didático possui uma função unificadora, especialmente quando se considera o ensino em turmas heterogêneas, com estudantes de diferentes níveis de proficiência e interesses diversos. Ele proporciona uma base comum de conhecimento e permite que o professor atenda às necessidades específicas de cada aluno, adaptando e complementando as atividades propostas conforme a demanda individual.

Contudo, é essencial salientar que o livro didático deve ser utilizado de forma flexível e complementar a outros materiais e recursos disponíveis. Embora seja uma ferramenta valiosa, ele não deve ser o único recurso explorado nas aulas de inglês. O professor deve enriquecer as atividades propostas, promovendo a interação oral, a pesquisa autônoma, o uso de tecnologias educacionais e a leitura de textos autênticos adicionais.

Em síntese, é possível reconhecer a relevância do livro didático no contexto das aulas de inglês, pois ele oferece uma estrutura sólida e uma sequência organizada de conteúdos, auxilia na compreensão multimodal, facilita o planejamento do professor e promove uma base comum de conhecimento. No entanto, é fundamental considerar que o livro didático deve ser complementado com outros recursos e estratégias pedagógicas.

Na rede municipal de Piripiri, o primeiro contato dos alunos com a língua inglesa ocorre no 6º ano do Ensino Fundamental, o que impõe a necessidade de atenção a essa condição local. Diante dessa peculiaridade, torna-se imperativo que os discentes adquiram algum conhecimento sobre a língua inglesa e os países nos quais ela é idioma oficial. Esse aspecto é de suma importância, pois desperta o interesse e a



curiosidade dos estudantes.

A BNCC cita que “com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (Brasil, 2017, p. 241).

Por conseguinte, é importante ouvir as sugestões dos discentes, e ver quais formas se tem melhor rendimento. Por exemplo, estilo de música, banda e cantor preferidos, já que isso, de certa forma, atrai atenção da maioria dos adolescentes. Trazer todo o contexto da música é, por vezes, uma das formas mais fáceis de envolvê-los. Mais que isso, é uma estratégia cognitiva de trabalhar as quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir.

Dessa forma, é de suma importância que os livros didáticos de inglês contemplem metodologias diversificadas, especificamente do 6º ano, visto ser o primeiro ano de contato com a língua inglesa. Com isso, ao se fazer um paralelo entre as metodologias de ensino e os conteúdos abordados, espera-se que o livro didático leve em consideração ser o primeiro contato com outra língua, que ela não se assemelha a sua língua materna e, sendo assim, é de extrema relevância lançar mão de recursos de ensino de acordo com nível de escolaridade, oferecendo a esses alunos oportunidades para aprimorar e suprir essas necessidades.

O livro didático analisado inicia o capítulo 1 com um texto e um mapa que mostram os países nos quais o inglês é língua materna, seguidos por um questionário que aborda a razão para aprender inglês, o alfabeto, cumprimentos, dias e meses, números de 1 a 15, cores, materiais escolares, expressões de localização, como fazer perguntas em inglês e a linguagem utilizada em sala de aula. Esses detalhes são fundamentais para introduzir o ensino de qualquer língua, uma vez que se trata do primeiro contato com a língua estrangeira, suscitando uma série de dúvidas, questionamentos e curiosidades relacionadas à tradução para outro idioma.

Nessa perspectiva, esse conhecimento básico é considerado primordial para iniciantes. No entanto, o livro revela falhas, pois apresenta de maneira superficial um

vocabulário restrito, demonstrando a ausência de outras palavras do cotidiano, como membros da família, animais, frutas, alimentos e meios de transporte, que são abordados de forma superficial ou praticamente não são contemplados no livro.

Contrapondo-se ao livro didático e considerando-se que é o primeiro contato dos estudantes do 6º ano da Rede Municipal de Piripiri com a língua inglesa, a matriz curricular da disciplina não menciona vocabulário cotidiano, o que leva à conclusão de que esses conteúdos não são ensinados em sala de aula, uma vez que a matriz curricular não os considera como objetivos de aprendizagem.

A partir do capítulo 1, os conteúdos abordados estão em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplando competências e habilidades, bem como os quatro eixos: escrita, fala, audição e leitura. No entanto, os enunciados não são claros na língua materna, dificultando o acompanhamento e a compreensão dos conteúdos pelos alunos. O livro mescla o português com o inglês, o que dificulta ainda mais a aprendizagem da língua estrangeira, pois os estudantes precisam não apenas entender o conteúdo, mas também compreender o que a questão ou o enunciado está solicitando.

Nesse sentido, o livro parte do pressuposto de que os discentes já possuem conhecimento suficiente para entender e traduzir qualquer texto ou enunciado em inglês, o que contrasta com as sondagens e análises da matriz curricular da Rede Municipal de Piripiri, nas quais os alunos têm contato apenas a partir do 6º ano. Por exemplo, um dos conteúdos previsto para fevereiro: *Subject pronouns & possessive adjectives/ verb to be (affirmative form)*; para março: *Verb to be (negative form)*; abril: *Plural nouns - Verb to be (interrogative form & short answers)*, além desses, há outros conteúdos contextualizados previstos para cada mês.

Ademais, o livro didático não apresenta uma sequência didática organizada para iniciantes. Uma sequência didática ideal deveria contemplar saudações, dias da semana, meses, estações do ano, cores, membros da família e outros vocábulos pertinentes ao cotidiano. No entanto, esses tópicos são abordados de forma sucinta

como conteúdos extras, denominados "*Join in!*".

No que se refere à gramática, não é observada uma sequência didática organizada que aborda as dez classes gramaticais: verbos, pronomes, preposições, numerais, artigos, substantivos, advérbios, interjeições, conjunções e adjetivos. Esses conteúdos são abordados ao longo dos capítulos do livro de maneira contextualizada.

Nesse sentido, seria ideal que a explanação ocorresse por meio de situações do cotidiano dos alunos, com recapitulações ao final de cada unidade, utilizando exemplos e questões objetivas e formuladas em língua portuguesa.

No ensino de uma nova língua, é de suma importância conhecer a cultura dos países nos quais se pretende aprender, sendo esse um ponto crucial na introdução ao aprendizado de um idioma. Nesse aspecto, o livro didático contempla o aspecto cultural do idioma por meio da letra da música "*Imagine*", de John Lennon, e do pôster do filme "*The Blind Side*" (Um Sonho Possível).

Com o objetivo de promover um ensino diferenciado, o livro didático propõe a utilização de metodologias distintas, como jogos, músicas, biografias, curiosidades e abordagens de temas transversais, em especial a temática do meio ambiente.

Vale destacar alguns pontos positivos e distintos do livro, como a paginação que utiliza números e escrita em inglês, o tópico inicial "*Join in!*" com palavras do cotidiano e o tópico final "*audio scripts*" com áudios disponíveis no CD.

Contudo, diante das análises efetuadas, percebe-se a necessidade de aprimoramento do livro didático utilizado nas aulas de inglês na rede municipal de Piripiri, a fim de contemplar de forma mais abrangente o vocabulário cotidiano, estabelecer uma sequência didática clara e eficiente, além de proporcionar uma explanação mais acessível aos alunos, por meio de enunciados claros formulados na língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa, pode-se constatar que na rede municipal de Piripiri (PI) os alunos têm o primeiro contato com a Língua Inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental, por tanto, é importante atentar a essa condição para processo ensino e aprendizagem e analisar se o livro didático está adequado a essa peculiaridade.

Ademais, o livro didático está alinhado à matriz curricular do município e a BNCC, porém não leva em consideração ser o primeiro contato com Língua Estrangeira (LE). Para tanto, uma sequência didática ideal deve contemplar as saudações, cumprimentos, situações do cotidiano, abranger os aspectos culturais e gramaticais, mais que isso, é importante que os enunciados sejam claro na língua materna, de forma que os alunos possam entender; e na análise foi perceptível que o livro considera o conhecimento prévio dos discente com a LE.

Vale destacar, o livro tem como início algumas formas de cumprimentos, organização de agenda contemplando os meses, números cardinais, cores, expressões que indicam lugar, e como fazer perguntas em inglês, por conseguinte conclui com linguagem de sala de aula; que são detalhes importantes para adentrar no ensino da Língua Inglesa.

Nesse sentido, o livro precisa ser acessível para o docente e discente; pois o professor precisa usar como referencial para elaboração da sua sequência didática e aluno em seus estudos individuais. De modo informal, o livro tem sido uma das principais queixas dos profissionais da área, por considerar avançado quando comparado ao nível de conhecimento e realidade das turmas nessa faixa etária.

Considerando a importância do livro didático como recurso central no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, é fundamental que os professores e responsáveis pela elaboração e seleção desses materiais estejam atentos aos desafios e necessidades específicas dos estudantes, visando proporcionar uma experiência educacional enriquecedora, que promova o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais necessárias para a comunicação efetiva na língua inglesa.

Em suma, a análise do livro didático utilizado nas aulas de inglês na rede

municipal de Piripiri revela a importância e a necessidade de uma abordagem mais cuidadosa e estruturada para o ensino da língua. É crucial considerar as características locais, as especificidades dos alunos iniciantes e a sequência didática que permita uma progressão natural do aprendizado.

Além disso, é indispensável um enfoque no desenvolvimento das habilidades comunicativas, abarcando não apenas a gramática e o vocabulário, mas também a compreensão auditiva, a leitura e a expressão oral. O uso de recursos complementares, como jogos, músicas e elementos culturais, pode enriquecer e tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo.

Os resultados obtidos por meio da análise crítica do livro didático servem como base para aprimorar as práticas pedagógicas, levando em consideração as lacunas identificadas e as necessidades dos alunos. É essencial que os professores estejam cientes dessas questões e busquem recursos didáticos mais adequados, complementando o livro com materiais autênticos, exercícios contextualizados e estratégias de ensino que estimulem a participação ativa dos estudantes.

Dessa forma, a utilização do livro didático nas aulas de inglês deve ser encarada como uma ferramenta valiosa, mas que requer adaptações e aprimoramentos constantes. Através de uma abordagem mais cuidadosa, que considera as características dos alunos e as demandas do contexto local, é possível promover um ensino de qualidade, despertando o interesse, a motivação e a fluência na língua inglesa.

Em última análise, é essencial que os profissionais da área de Letras e demais envolvidos no processo educacional estejam comprometidos com a melhoria contínua do ensino de inglês, buscando sempre oferecer aos alunos recursos didáticos eficazes e estratégias de ensino que promovam o pleno desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas. Somente assim será possível formar estudantes aptos a se comunicarem de forma competente em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução, 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries)** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

ENGLISH AND MORE. **Anos finais – Ensino Fundamental 2 – 6º ao 9º ano.** Org. Richmond Educação. 1ª ed. São Paulo, 2018.

FERNANDES, M. A. **Estratégias didáticas para o ensino da Língua Inglesa na educação básica considerando as quatro habilidades.** (Dissertação de Mestrado em Educação). Canoas, 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comeduc/article/view/155378> . Acesso em 6 de set. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GREGIS, R. A; GARCIA, P. D. O lúdico como recurso de ensino e na aprendizagem da língua inglesa: um estudo de caso com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. **Linguagens e Cidadania**, Santa Maria, v. 20, n. esp., jan./dez. 2018. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/8941521> . Acesso em 6 de set. 2025.

SEDUC. Secretaria Municipal de Educação de Piripiri – PI. **Plano de Ensino de Inglês do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano.** Piripiri – PI, 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

Data da submissão: 28/09/2025

Data do aceite: 02/12/2025