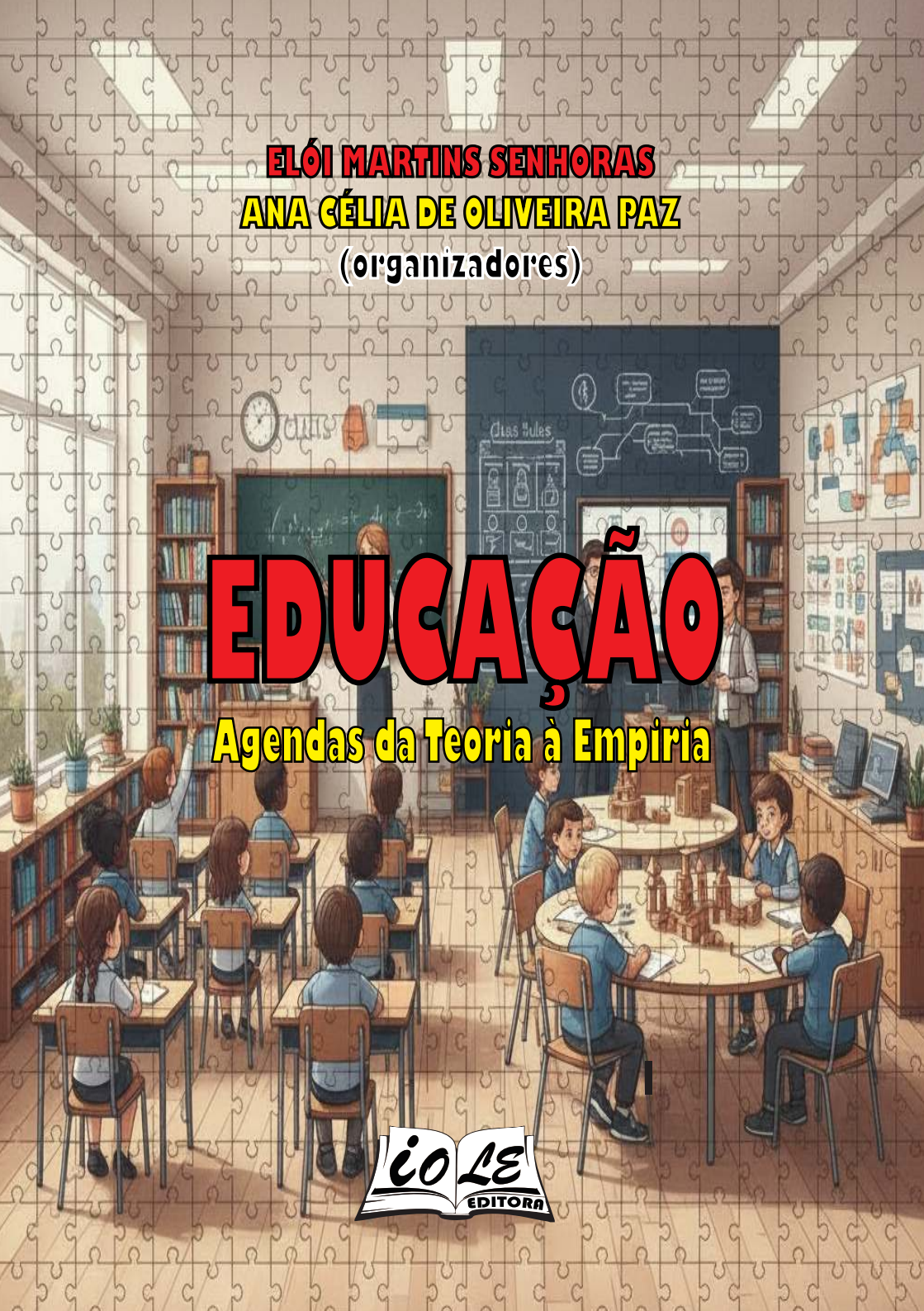
ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)



EDUCAÇÃO

Agendas da Teoria à Empiria

EDITORA

EDUCAÇÃO

Agendas da Teoria à Empiria

EDUCAÇÃO

Agendas da Teoria à Empiria

ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2025

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Geane Ribeiro Silva Monteiro

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se68 SENHORAS, Elói Martins; PAZ, Ana Célia de Oliveira (organizadores).

Educação: Agendas da Teoria à Empiria. Boa Vista: Editora IOLE, 2025, 265 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-988877-2-8
https://doi.org/10.5281/zenodo.17856144

1 - Educação. 2 - Ensino. 3 - Estudos de Caso. 4 - Teoria.
I - Título. II - Senhoras, Elói. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capitalização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2025

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Escola, Descentralização e Democracia:
Fundamentos Para a Formação dos Dirigentes Escolares 13

CAPÍTULO 2 |
O Jogo de RPG Aplicado Como
Estratégia de Ensino de Geografia na Educação Básica 37

CAPÍTULO 3 |
Educação Literária: Construção Crítica da
Voz Feminina à Partir do Romance "A Falência" 87

CAPÍTULO 4 |
Políticas Públicas em Educação:
Análise Sobre o Plano Nacional de Alimentação Escolar 111

CAPÍTULO 5 |
Educação no Contexto do Ensino Remoto Durante a Pandemia da Covid-19 129

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Educação e Gênero:
Estudo de Caso de um Projeto Científico Escolar Com Meninas 147

CAPÍTULO 7 |
Importância da Formação Pedagógica Para a Docência no Ensino Superior 193

CAPÍTULO 8 |
A Trajetória da Educação Indígena no Extremo Norte:
Formação de Professores em Roraima 209

CAPÍTULO 9 |
Currículo Intercultural e Atendimento Educacional Especializado:
Percepções em uma Escola Indígena 235

SOBRE OS AUTORES | 255

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A educação, em sua complexidade inerente, transcende a mera transmissão de conteúdo ou de informações abstratas, mas antes, configura-se e como um dos pilares centrais para o desenvolvimento humano e a estruturação positiva de trajetórias evolutivas da própria sociedade. Ela é o palco de estratégias de ensino e aprendizagem, onde teorias pedagógicas, políticas públicas e realidades sociais se encontram, gerando um vasto campo epistêmico de práxis.

O livro, intitulado como "Educação: Agendas da Teoria à Empiria", nasce do esforço colaborativo de um conjunto plural de doze pesquisadoras e pesquisadores, com distintas formações e expertises, o qual converge pela busca da construção do conhecimento, por meio de uma propositiva agenda que busca reverberar a pluralidade e a própria complexidade multifacetada da temática educacional, onde a abstração teórica é confrontada pela prática empírica.

A gênese metodológica que alicerça todos os capítulos desta publicação fundamenta-se no método teórico-dedutivo e em uma natureza exploratória e descritiva quanto aos fins e em uma abordagem qualitativa quanto aos meios. Neste sentido, os estudos que compõem a presente obra partem de distintas premissas teóricas e marcos conceituais consolidados até se chegar a um diálogo com a própria realidade empírica dos temas estudados. O roteiro metodológico das pesquisas inclui procedimentos de revisão bibliográfica e documental na coleta de dados vis-à-vis a análise de conteúdo e hermenêutica.

A obra está estruturada em nove capítulos, os quais abordam uma pluralidade de eixos temáticos para se apreender a complexidade da agenda educacional contemporânea, a qual não se

limita a um único foco teórico ou empírico, mas se alicerça em uma agenda múltipla que perpassa desde a gestão escolar e as políticas públicas até as questões de diversidade, tecnologia e formação docente em diferentes níveis.

Este livro é destinado a um amplo público de leitores, tanto de pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores da educação básica e superior, gestores escolares, quanto de leigos interessados em compreender as múltiplas agendas que hoje moldam o cenário educacional, razão pela qual a obra foi escrita, por meio de uma linguagem didática e acessível como uma ponta que transita entre a teoria e a empiria, sendo funcional para a transmissão de novas informações e a consequente produção de novos conhecimentos.

Com base nos estudos de casos, fundamentados pela literatura científica, convidamos você a desbravar as diferentes facetas temáticas que compõem o prisma educacional ao longo dos capítulos desta obra, as quais oferecerem uma oportunidade diferenciada para se compreender as forças e fraquezas, bem como as ameaças e oportunidades da educação contemporânea. Que esta obra inspire novas reflexões e, sobretudo, impulsione uma massa crítica de novas informações, possibilitando ações transformadoras na *práxis* educacional.

Uma excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

Profa. Dra. Ana Célia de Oliveira Paz

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Escola, Descentralização e Democracia:
Fundamentos para a Formação dos Dirigentes Escolares

ESCOLA, DESCENTRALIZAÇÃO E DEMOCRACIA: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOS DIRIGENTES ESCOLARES

Ana Célia de Oliveira Paz

A gestão escolar democrática, transparente e participativa é alvo de incessantes discussões que, embora não se restrinjam ao campo educacional, fazem parte de históricas lutas de professores e profissionais da área educacional, que participam de movimentos sociais organizados no Brasil, e particularmente, no Estado de Roraima, os quais levantam uma bandeira de luta por uma gestão escolar democrática como condição ***sine qua non*** para uma educação pública de qualidade.

Apesar das lendárias mobilizações e movimentos sociais para **a** democratização plena da educação pública de qualidade fazerem parte das reivindicações de diversos segmentos da sociedade há algumas décadas, elas se intensificaram à partir dos movimentos sindicais da década de 1980, resultando na garantia do princípio de gestão democrática na educação, aprovada na Constituição da República Federativa do Brasil - CF, promulgada em 05 de outubro de 1988.

A Constituição de 88, em seu Art. 206, estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, financiamento, universalização e gratuidade do ensino fundamental, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares.

Em cumprimento ao que prevê a mesma Constituição/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de

20 de dezembro de 1996, estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Ainda o Art. 214 da Constituição Federal dispõe sobre a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação – PNE (Art. 9º), resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática.

Esse Plano, aprovado em 9 de janeiro de 2001 pela Lei nº. 10.172, traz diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas que devem ser discutidos, examinados e avaliados ao término do decênio.

Quanto aos objetivos e prioridades delineados no Plano, na perspectiva de consolidar o processo de democratização na gestão escolar em nosso país, estão versados no 4º item:

> A democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 07).

Mais recentemente a Lei nº 14.644/2023 alterou a LDBEN para fortalecer a gestão democrática, estabelecendo normas para a participação de profissionais da educação e da comunidade escolar.

Desenvolver uma gestão realmente democrática em escola pública não é uma tarefa fácil, é algo abrangente, requer uma formação de boa qualidade, além de exigir do gestor um trabalho coletivo que busque incessantemente a autonomia, liberdade, emancipação e a participação na construção e implementação de um projeto (político) pedagógico escolar.

No processo de desenvolvimento de uma gestão democrática, o gestor precisará saber como trabalhar os conflitos e

desencontros, deverá desenvolver as competências para buscar novas alternativas, e que as mesmas atendam aos interesses da comunidade escolar,

Deverá compreender que a qualidade da escola dependerá da participação ativa de todos os seus membros, respeitando a individualidade de cada um e buscando nos conhecimentos individuais, novas fontes de enriquecer o trabalho participativo.

Ao assumir esse papel, o gestor deve, necessariamente, fomentar a articulação entre os diferentes atores em torno de uma educação de qualidade, o que implica uma liderança democrática, capaz de interagir com todos os segmentos da comunidade escolar.

A liderança do gestor requer uma formação pedagógica crítica e autônoma dos ideais neoliberais. Nesse sentido, o objetivo é, através do perfil democrático da liderança escolar, construir uma sólida educação com sensibilidade e também com habilidades para que se possa obter o máximo de contribuição e participação dos membros da comunidade.

Numa perspectiva democrática, a participação dos atores escolares em todas as tarefas é importante/fundamental e deve ser respeitada e dignificada, para o avanço da escola.

A performance do gestor democrático exclui definitivamente uma conduta intransigente, conforme ratifica Cury (2006), pois o gestor sozinho não constitui uma unidade escolar e também não cabe a ele a prerrogativa de ser a única voz decisória, mas lhe cabe a responsabilidade de intervir, coordenar as ações e atividades e gerenciar todas as demais questões administrativas no espaço escolar.

O gestor só viabilizará a democracia na escola se puder contar com a participação efetiva da comunidade, permitindo-lhe

inserir-se, participar discutindo, refletindo e interferindo como sujeito, nesse espaço.

É preciso fazer com que a gestão democrática se realize concretamente na prática do cotidiano escolar, uma vez que, "Só participa efetivamente quem efetivamente exerce a democracia" (ANTUNES, 2002, p. 98).

Historicamente, o modelo de gestão escolar vinha se pautando num protótipo de diretor autoritário e submisso aos órgãos centrais e sua função se restringia a de administrador de determinações estabelecidas pelas instâncias superiores:

> [...] essa situação está associada ao entendimento limitado de que escola é responsabilidade do governo, visto este como um mesmo tempo, autoritária e paternalista (LUCK, 2009, p. 13).

Buscando quebrar totalmente este paradigma, não se pode deixar de considerar que o processo de autonomia da escola começou a ser constituído a partir da década de oitenta, quando tomaram posse os primeiros governantes eleitos pelo voto direto.

Atualmente é discutido cada vez mais, e urge emergencialmente a vontade dos atores escolares de uma profunda e qualitativa participação da sociedade. A partir daí a discussão por uma educação democrática ganha amplitude e importância para que os vários movimentos se mobilizem frente a luta cotidiana por uma escola participativa, autônoma e de qualidade.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO ALICERCE

Pensar a formação do gestor escolar prescinde prioritariamente desvelar como ocorre a formação acadêmica inicial do professor, pois, entende-se que este profissional é formado inicialmente para ser professor nos cursos de Pedagogia ou mesmo nas licenciaturas específicas, depois administrador, e é nessa perspectiva que se percorre a análise dessa trajetória, perpassando pela formação inicial e solidificada na formação continuada.

A formação do professor quer seja inicial ou continuada, inclusive a capacitação em serviço, tem se tornado uma das profundas preocupações dos sistemas educacionais e constitui-se, segundo Nóvoa (2007, p. 68), num "eixo estratégico fundamental" de desenvolvimento de homens e organizações, que resulta na sua prática profissional, no contexto da sociedade.

A palavra formação, no sentido pedagógico, surge relacionada às questões militares em 1908, porém, foi a partir dos anos 60 que passou a ser utilizada na educação com uma vasta gama de significados, abrangendo, tanto o curso (habilitação acadêmica), o sistema (o plano de formação dos formadores), quanto o processo (a formação como resultado).

O termo formação, entendido como ensino, surge provavelmente da necessidade, que as pessoas sentem de atualizar os próprios conhecimentos constantemente, em razão das transformações sociais observadas, para as quais a escolarização formal já não conseguia dar respostas somente com a estrutura institucional básica.

A formação em questão fica permeada pela associação entre a teoria e a prática, em que os envolvidos atendem aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada

fase do desenvolvimento daquele que está em formação, e que precisa continuar aprendendo e compreendendo os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e educacionais.

Autores como Behrens (1996), Brito e Purificação (2006), Nóvoa (2007), Almeida (2002; 2005), entre outros, observam que a formação do professor não deve ser concebida como ***algo acabado***, tendo em vista que há um conjunto de atividades que ocorre geralmente após a formação inicial e têm como objetivo o desenvolvimento do conhecimento, de competências e habilidades. É um processo que não se desenvolve à margem dos projetos das escolas, ao contrário, se apóia a implementação desses.

Estar em formação é considerar" [...] a valorização das formações informais, desde os processos de auto-formações até ao investimento educativo das situações profissionais e a articulação com os projetos educativos da escola [...]" (NOVOA, 2007, p. 70), implica que não se ignore a forma como ocorre a aprendizagem, suas necessidades, motivações e pesquisas acerca de métodos inovadores.

Outro aspecto relevante na formação do professor (futuro gestor) é que não basta que ele queira implementar novas técnicas e métodos, é preciso que este ***professor*** alimente diuturnamente a sua vontade de construir algo novo e transformador, de compartilhar os momentos de dúvidas, questionamentos e incertezas, de encorajar o seu processo de reconstrução para novas práticas.

A contemporaneidade revela que a dificuldade do professor/gestor em formação é ***reconstruir a sua práxis***, tendo em vista que nem sempre ele está atuando em sala de aula, portanto, alheio à orientação e utilização das tecnologias como viés pedagógico, que difere da concepção de ensino e aprendizagem embasada na racionalidade técnica presente na atual estrutura curricular vigente.

É um processo que se desenvolve ao longo da carreira profissional, podendo se prolongar por toda uma vida, portanto, não se evidencia a dicotomia formação inicial e formação continuada, aplicada de diferentes formas, varia conforme a região e ou local do evento.

Representa um desafio à pedagogia tradicional, porque significa introduzir mudanças no processo de ensino e aprendizagem, nos modos de estruturação e funcionamento da escola e nas relações com a comunidade.

Na formação inicial, os educadores adquirem competências e habilidades para desempenhar a atividade profissional, e a dinâmica da formação destes articula-se na dialética entre formação básica, formação inicial e formação continuada ou permanente, onde todas as etapas do processo formativo se complementam constituindo um mosaico de figura ampla e única.

A ideia de formação continuada está relacionada à visão como se concebe a que lhe está subjacente, pois, vários são os fatores que diferenciam uma formação de outra, e podem estar relacionados à insuficiência da formação inicial, à disponibilidade de verbas, aos planejamentos ou ao quadro de formadores, tendo em vista a heterogeneidade na formação inicial.

A formação continuada é mais que formação, é também compreendida como formação permanente, pessoal e profissional, uma vez que cria espaços de discussões e investigação das questões educacionais experimentadas, que abre um canal de diálogo com as dificuldades cotidianas de ser educador num contexto social em veloz transformação. Visa à formação de sujeitos, pensa na mediatização dos conteúdos e no caminho percorrido pelo aprendiz para se apropriar das informações e construir / ampliar seus conhecimentos.

Nos Planos Nacional e Estadual de Educação, está previsto que as ações / atividades de formação continuada para os professores e gestores escolares da rede publica de ensino são coordenadas por programas específicos, dependendo do foco e linha de interesse da política pública estabelecida pelos respectivos sistemas, para os níveis de ensino as quais se destinam.

> Estratégia 19.8: desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014, META 19).

Essa formação, na forma ampliada, ocorre por meio de cursos de pós-graduação lato-sensu e stricto sensu, cursos de sensibilização, de extensão e ou aperfeiçoamento. Desenvolvem-se na própria instituição de ensino, universidades, centros ou núcleos de formação, e apresentam carga horária diferenciada presencial ou à distância, e podem ocorrer em fases distintas.

Dentre elas, as universidades federais, estaduais ou particulares viabilizam cursos de especialização *lato sensu* a professores graduados da rede pública estadual que atuam ou passam a atuar nos Estados como professores-gestores.

Outra fase atende aos professores gestores das escolas estaduais que recebem uma formação continuada por programas específicos voltados para a área de gestão, facultado ao gestor escolar que tenha interesse.

Embora o Estado proporcione formação continuada para os profissionais da educação, é visível e necessário que o gestor escolar

seja contemplado com uma formação específica, continuada e acompanhada para poder atuar com eficiência na gestão e uso dos recursos tecnológicos em seus espaços de trabalho.

videncia-se a importância de se desenvolver e acompanhar programas de formação voltados para as especificidades do trabalho dos gestores, alicerçados na articulação entre as dimensões administrativas e pedagógicas.

É preciso que o gestor seja formado para perceber as diversas redes que compõem o conhecimento, é um processo que envolve muito mais do que "cumprir os dias letivos", já que na formação, ele também aprende a buscar os caminhos possíveis para desempenhar o seu papel. Esse desempenho requer comprometimento, liderança, capacidade administrativa, sobretudo, ações permeadas pela liberdade, autonomia, responsabilidade e atitudes democráticas.

O conceito de *Gestão Escolar*, relativamente recente, é de extrema importância para que se tenha uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos e oferecer, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social.

Então, com a finalidade de melhor compreensão, Heloisa Luck (2013) desenvolveu uma visão ampla da gestão escolar englobando cinco áreas interligadas: pedagógica, administrativa, financeira, cultural e das relações interpessoais.

Essa visão global é ímpar para a construção de uma gestão escolar eficiente, onde cada dimensão contribui para o funcionamento harmonioso da escola como um todo.

Assim, cabe ao gestor escolar assegurar que a escola realize sua missão: ser um local de educação, entendida como elaboração do conhecimento, aquisição de habilidades e formação de valores.

O gestor deverá animar e articular a comunidade educativa na execução do projeto educacional, incrementando a gestão participativa da ação pedagógico-administrativa, conduzindo a gestão em seus aspectos administrativo, econômico, jurídico e social. O gestor é o articulador/mediador entre escola e comunidade. Ele deve incentivar a participação, respeitando as pessoas e suas opiniões, o que se chama de gestão democrática.

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola, assim, o caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. Esse ápice evoca o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, e até mesmo local, no processo decisório.

As decisões tomadas coletiva e participativamente, é preciso pô-las em práticas. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. Não se quer dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do gestor ou em uma estrutura administrativa autocrática na qual ele centraliza todas as decisões.

Ao contrário, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum.

O gestor/dirigente da unidade escolar não pode ater-se apenas às questões administrativas. “Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais (LIBÂNEO, 2021, p. 332).

Um gestor bem preparado visualizará na Gestão Pedagógica o lado mais importante e significativo da gestão escolar, a partir dos seguintes procedimentos: - cuida de gerir a área educativa,

propriamente dita, da escola e da educação escolar; estabelece objetivos gerais e específicos para o ensino; define as linhas de atuação de acordo com os objetivos e o perfil da comunidade e dos alunos; propõe metas a serem atingidas; elabora os conteúdos curriculares; acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e o cumprimento das metas; e avalia o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo.

É pois, o principal articulador da Gestão Pedagógica e o primeiro responsável pelo seu sucesso, auxiliado, nessa tarefa, pelo suporte pedagógicos.

A prática tem mostrado que o gestor é fundamental para dinamizar a construção coletiva do projeto, sua implantação e o acompanhamento e verificação da realização prática do que é teoricamente proposto. São "Profissionais competentes, líderes que tenham capacidade para coordenar esforços coletivos" (HENGEMUHLE, 2004, p. 191).

Um gestor bem preparado entende que sua função envolve atividades de mobilização, de motivação e de coordenação, saberá que dirigir uma escola implica colocar em ação os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), de forma integrada e articulada.

O gestor é a figura que deve possuir e liderança, no clima de organização da escola que pressupõe a liberdade de decidir no processo educativo e não nos gabinetes burocráticos.

A centralização das atividades e decisões educacionais por parte do gestor, provoca prejuízos irreparáveis para uma gestão. Isso, na maioria das vezes, decorre num acúmulo de responsabilidades e ações, que comprometem significativamente a qualidade da gestão.

O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários, para não incorrer na mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, e que nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo.

O gestor escolar deve ser um líder pedagógico que apóia o estabelecimento das prioridades, avaliando, participando na elaboração de programas de ensino e de programas de desenvolvimento e capacitação de funcionários, incentivando a sua equipe a descobrir o que é necessário para dar um passo à frente.

Auxiliando os profissionais a melhor compreender a realidade educacional em que atuam, cooperando na solução de problemas pedagógicos, estimulando os docentes a debaterem em grupo, a refletirem sobre sua prática pedagógica e a experimentarem novas possibilidades, bem como enfatizar os resultados alcançados pelos alunos.

Entretanto, o que se constata são vários aspectos negativos referentes à função do gestor na escola pública, como o caráter burocrático no qual se encontra tão envolvido, a parte burocrática à qual são condicionadas, faltando-lhe, muitas vezes, tempo para cuidar da parte pedagógica, a colocação de sua função pedagógica em segundo plano, as relações de poder que se estabelecem, a sua importância como articulador pedagógico e mediador entre a escola e os segmentos da comunidade escolar e local, bem como a importância do exercício da liderança democrática tão necessária ao fortalecimento de sua prática gestora escolar.

Espera-se demonstrar como as funções mencionadas são essenciais ao gestor, caso o sistema educacional queira democratizar a gestão da escola pública e avançar na melhoria da qualidade do ensino. Consequentemente, essa abertura de modelo de gestão influenciará na qualidade de vida dos educandos no ambiente

escolar, contribuindo para a efetiva participação cidadã na sociedade.

Se observa que o impasse quanto ao desenvolvimento pleno ou não da gestão democrática, constitui um problema, que é tratado por muitos profissionais nos últimos anos, além de estarmos conscientes de algumas dificuldades que tem as escolas referente ao planejamento pedagógico, e levando em conta que o pedagogo principal da escola é o gestor, estando a responsabilidade maior em conduzir todo este processo voltado para sua pessoa.

É importante reafirmar a necessidade de elencar as qualidades do profissional da gestão associadas a uma boa formação inicial e continuada. A preparação desse profissional funciona como alicerce básico para um clima favorável à sua liderança e ao pleno exercício da democracia no ambiente escolar.

As instituições educacionais devem destinar recursos para uma política eficiente de preparação destinada aos gestores, com isso, evitar-se-ia transtornos muitas vezes causados por gestores despreparados no sistema educacional.

É desejável que os candidatos à eleição ao cargo de gestor tenham formação profissional específica e competência técnica, incluindo liderança, capacidade de gestão e conhecimento de questões pedagógico-didáticas (LIBÂNEO, 2022. p. 332).

A gestão escolar na perspectiva da administração individual, da hierarquia e da fragmentação de tarefas vem perdendo seu espaço para a gestão democrática, entendida como compartilhamento de responsabilidades no contexto escolar. No entanto, sua inserção na organização e funcionamento das escolas configura-se como um grande desafio para os gestores que necessitam, na maioria das vezes, reconstruir suas concepções e práticas de gestão.

Nessa perspectiva, a gestão democrática passa a ser concebida sob o prisma de reconhecer a importância da participação de todos na organização e no planejamento do trabalho escolar, uma vez que o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização no processo pedagógico, à interação de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante compromisso coletivo.

Entende-se que o gestor se constitui em um sujeito que assume o papel de coordenador de ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos. Ou seja, aquele gestor, que por sua articulação e integração, desempenha conjuntamente com os demais indivíduos o trabalho escolar.

É importante refletir como a trajetória docente repercute na prática desse profissional, não mais chamado de especialista em educação, mas de gestor escolar. Acredita-se que há, inevitavelmente, influência das experiências pessoais e, concomitantemente, da formação inicial e continuada na prática gestora desenvolvida no cotidiano escolar. Por isso, conhecer a formação profissional dos gestores permite adentrar no campo dos sentidos e significados que a profissão representa para cada um. Nesse caso, destaca-se a importância da formação continuada, como processo de autoformação crítico-reflexiva da e na prática gestora.

A continuidade da formação é indispensável para a profissionalização no atual contexto educacional e esse processo se constrói durante toda a carreira profissional, a partir da própria natureza dos saberes e dos fazeres humanos como práticas que se transformam constantemente.

Desse modo, os saberes teóricos e práticos oriundos da trajetória docente passarão a compor, juntamente com os saberes para o desenvolvimento das atividades administrativas, os conhecimentos necessários para o trabalho na gestão.

Entende-se que a trajetória construtiva desse profissional necessita ser visualizada com um olhar reflexivo, no sentido de ser capaz de identificar as possíveis interferências que venham a determinar a sua prática gestora. Percebe-se que, na maioria das vezes, o gestor escolar direciona a sua prática a partir das concepções de gestão internalizadas ao longo de sua trajetória.

Nessa perspectiva, MIZUKAMI *et al*. (2002, p. 48) apontam que "[...] os conhecimentos, as crenças e as metas são elementos fundamentais na determinação do que fazem e de por que o fazem". Assim, a gestão escolar assume diferentes perspectivas conforme a concepção que os gestores têm das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação discente.

A condição de escolaridade consiste em um dos mais importantes fatores para o desempenho profissional satisfatório na área.

A formação do professor quer seja inicial ou continuada, inclusive a capacitação em serviço, tem se tornado uma das preocupações dos sistemas educacionais e constitui-se, segundo Nóvoa (2007, p. 68), num "eixo estratégico fundamental" de desenvolvimento de homens e organizações, que resulta na sua prática profissional, no contexto da sociedade.

Estar em formação é considerar" [...] a valorização das formações informais, desde os processos de auto-formações até ao investimento educativo das situações profissionais e a articulação com os projetos educativos da escola [...]" (NÓVOA, 2007, p. 70), implica que não se ignore a forma como ocorre a aprendizagem, suas necessidades, motivações e pesquisas acerca de métodos inovadores.

Outro aspecto relevante na formação do gestor é que não basta que ele queira implementar novas técnicas e métodos, é preciso que este alimente diuturnamente a sua vontade de construir algo novo e transformador, de compartilhar os momentos de dúvidas,

questionamentos e incertezas, de encorajar o seu processo de reconstrução para novas práticas.

Na formação inicial, os educadores adquirem competências e habilidades para desempenhar a atividade profissional, e a dinâmica da formação destes articula-se na dialética entre formação básica, formação inicial e formação continuada ou permanente, onde todas as etapas do processo formativo se complementam constituindo um mosaico de figura ampla e única.

A formação continuada é mais que formação, é também compreendida como formação permanente, pessoal e profissional, uma vez que cria espaços de discussões e investigação das questões educacionais experimentadas, que abre um canal de diálogo com as dificuldades cotidianas de ser educador num contexto social em veloz transformação. Visa à formação de sujeitos, pensa na mediatização dos conteúdos e no caminho percorrido pelo aprendiz para se apropriar das informações e construir / ampliar seus conhecimentos.

Um ícone que contribui decisivamente no processo de gestão democrática escolar é a ação do gestor enquanto facilitador e estimulador da participação dos diversos atores da comunidade escolar na tomada de decisão e suprimento de ações, para fins específicos no âmbito socioeconômico, cultural, intelectual, etc.

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola, assim, o caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. Esse ápice evoca o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, e até mesmo local, no processo decisório.

É importante refletir como a trajetória docente repercute na prática desse profissional, não mais chamado de especialista em educação, mas de gestor escolar. Acredita-se que há,

inevitavelmente, influência das experiências pessoais e, concomitantemente, da formação inicial e continuada na prática gestora desenvolvida no cotidiano escolar. Por isso, conhecer a formação profissional dos gestores permite adentrar no campo dos sentidos e significados que a profissão representa para cada um. Nesse caso, destaca-se a importância da formação continuada, nesta pesquisa, como processo de auto-formação crítico-reflexiva da e na prática gestora.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Refletindo sobre a gestão democrática escolar, observou-se que a plena instauração da democracia é conteúdo e destinação da democracia política. Lutar pela democratização do ensino é lutar para superar alguns obstáculos da democratização da sociedade global, assim como lutar pelas liberdades políticas inclui necessariamente o processo de incorporação das grandes massas no usufruto dos bens educacionais.

No universo pesquisado evidenciou-se que a gestão democrática dessas escolas está num processo de aperfeiçoamento, pois a comunidade ainda está inibida em relação à questão da participação das atividades escolares, não só a comunidade como também professores, alunos e outros agentes da educação, e para isso tudo mudar, precisa ser feita uma integração desses setores para se poder então chegar a uma escola democrática digna.

Observar que não basta apenas administrar e obedecer às ordens dos órgãos superiores. O gestor, para poder atuar em uma escola, precisa visar a participação de todos, saber quais as necessidades da comunidade onde está estabelecida a escola em que vai atuar, ou seja, para evidenciar a especificidade da escola pública,

e a sua intensa relação com a comunidade, quer na prática cotidiana da administração, quer no que se refere à enorme heterogeneidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

Isso significa dizer que, quando se fala de gestão participativa no âmbito da escola pública, está-se referindo a uma relação entre desiguais, onde se encontra uma escola sabidamente desaparelhada, do ponto de vista financeiro, para enfrentar os crescentes desafios que se apresentam e, também uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão democrática da escola, assim como do próprio exercício da cidadania.

Assim, quando se refere à participação dos professores, pais, alunos e representantes da comunidade, a democracia pode ser elaborada sem sonhos, basta que a comunidade queira participar e a administração da escola possibilite a abertura para que a sociedade e os integrantes da escola participem da resolução de problemas e busquem alternativas para uma educação mais consistente e que os resultados adquiridos sejam positivos e atendam, com superação, as dificuldades apresentadas, e essa discussão deve ser universal.

Esta prática de colocar a questão educacional em discussão no âmbito da escola, por si mesma, vai permitir à sociedade discutir as questões que julga fundamentais, tanto no âmbito da educação, como no de outras políticas sociais a serem desenvolvidas pelos aparelhos do estado.

Não se pode partir do pressuposto de que a sociedade detenha o conhecimento da totalidade histórica que deve ser desenvolvida num certo momento, mas também não se deve partir do pressuposto de que a sociedade, enquanto comunidade organizada, ignora totalmente aquilo que deve ser desempenhado.

Os valores postos na sociedade moderna explicitam e incentivam que o indivíduo sozinho é capaz de “vencer e alcançar o sucesso", desde que tenha competência suficiente para competir e

ganhar dos demais. A negação desses valores é o passo primordial na construção da gestão democrática que favoreça o fortalecimento do sujeito coletivo e busque novas identidades e competências político-pedagógicas.

Este é, talvez, o grande desafio a ser enfrentado, tal o estado de isolamento e o desgaste das relações de trabalho existentes hoje na maioria das escolas públicas, que por sua vez, espelham os traços de uma sociedade egoísta, e anti-solidária.

Observa-se ainda que a gestão democrática na escola pública, é fato presente apenas nas Leis de Diretrizes e Bases, documentos oficiais e enfatizadas por teóricos e pesquisadores, sendo que na prática, a realidade é outra. Porém, todos os anos, novos profissionais saem das Universidades, novos educadores que parecem estar preparados se apresentam a sociedade para assumir essa missão, isto é, colocar em prática o que ainda é só uma teoria.

Dentre esses novos profissionais, é que se firma o compromisso em buscar, de forma coerente e adequada, essa prática de gestão democrática, aplicada na escola pública.

Portanto, a escola tem um papel fundamental nesse processo de transformação que resgata inicialmente as referências coletivas em convicção de que se pode intervir no processo de construção de uma gestão democrática.

Nesse aspecto, a proposta de escola, democraticamente discutida, gerida e avaliada, vai fazer a grande diferença. Pois pode parecer muito, ante os desafios que se tem enfrentado, mas é pouco diante do que se merece como “pessoas que nasceram para serem felizes”. Na verdade, será um dos passos na caminhada pela democratização da gestão escolar.

Isso leva então a considerar que a gestão democrática é um processo de coordenação das estratégias de ação para alcançar os

objetivos definidos e requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade.

A gestão democrática deve ser compreendida não só apenas como um princípio do novo paradigma, mas também como um objetivo a ser sempre perseguido e aprimorado, além de configurar-se como uma prática cotidiana nos ambientes educativos. Assim, constrói-se o cidadão capaz de também colocar-se frente à sociedade em que vive como um participante consciente de sua inserção social.

Por isso, esta é a contribuição que se pretende oferecer para a continuidade dos estudos sobre gestão democrática nas escolas, em especial nas escolas públicas de Boa Vista e outras do Estado de Roraima, para que possam todos os que fazem a comunidade escolar perceberem que uma gestão administrativa responsável, democrática e participativa poderá ser o caminho para recuperação da escola enquanto formadora de cidadãos, prontos para desempenhar a democracia em todos os lugares de sua convivência.

A partir dessas convivências no interior da escola, percebe-se que a administração da escola pública ainda não encontrou um caminho seguro, eficaz e democrático, pois boa parte das escolas - os envolvidos no processo (diretor, coordenador e professores) - encontram-se "perdidos" no exercício da gestão escolar.

Para tanto, entende-se que a gestão deverá estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de forma que, a escola cumpra a sua função social garantindo de fato, um trabalho participativo, integrado com a comunidade em geral. A gestão da escola, por sua natureza, é um processo de coordenação de iguais, não de subordinados. Em boa medida, portanto, escolher um gestor administrativo capacitado é escolher os rumos e a qualidade dos processos da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/07/2025.

BRASIL. **Lei n. 6.001 de 19 de dezembro de 1973**. Brasília: Planalto, 1973. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/07/2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/07/2025.

BRASIL. **Lei n. 10.127, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/07/2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/07/2025.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 6.094**. Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/07/2025.

CURY, C. R. J. "Gestão democrática da educação: exigências e desafios". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 18, n. 2, 2006.

HENGEMUHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2022.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

NÓVOA, O A. (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 2007.

CAPÍTULO 2

O Jogo de RPG Aplicado como
Estratégia de Ensino de Geografia na Educação Básica

O JOGO DE RPG APLICADO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA[1]

Higor Ferreira Brigola

Nós, enquanto professores da Educação Básica e pesquisadores da área de Ensino de Geografia, frequentemente nos questionamos sobre o papel e a importância da Geografia Escolar. Cavalcanti (2012) levanta essa questão ao indagar: *o que se ensina quando se ensina Geografia?* A autora responde afirmando que "ensina-se a observar a realidade e a compreendê-la com a contribuição dos conteúdos geográficos [...] Ensina-se, por meio dos conteúdos, a perceber a espacialidade da realidade" (CAVALCANTI, 2012, p. 136).

Assim como a ciência geográfica, a Geografia Escolar também tem como objeto de estudo o espaço geográfico, entendido como "um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá" (SANTOS, 1996, p. 51). No entanto, o ensino da disciplina de Geografia nas escolas vai além de uma simples transposição didática da Geografia acadêmica, pois trata-se, conforme destaca Simielli (2003, p. 93) de "uma verdadeira reconstrução do saber geográfico sobre bases parcialmente diferentes, porque as finalidades, os objetivos e os meios da prática de geografia não são os mesmos na universidade e no ensino fundamental e médio".

[1] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: BRIGOLA, H. F. "O RPG como metodologia ativa no ensino de geografia". *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 23, n. 67, 2025.

A Geografia escolar tem refletido sobre sua função em uma sociedade em constante transformação, propondo novos temas, reafirmando alguns já existentes, atualizando outros e colocando em dúvida métodos tradicionais, ao mesmo tempo em que sugere novos métodos e abordagens (CAVALCANTI, 2002). Ao postularmos novos métodos e abordagem de ensino, tem se discutido cada vez mais – não apenas no campo da Geografia, mas nas áreas da Educação em geral – sobre uso de metodologias ativas, as quais colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem.

Os jogos e brincadeiras são exemplos que vêm sendo adotados por professores em busca de práticas mais lúdicas no ensino-aprendizagem. Quando o objetivo é unir diversão e conhecimento, a utilização de jogos oferece inúmeras possibilidades ao educador. De acordo com Vasques (2008), o jogo de RPG de mesa possui um potencial significativo a ser explorado no processo educativo. Embora seu uso venha crescendo ao longo dos anos, ainda é pouco estudado no Brasil e permanece distante da realidade escolar – o que o torna um objeto de estudo particularmente interessante.

Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo contribuir na compreensão das potencialidades do uso do RPG como metodologia ativa no ensino de Geografia, demonstrando seu caráter lúdico e cognitivo. Para alcançar esse objetivo, foi realizada inicialmente uma discussão teórica com base em pesquisa bibliográfica, relacionando o ensino de Geografia, as metodologias ativas e o jogo de RPG. Em seguida, apresenta-se o relato de uma experiência didática com a aplicação do RPG em sala de aula, desenvolvida com cinco alunos da 3ª série do Ensino Médio, no Colégio Andalu, localizado na cidade de Itararé-SP. Por meio da dinâmica do jogo, buscou-se trabalhar conteúdos previamente selecionados da disciplina de Geografia, os quais foram disponibilizados aos estudantes para estudo prévio antes da realização da atividade. Na última parte do artigo, procedeu-se das

respostas dos estudantes a um questionário aplicado após a experiência, utilizando-se da metodologia de análise de conteúdo, com o intuito de compreender suas percepções sobre o uso do RPG como metodologia ativa no ensino de Geografia.

Embora esta pesquisa tenha como foco o ensino de Geografia, os resultados obtidos indicam que o RPG pode ser explorado também em outras áreas do conhecimento, especialmente em propostas de abordagem interdisciplinar. Assim, a presente pesquisa não tem a pretensão de esgotar o debate sobre o uso do RPG em sala de aula, mas de apresentar um ponto de partida para o desenvolvimento de investigações mais amplas, que contribuam para a consolidação de um campo de pesquisa sobre RPG e educação, em diálogo com diversas áreas do saber, de modo a fomentar sua aplicação como estratégia metodológica ativa no contexto escolar.

ENSINO DE GEOGRAFIA, METODOLOGIAS ATIVAS E O JOGO DE RPG

O ensino configura-se como um processo de construção do conhecimento pelo aluno, mediado pela atuação do professor, no qual interagem de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas organizativas do trabalho pedagógico (CAVALCANTI, 2002). Nesse processo, os objetivos exercem função orientadora na seleção dos conteúdos e na definição dos métodos de ensino. Os procedimentos, por sua vez, constituem-se como expressões operacionais dos métodos, sendo compreendidos como atividades que possibilitam a efetivação do processo educativo, conforme os referenciais teóricos e metodológicos que o fundamentam (CAVALCANTI, 2002).

Ensinar a disciplina de Geografia nas escolas vai além de uma simples transposição didática, pois embora ciência geográfica e disciplina escolar formem uma unidade, elas não são idênticas (CAVALCANTI, 1998). Neste contexto, torna-se essencial diferenciar o saber universitário, o saber transmitido pelos professores e o saber efetivamente adquirido pelos alunos na Educação Básica (SIMIELLI, 2003). "Trata-se de uma verdadeira reconstrução do saber geográfico sobre bases parcialmente diferentes, porque as finalidades, os objetivos e os meios da prática de geografia não são os mesmos na universidade e no ensino fundamental e médio" (SIMIELLI, 2003, p. 93).

Assim como a ciência geográfica, a geografia escolar também possui como objeto de estudo o espaço geográfico, entendido como um espaço social e em movimento, construído pelas relações entre o ser humano e a natureza. Contudo, diferentemente da primeira, por meio dos conteúdos geográficos, a geografia escolar tem como tarefa contribuir para formação geral dos cidadãos, se preocupando com as condições psicológicas e socioculturais destes (CAVALCANTI, 2002).

> Não basta, portanto, aos que se dedicam à docência e à investigação de questões relacionadas com o saber geográfico escolar, o domínio de conteúdos e métodos da ciência geográfica. É preciso que se considere, além disso, a relação entre essa ciência e sua organização para o ensino, incluindo aí a aprendizagem dos alunos conforme suas características físicas, afetivas, intelectuais, socioculturais (CAVALCANTI, 1998, p. 10).

Neste contexto, "o desafio está na mediação entre o saber acadêmico e o saber escolar (ensinado), na medida em que o

professor deve incorporar as mudanças propostas pelo sistema escolar e organizar o currículo com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia e da Pedagogia" (CASTELLAR; VILHENA, 2022).

O objeto de estudo da geografia escolar é a espacialidade dos eventos geográficos, ou seja, a "compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço" (CAVALCANTI, 1998, p. 11). Segundo Castellar (2017, p. 212), "é imprescindível para a geografia escolar, desde a educação infantil, ou seja, com crianças a partir de um ano, até aquelas no ensino fundamental I e II, entender como as categorias geográficas contribuem para reconhecer as espacialidades dos objetos e pessoas".

De acordo com Castrogiovanni e Goulart:

> A geografia deve estar preocupada com a questão da organização do espaço, definida de forma diferenciada, em função do tipo de apropriação que dele se faz. Para que tal situação seja percebida pelo aluno, é indispensável desenvolver a capacidade de observação, interpretação e análise dos objetos geográficos: natureza e sociedade (CASTROGIOVANNI; GOULART, 2003, p. 135).

Esse pensamento demonstra que "observar como o espaço está sendo analisado faz parte do processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento do pensamento espacial, do raciocínio lógico-matemático, necessários para compreender a realidade vivida e interpretar os conceitos que estão implícitos nela" (CASTELLAR, 2017, p. 214).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que normatiza a Educação Básica brasileira, estabelecendo competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos ao longo do processo formativo. De acordo com o documento: "estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta" (BRASIL, 2018, p. 359).

Analisar o espaço geográfico de forma mais perceptiva, participativa e reflexiva, é uma tarefa que cabe ao professor de Geografia, o qual deve pensar em métodos inovadores de ensino-aprendizagem.

O período em que vivemos tem sido caracterizado por mudanças contínuas, acompanhadas de um desenvolvimento acelerado em todas as esferas da vida, com resultado do progresso científico e técnico e da explosão de informações (SHYYA, 2024). Segundo Kadim e Qassim (2024, p. 4336) "este desenvolvimento requer que seja acompanhado pelo desenvolvimento e diversidade de métodos e estratégias de ensino que ativem o papel do aluno e o tornem um participante ativo e buscador de informações".

Castellar e Vilhena (2022) apontam, em seus estudos, que o número de recursos disponíveis para o uso dos professores de Geografia no processo de ensino-aprendizagem tem aumentado consideravelmente, destacando a importância de que esses profissionais façam uso dessas ferramentas e metodologias. As autoras denominam esses recursos de "múltiplas linguagens", e ressaltam a necessidade de sua utilização em sala de aula como forma de ampliar a capacidade crítica e argumentativa dos alunos, contribuindo, assim, para uma formação plena e integral.

Viana *et al.* (2023) afirmam que, entre o final do século XIX e início do século XX, surgiu o movimento progressista na

Educação, amplamente conhecido como Escola Nova. Influenciado por pensadores como John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Lev Vygotsky e Jean Piaget, o movimento deu origem ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, com ênfase na aprendizagem ativa e centrada no aluno – considerado protagonista e peça fundamental de seu próprio processo de aprendizagem (VIANA *et al*., 2023).

> Uma das grandes críticas desse movimento, era a ineficiência dos métodos tradicionais de ensino para formação de cidadãos em um mundo em constante evolução. O aluno deveria ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, devendo haver o respeito de sua individualidade, de sua experiência de vida, para que pudesse ocorrer a construção do conhecimento. A aprendizagem, portanto, deveria ser significativa e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo do aluno (PEREIRA *et al*., 2024, p. 92).

Mello *et al.* (2022) coloca que, no contexto educacional atual, é necessário romper com o modelo pedagógico unidirecional e linear, centrado na simples transmissão de informações. "O processo de ensino aprendizagem não pode ser mais estruturado em um professor detentor e emissor da informação e um aluno que recebe passivamente a informação" (PEREIRA *et al*., 2024, p. 92).

> As aulas exclusivamente expositivas presentes no modelo tradicional sugerem que todos os estudantes aprendem em ritmos semelhantes ao absorverem informações repassadas pelo professor. A sala de aula tradicional é fruto da influência do processo de produção fordista, idealizada na concepção da linha de montagem com o objetivo de preparar os alunos

> segundo as conformidades do modelo industrial (MELLO *et al*., 2022, p. 03).

Nesse sentido, de acordo com Assunción (2019), as metodologias ativas – resultado do movimento de renovação na educação – visam romper com o modelo tradicional de aprendizagem centrado na memorização e na transmissão dogmática de conteúdo, promovendo, em seu lugar, um processo crítico, reflexivo e ativo. Segundo Cotta *et al*. (2012, p. 788), as metodologias ativas são "estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, que permitem uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem".

Barbosa e Moura frisam que por meio das metodologias ativas:

> [...] o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Nesse contexto, a "principal característica das metodologias ativas está estabelecida no posicionamento do estudante como o sujeito que assume o papel central" (SANTOS; MOURA, 2021, p. 71), "reconhecendo-o como sujeito autônomo, responsável pelo seu desenvolvimento" (PEREIRA *et al*., 2024, p. 93). As metodologias

ativas partem do princípio de que o educando absorve melhor o conteúdo a ser ensinado quando participa ativamente no processo de ensino-aprendizagem (RODRÍGUEZ, 2024).

Cabe destacar que as metodologias ativas favorecem a aprendizagem colaborativa, por meio de atividades em que há o envolvimento de vários estudantes na construção conjunta do conhecimento (TUNA, 2012). "Entre suas potencialidades estão a de impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos, e partir de situações vivenciadas por eles" (MORAES; CASTELLAR, 2018, p. 423).

Os jogos em salas de aula contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, "pois atuam no processo de apropriação do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de competências, o desenvolvimento espontâneo e criativo, além de estimular capacidades de comunicação e expressão, no âmbito das relações interpessoais" (BARROS *et al*., 2019). Essas atividades formam situações de aprendizagem que, de acordo com Castellar e Vilhena (2022, p. 44) "propiciam a interação entre alunos e entre alunos e o professor, estimulam a cooperação, contribuem também para o processo contínuo de descentração, auxiliando na superação do egocentrismo infantil, ao mesmo tempo em que ajudam na formação de conceitos".

O RPG de mesa possui um grande potencial para ser utilizado em sala de aula, contudo, ainda é pouco estudado e explorado por professores. A sigla RPG, do inglês *Role Playing Game*, refere-se a um jogo de "representação de papéis, onde a cooperação e a criatividade são seus principais elementos" (GRANDO; TAROUCO, 2008, p. 03).

O jogo começa com uma aventura proposta pelo mestre – também chamado de narrador – e interpretada pelos jogadores (RODRIGUES, 2004). Cada jogador cria seu personagem e o

interpreta como se estivesse imerso na aventura. Nesse sentido, os participantes devem realizar ações dentro das regras previamente estabelecidas, as quais geram consequências diretas no desenvolvimento da narrativa (VASQUES, 2008).

As aventuras no RPG podem ser criadas em diversos cenários e mundos – sejam eles ficcionais ou baseados na realidade – nos quais é possível explorar aspectos como história, geografia, economia, cultura, religião e características de seus habitantes (VASQUES, 2008). Durante o desenrolar da aventura o narrador desafia os jogadores com enigmas, problemas e situações reflexivas, de acordo com o cenário e contexto escolhidos.

O RPG se enquadra na metodologia ativa chamada de Gamificação, que de acordo com Pegalajar (2021, p. 169), é entendida como uma estratégia metodológica inovadora que incorpora estratégias, dinâmicas, mecânicas e elementos típicos de jogos ao processo de ensino-aprendizagem". Mas o jogo pode ser integrado a outras metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a qual, "como o próprio nome sugere, esse tipo de metodologia propõe aos professores a criação de uma atividade que traga um problema a ser resolvido" (VIANA *et al*., 2023, p. 264). Essa abordagem está alinhada ao pensamento de Freire (1996), que destaca que a aprendizagem é impulsionada pela superação de desafios e pela resolução de problemas, resultando na construção de novos conhecimentos tendo como base a experiência vivida pelos indivíduos.

Além da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o RPG também favorece o aprendizado por meio da abordagem de dramatização (YULITA *et al.*, 2023). A dramatização consiste em uma estratégia de ensino utilizada como parte de uma simulação que recria eventos históricos, situações contemporâneas ou mesmo cenários futuros (SANJAYA, 2010). Nessa metodologia, os alunos são incentivados a expressar seus pensamentos, aspirações e desejos

por meio da encenação, respeitando os limites das histórias ou papéis atribuídos (ASRIZAL *et al*., 2018).

A utilização do RPG como ferramenta pedagógica possibilita o desenvolvimento de diversas competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não apenas na área de Ciências Humanas, mas também na área das Ciências da Natureza, Linguagens, e outras áreas do conhecimento. Ao incorporar o RPG às práticas pedagógicas, o professor promove habilidades como socialização, interatividade, interdisciplinaridade e interpretação textual, além de estimular o hábito da leitura e contribuir para o enriquecimento do vocabulário (GRANDO; TAROUCO, 2008; VASQUES, 2008; RODRIGUES, 2004).

De acordo com Gatsakou *et al*. (2022), os jogos de RPG, em seus diversos formatos, podem atuar como uma ferramenta de intervenção psicopedagógica eficaz, especialmente quando conduzidos por um narrador ou professor experiente. Esses jogos têm o potencial de enriquecer o processo educacional, promovendo a aprendizagem de forma significativa. Ao longo do tempo, essa abordagem torna-se particularmente interessante, pois permite que os alunos desenvolvam sua identidade dentro do jogo, ao mesmo tempo em que adquirem habilidades e conhecimentos específicos de maneira contextualizada e envolvente (GATSAKOU *et al*., 2022).

Oliveira *et al*. (2023) frisam que uma dificuldade na utilização de jogos como metodologia ativa é sua preparação, para que a competição não se torne mais relevante que a aprendizagem. Contudo, o jogo de RPG, ao integrar ludicidade, criatividade e trabalho em equipe, pode favorecer uma aprendizagem que contribua para o desenvolvimento de papéis sociais e para a compreensão da importância da cooperação (CAMILO; MOTTA, 2025). O trabalho conjunto dos membros do grupo pode ser abordado por meio de uma interdependência positiva, na qual cada

personagem é responsável por uma contribuição de acordo com as habilidades de seu personagem (MERCAT, 2022).

Outro aspecto importante que o jogo de RPG permite ao professor explorar com seus educandos, é o uso de diferentes linguagens, para além da linguagem oral. Entre as diversas possibilidades, destacam-se a linguagem cartográfica, a visual, sonora e a produção de diferentes gêneros textuais, o que amplia significativamente o repertório comunicativo e expressivo dos alunos.

No caso específico da Geografia, a linguagem cartográfica desempenha um papel central. Como afirma Castellar (2005, p. 216), "a geografia escolar tem na cartografia a sua linguagem específica que contribui para materializar o conhecimento geográfico escolar desde os anos iniciais de escolaridade". Nesse sentido, Castellar (2005, p. 216), reforça que "a cartografia, então, é considerada uma linguagem, um sistema de código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território".

De modo complementar, Passini (2007, p. 148) afirma que, "o ensino da geografia e o da cartografia são indissociáveis e complementares: a primeira é o conteúdo e a outra é a forma. Não há possibilidade de estudar o espaço, sem representá-lo, assim como, não podemos representar o espaço sem informação". Partindo do pressuposto de que a cartografia é uma técnica de representação dos lugares por meio de mapas, é essencial compreendê-la não apenas como uma linguagem, mas também uma metodologia na educação geográfica (CASTELLAR; VILHENA, 2022). Pois os mapas nos permitem dominar o espaço e sintetizar os fenômenos que ocorrem numa determinada localidade (SIMIELLI, 2003).

Nesse sentido, dentro de cada cenário, ou mundo criado em uma aventura de RPG, o narrador pode utilizar diferentes tipos de mapas para ilustrar países, reinos, continentes ou outras localidades onde a narrativa se desenvolve. Esses mapas possibilitam ao professor abordar, de forma contextualizada, elementos cartográficos fundamentais como título, orientação, coordenadas, legenda e escalas, promovendo um aprendizado significativo e lúdico.

Kaercher (2007) afirma que utilizar imagens no ensino de Geografia é tão importante quanto o trabalho com mapas. É necessário superar o uso da imagem como mera ilustração, passando a utilizá-la como uma ferramenta de leitura da paisagem, considerando as relações sociais e naturais representadas. As imagens devem ser interpretadas como representações que ajudam a compreender os elementos do espaço geográfico e suas dinâmicas. No contexto do RPG, as imagens são amplamente empregadas, não apenas para representar visualmente os personagens, mas também para ilustrar as paisagens onde as aventuras se desenvolvem – como florestas, relevos, cidades, entre outros. Essa representação visual favorece a imersão dos jogadores, auxiliando-os a imaginar e a compreender com mais profundidade o cenário em que a narrativa ocorre. Dessa forma, o uso de imagens no RPG pode ser aproveitado como uma estratégia didática eficaz para estimular a leitura crítica de paisagens, fortalecendo a aprendizagem geográfica.

De acordo com Pontuschka *et al.* (2009), saber ler e analisar um texto ou documento é uma habilidade indispensável para o educando, independente da disciplina escolar. Um texto é, portanto, uma mensagem codificada, cuja leitura exige a capacidade de decodificação, por meio da compreensão e do acompanhamento do raciocínio do autor. Sob a perspectiva didática, o uso de qualquer gênero textual deve ser orientado pelo ensino da compreensão das informações, promovendo no aluno a capacidade de selecionar,

organizar, analisar e criticar os conteúdos apresentados (CASTELLAR; VILHENA, 2022).

Nesse sentido, o jogo de RPG pode ser uma poderosa ferramenta para desenvolver essas competências. Durante a aventura é possível incorporar cartas, textos e documentos elaborados por personagens fictícios criados pelo narrador. Esses materiais, inseridos no enredo do jogo, funcionam como pistas codificadas que os jogadores precisam interpretar para avançar na narrativa. Dessa forma, o RPG estimula a leitura crítica, a inferência textual e a resolução de problemas, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Por meio do RPG, também é possível trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula. Para Japiassu (1976, p. 74), "a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas". Já segundo Piaget (1973), o tratamento interdisciplinar de um conteúdo possibilita o intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a aplicação do RPG como ferramenta pedagógica interdisciplinar abre inúmeras possibilidades de articulação entre saberes. Além do diálogo natural com a Geografia e com os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o RPG também pode estabelecer conexões com disciplinas consideradas mais distantes, como a Química. Por exemplo, é possível propor uma aventura ambientada no contexto da Guerra Fria, em que a missão dos personagens seja descobrir quais os elementos químicos estão sendo utilizados na produção de um novo armamento. As possibilidades são múltiplas – basta que o professor, assumindo o papel de narrador, utilize sua criatividade para integrar conteúdos curriculares diversos de forma coerente e desafiadora.

METODOLOGIA

Para atingir aos objetivos propostos da pesquisa, foi utilizado a abordagem qualitativa, a qual de acordo com Valle e Ferreira (2025):

> [...] tem a finalidade de estabelecer a compreensão sobre o universo investigado a partir das percepções individuais, ou seja, os resultados finais provenientes do processo analítico e de interpretação se constituem a partir da multiplicidade, diversidade expressa de forma individual. Ao considerar as particularidades, ampliam-se os horizontes de contemplar olhares divergentes e convergentes a respeito do objeto pesquisado, contribuindo, assim, para se estabelecerem inferências que podem refutar ou ratificar os pressupostos da pesquisa (VALLE; FERREIRA, 2025, p. 05-06).

Dentro do campo da pesquisa qualitativa, adotou-se o método científico teórico dedutivo, o qual acordo com Hall *et al*. (2023), se fundamenta em princípios ou premissas gerais previamente estabelecidas. A partir desses pressupostos, procede-se à análise dos dados empíricos obtidos na pesquisa com o intuito de verificar sua conformidade com a hipótese formulada. Dessa forma, parte-se de generalizações teóricas para a derivação de conclusões específicas, buscando-se identificar se as variáveis dependentes observadas se alinham à hipótese proposta inicialmente. Partiu-se, portanto, da hipótese de que o jogo de RPG possui um amplo potencial pedagógico a ser utilizado como metodologia ativa no ensino de Geografia, especialmente em razão de seu caráter lúdico, cooperativo e cognitivo.

Para verificar essa hipótese, foi realizada uma sessão prática de RPG com cinco estudantes da 3ª série do EM, do colégio Andalu, na cidade de Itararé-SP. A atividade ocorreu no contraturno escolar e teve a duração de quatro horas. A escolha por essa turma se justificou pela necessidade de revisar e aprofundar os conteúdos trabalhados ao longo do ano, com foco no preparo para os exames vestibulares, além de permitir a observação do engajamento e do desempenho dos alunos em uma etapa mais madura de sua formação escolar.

Os conteúdos que seriam trabalhados durante a sessão de RPG foram previamente disponibilizados aos alunos, por meio da metodologia ativa conhecida como Sala de Aula Invertida. Nessa abordagem, o primeiro contato do estudante com o conteúdo ocorre em casa, antes do encontro presencial, por meio da leitura de textos, livros ou outros materiais didáticos (BERGMANN; SAMS, 2016). Essa estratégia representa uma forma de repensar os métodos de tradicionais de ensino-aprendizagem, promovendo uma reorganização do tempo pedagógico dentro e fora da sala de aula (LIMA *et al.,* 2023). O contato prévio com os conteúdos possibilita que o educando chega à aula mais preparado, com maior embasamento e capacidade argumentativa para participar ativamente das discussões e atividades propostas.

Os conteúdos explorados estavam de acordo com às categorias, competências específicas e habilidades previstas para a área de Ciências Humanas, conforme descritas na BNCC. Essas competências serão detalhadas na sessão de resultados e discussões deste artigo.

Ao final do jogo, foi entregue aos alunos um questionário com quatro perguntas abertas sobre a experiência do RPG como metodologia ativa. Para análise das respostas, utilizou-se do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), devido a sua

grande contribuição em pesquisas qualitativas na educação. De acordo com Valle e Ferreira a metodologia da análise de conteúdo:

> [...] é uma das mais empregadas nas pesquisas sociais e no campo educacional, uma vez que os dados produzidos nesse tipo de pesquisa são registrados por meio de entrevistas, questionários, observação, grupo focal, entre outras técnicas que procuram captar aquilo que os sujeitos compreendem em relação ao objeto de estudo (VALLE; FERREIRA, 2025, p. 05).

A análise dos questionários foi fundamental para melhor compreender de forma mais precisa como os conteúdos foram assimilados pelos alunos, bem como identificar outros aspectos de aprendizagem desenvolvidos durante a sessão de RPG. Aprender por meio dos jogos favorece a criação de situações-problema, as quais, segundo Castellar e Vilhena (2022, p. 49) "estimulam o raciocínio do aluno para que ele possa compreender conceitos e proposições e conduzir estratégias para analisá-los e associá-los aos dados da realidade".

O jogo de RPG conta com uma variedade de sistemas, cada um com suas regras e cenários próprios, sendo estes descritos em diferentes livros (módulo básico, livro do jogador, livro do mestre, suplementos, entre outros). Para a realização da pesquisa, foi utilizado o sistema GURPS (Generic Universal RolePlaying System) 4° Edição, com regras devidamente simplificadas para se adequar ao contexto escolar. A escolha pelo GURPS deve-se à sua versatilidade e amplitude, pois se trata de um sistema genérico com um conjunto de regras suficientemente amplo para ser aplicado em qualquer cenário. Como afirma Jackson *et al.* (2010, p. 05) "existem livros de referência e suplementos que ajustam este sistema genérico para qualquer tipo de mundo que você desejar".

A adoção desse sistema permitiu construir uma narrativa customizada, alinhada aos conteúdos curriculares e aos objetivos pedagógicos da pesquisa, proporcionando uma experiência lúdica e significativa para os educandos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, será apresentada a experiência de aplicação do RPG como metodologia ativa no ensino de Geografia. O primeiro elemento a ser destacado é o enredo da aventura, uma vez que todos os desafios propostos e os conteúdos geográficos trabalhados estiveram integrados a essa narrativa, servindo como pano de fundo para as atividades realizadas. A aventura se passou em um cenário fictício e fantástico, chamado de Yrth, como pode ser visualizado na Figura 1. Yrth é um universo paralelo desenvolvido oficialmente pelos autores do sistema GURPS.

Figura 1 – Mapa do Mundo de Yrth



Fonte: Gurps Banerstorm (2018).

Neste mundo, destaca-se uma enorme massa continental denominada de Ytarria, na qual há diferentes reinos que estabelecem entre si relações econômicas, diplomáticas e militares, ora cooperativas, ora conflituosas. Antes do início da aventura, foi apresentado aos jogadores uma visão panorâmica sobre a história de Ytarria, buscando estabelecer relações com os conteúdos trabalhados na disciplina de Geografia. Esse momento inicial também permitiu um diálogo interdisciplinar com a disciplina de História.

O primeiro diálogo interdisciplinar com a disciplina de História se deu ao explicar que o Feudalismo era o sistema político, social e económico da grande maioria dos reinos cristãos de Ytarria. Nesse sentido, questões sobre a servidão, o poder da Igreja Católica (denominada no livro como "Igreja Cristã") e as diferenças religiosas foram amplamente explorados. No que diz respeito à religião, a fé mais difundida em Yrth, o Cristianismo, é a religião oficial de Mégalos, Caithness e Cardiel (MASTERS; WOODWARD, 2018). Embora nenhum movimento comparável à Reforma Protestante europeia tenha ocorrido nesse universo fictício, milhares de protestantes em Cardiel sustentam, de maneira explícita, que é possível professar a fé cristã independentemente da autoridade da Igreja. Naturalmente, tal concepção foi formalmente condenada pela própria Igreja (MASTERS; WOODWARD, 2018). Al-Haz e Al-Wazif são os reinos islâmicos, sendo o primeiro Xiita e, o segundo, Sunita.

Cabe destacar que a rivalidade religiosa entre os reinos foi abordada na história do cenário por meio das cruzadas promovidas por Mégalos contra os reinos islâmicos, nas quais "embora alegassem motivos religiosos, os cruzados megalanos estavam mais interessados na conquista e na expansão imperial" (MASTERS; WOODWARD, 2018, p. 10). Esse aspecto do enredo foi importante para estabelecer um paralelo com as Cruzadas históricas empreendidas pelos países europeus entre os séculos XI e XIII, que,

de acordo com Tyerman (2004) constituíram uma série de expedições armadas com o objetivo, em sua maior parte, de conquistar Jerusalém, que estava sob domínio islâmico.

Por meio deste breve histórico do mundo Yrth, foi possível refletir sobre importantes eventos históricos, trabalhando a habilidade EM13CHS103, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas proposta pela BNCC, a qual se propõe a:

> Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (BRASIL, 2018, p. 572).

Ao dissertar sobre as relações de poder entre os reinos, discutimos a habilidade EM13CHS203, a qual visa "comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras)" (BRASIL, 2018. p. 573). Nesse contexto, destacou-se o reino de Mégalos, retratado como a maior potência territorial, econômica e militar de Ytarria, cuja política imperialista visa a conquista de seus vizinhos e a cobiça daqueles que não pode conquistar (MASTERS; WOODWARD, 2018). Sobre esse fato, cabe mencionar o renomado autor da geopolítica clássica, Nicholas Spykman, que, ao analisar a extensão territorial como um fator de poder, argumenta que os grandes impérios dotados de territórios extensos – como Egito, Babilônia, Assíria e Pérsia – demonstravam como a extensão

territorial representava uma importante vantagem geopolítica, (SPYKMAN, 1938).

Além da já citada rivalidade fronteiriça com os reinos islâmicos, ao abordar o reino de Mégalos torna-se fundamental relacionar sua posição hierárquica com temas ligados à colonização. Historicamente, Caithness e Cardiel foram colônias de exploração de Mégalos, sendo esta última um resultado das ofensivas expansionistas decorrentes das Cruzadas.

Sobre a já mencionada habilidade EM13CHS203, dialogou-se também com a habilidade EM13CHS102, a qual tem como objetivo:

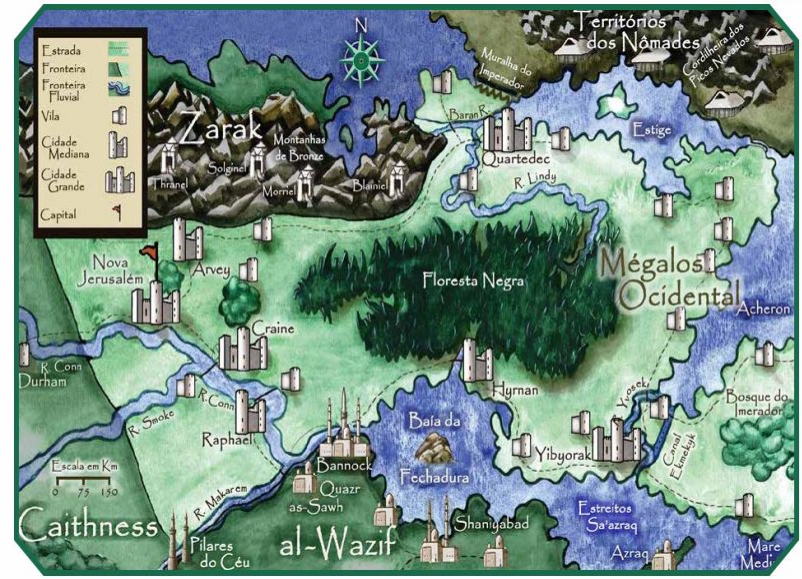
> Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (BRASIL, 2018, p. 572).

Sobre este diálogo, abordou-se as relações históricas do reino de Mégalos e a Terra dos Nômades, sendo que "os megalanos referem-se à região ao norte das Cordilheira dos Picos Nevados como uma terra onde enormes e peludos homens e animais se devoram indiscriminadamente (MASTERS; WOODWARD, 2018, p. 167). Esta narrativa torna-se particularmente interessante por abordar elementos relacionados ao etnocentrismo, postura reducionista que, ao considerar a própria cultura como parâmetro universal de valor, promove o preconceito e a desvalorização de identidades culturais distintas e desconhecidas, inviabilizando o reconhecimento da pluralidade e complexidade das expressões

humanas. A discussão é relevante especialmente ao longo do ensino fundamental, no qual os alunos são estimulados a compreender os "processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas" (BRASIL, 2018, p. 561).

A AVENTURA DE RPG COMO EXPERIÊNCIA

Figura 2 – Parte Ocidental do Reino de Mégalos



Fonte: Fonte: Gurps Banerstorm (2018).

Após uma breve explicação histórica com os alunos, demos início ao jogo. O jogo foi realizado com fichas predefinidas, ficando a cargo dos alunos escolherem apenas as características mentais e o

estilo (classe) do personagem. O grupo ficou composto da seguinte forma: Aluno 1– Humano Mago; Aluno 2 – Humano Guerreiro; Aluno 3 – Halfling Guerreiro; Aluno 4 – Anão Guerreiro e Aluno 5 – Humano Ladino.

A aventura teve início na parte Ocidental do reino de Mégalos, mais especificamente no feudo de Quartedec, que se estende da fronteira norte da Floresta Negra até a Muralha do Imperador e as margens do Lago Estige. O lorde da cidade incumbiu os aventureiros de uma missão: entregar uma carta e um artefato ao lorde do feudo de Hyrnan, localizado entre a Baía da Fechadura e a Floresta Negra (Ver Figura 2).

Antes de iniciar a jornada rumo a Hyrnan, os jogadores discutiram entre si qual seria o melhor caminho a seguir, baseando-se na análise do mapa representado na Figura 2. A partir da observação dos elementos representados no mapa, trabalhamos a habilidade EM13CHS106, que consiste em:

> Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 572).

Utilizando a escala fornecida no mapa, os jogadores calcularam as distâncias entre os feudos, considerando diferentes rotas possíveis. O caminho mais rápido seria em linha reta; contudo, passaria pelo coração da Floresta Negra – um local mágico e implacavelmente hostil, tornando essa a rota mais perigosa. O Aluno

5, ao verificar as legendas do mapa, sugeriu que eles fossem pelas estradas, pois este seria o percurso mais seguro. Entretanto, os demais jogadores rejeitaram a sugestão, alegando que esse trajeto seria muito longo. Dessa forma, os jogadores decidiram que seria necessário atravessar a Floresta Negra para chegar a tempo ao seu destino. Considerando que o poder mágico deste local afeta a mente das pessoas, fazendo com que se percam, o Aluno 1 sugeriu que seguissem a jusante do rio Lindy, ou seja, no sentido da foz. Esse rio tem sua nascente no Lago Estige, banhando Quartedec, cortando a Floresta Negra, e tendo sua foz próxima ao feudo de Hyrnan, na Baía da Fechadura.

Após decidirem o caminho a seguir, os jogadores se organizaram para agrupar seus equipamentos. O Aluno 3 questionou o narrador sobre quais eram as condições de tempo, e qual era o clima de Mégalos, com o objetivo de decidirem o que levar para sua jornada. Em seguida, foi perguntado aos alunos, como eles compreendiam a diferença entre o conceito de tempo atmosférico e clima. De acordo com o Aluno 02, "*o tempo muda constantemente, enquanto o clima segue as estações do ano, não muda de uma hora para outra*". O Aluno 5 acrescentou que "*o tempo pode mudar de dias em dias, o clima é definido por regiões e é influenciado por diversos fatores*". Já o Aluno 3, ao expor seu ponto de vista, complementou a resposta dos seus colegas, ao afirmar que "*o clima influencia a vegetação de um certo ambiente*".

De acordo com o livro GURPS Banestorm, o clima de Mégalos assemelha-se ao clima da Europa, sugerindo que seja o clima temperado. Contudo, o clima temperado possui diversos subtipos, como o temperado oceânico, temperado continental e mediterrâneo. Como o livro não especifica qual subtipo predomina, foi levado em consideração o clima temperado em suas características genéricas e não específicas. Ao questionar os alunos sobre como eles definiam o clima temperado, o Aluno 5 respondeu

que este "*possui as estações do ano* (*primavera, verão, outono e inverso*) *bem definidas, com verões quentes e invernos rigorosos*".

Ao refletir a condição climática e sua influência na vegetação, os alunos concluíram que a Floresta Negra poderia ser uma floresta caducifólia, a qual, de acordo com o aluno 5, "*perdem suas folhas no outono e inverno, sendo então chamadas de folhas caducas*".

Esta questão foi problematizada pelos alunos, pois a queda das folhas das árvores na Floresta Negra poderiam ser uma vantagem ou uma desvantagem para os jogadores. Contudo, no contexto do jogo, a aventura se passava no verão. Após traçarem seu trajeto e organizar seus equipamentos os jogadores iniciam sua jornada.

Ao adentrarem na Floresta Negra, os jogadores percebem que suas características não se limitavam apenas a uma caducifólia. O livro fornece poucas informações detalhadas, mas uma delas descreve a Floresta Negra como uma "sombria e emaranhada Floresta Negra" (MASTERS; WOODWARD, 2018, p. 99). Além disso, menciona-se que há muitos anos, ela, juntamente com a Grande Floresta de Caithness, "faziam parte de uma única floresta que cobria a região central de Ytarria [...] Consiste principalmente em pinheiros, abetos e cedros, mas também grupos de carvalhos, plátanos e olmos" (MASTERS; WOODWARD, 2018, p. 120). A partir dessas descrições, os alunos puderam concluir que se tratava de uma mistura de vegetação caducifólias com vegetação de coníferas.

Uma vez dentro da Floresta Negra, sem perceber, os jogadores acabaram adentrando o território de um grupo de nativos, sendo atacados e iniciando, assim, o primeiro combate da aventura. Esse evento foi relevante para retomarmos a habilidade EM13CHS203, ao evidenciar os diferentes significados do conceito de território. De acordo com a BNCC:

> Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio [...] Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos (BRASIL, 2018, p. 564).

Para esta discussão, nos embasamos em Raffestin (1993), ao afirmar que o território consiste no espaço onde o poder está relacionado aos aspectos sociais em diferentes níveis, sejam eles econômicos, políticos e culturais. Conforme Haesbaert (2007, p. 79), "o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural". O processo de dominação e apropriação do espaço que constrói o território, através do exercício de relação de poder, dá-se o nome de territorialização (HAESBAERT, 2005). Este processo, de acordo com Saquet (2007, p 69), "é um movimento historicamente determinado; é um dos produtos socioespaciais do movimento e das contradições sociais, sob as forças econômicas, políticas e culturais, que determinam as diferentes territorialidades".

Ao chegarem ao feudo de Hyrnan, os personagens percebem uma mudança drástica na temperatura local, fato que chamou a atenção do grupo. Uma reunião foi marcada com o lorde local no dia seguinte, e até a reunião, os jogadores se instalaram em uma taverna. Durante sua estadia, conheceram um camponês, que lhes informou que algo misterioso havia ocorrido em Hyrnan. Apesar de seu solo fértil, a agricultura estava improdutiva, pois, mesmo no verão as temperaturas estavam extremamente baixas, prejudicando as colheitas. Além disso, o camponês relata aos personagens que o

padre local havia desaparecido há algumas semanas e, desde então, eventos estranhos passaram a acontecer.

Ao passarem pela igreja, os jogadores descobrem que o lorde, ao realizar algumas escavações em áreas antigas, inadvertidamente liberou um espírito ancestral. Esse espírito passou a corromper a terra, provocando um microclima que inviabilizava qualquer produção agrícola. Por fim, os jogadores encontraram uma maneira de derrotar esse espírito através de meios mágicos, solucionando o caso e encerrando a aventura.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Como já mencionado anteriormente, após a sessão de jogo, foi entregue aos alunos um questionário com quatro perguntas abertas cujas respostas serão aqui analisadas por meio do método de análise de conteúdo.

No tocante a primeira pergunta – "*Você já havia jogado RPG antes?* – apenas três dos cinco alunos relataram ter tido uma experiência prévia com jogos de RPG.

Cabe mencionar a resposta do Aluno 1: "*Já joguei alguns, mas nunca com a dinâmica de aprendizado*", o que que evidencia que o uso do RPG como metodologia ativa representa uma abordagem inovadora no contexto educacional. Sobre a pergunta, o Aluno 2 respondeu: "*Nunca tinha jogado RPG antes porque achava que era uma coisa de "nerd" e muito devagar, sem emoção. Mas me surpreendi muito, achei muito massa* [*sic*] *e não tem essa de ser um jogo de "nerd" ou sem emoção é totalmente o contrário*". Essa resposta revela que a ausência de familiaridade com o jogo pode levar a formação de preconceitos em relação tanto à prática quanto ao perfil de quem joga, os quais podem ser desconstruídos a partir

da experiência concreta e significativa proporcionada pelo jogo em sala de aula.

O desconhecimento acerca desse tipo de jogo, nos leva a refletir sobre o fato de que o RPG ainda está distante da popularidade dos jogos eletrônicos, como videogame, computador e celulares – mídias fortemente associadas a cultura digital, também chamada de cibercultura, caracterizada pela consonância entre a tecnologia e a sociedade (OLIVEIRA, 2022). Contudo, é importante destacar que, mesmo não sendo originalmente um jogo eletrônico, o RPG encontrou espaço dentro da cibercultura. Atualmente é possível jogar o RPG em ambiente virtual por meio de plataformas online como o Roll 20 e Foundry VTT, que oferecem uma série de ferramentas para que isso seja possível, como o uso de mapas e recursos visuais para enriquecer a narrativa. Nessas modalidades, a condução da história e os diálogos entre os jogadores ocorrem por meio de plataformas de comunicação em tempo real, como o Discord ou o Google Meet, evidenciando como o RPG pode se adaptar às novas linguagens e dinâmicas da era digital.

De acordo com as respostas obtidas para a segunda pergunta –"*Descreva como foi a sua experiência em aprender Geografia por meio do RPG, relatando as potencialidades do jogo na prática de ensino*" – os alunos se mostraram motivados e engajados com a experiência. A prática foi descrita como uma forma dinâmica, divertida e eficaz de aprender conteúdos geográficos. Segundo o Aluno 1: "*É uma maneira de você se divertir e aprender, unindo o útil e o agradável. De uma maneira descontraída e intrigante*". Já o Aluno 2 relatou: "*Como é um jogo que tem muita emoção, fica mais fácil e interessante de aprender ou relembrar assuntos da aula. A emoção ajuda a descontrair a turma, sem pressão, ficando uma aula leve e divertida*". Por sua vez, o Aluno 3 destacou: "*Foi diferente. Eu me senti menos pressionada a responder perguntas ou pensar sobre os tópicos* (*conteúdos*) *colocados em jogo*".

Tendo em vista que a experiência foi relatada pelos alunos como algo positivo, cabe então dialogar com Castrogiovanni (2007), ao levantar a questão de que a Geografia ainda é vista por muitos alunos como uma disciplina desinteressante para se aprender, marcada por uma cultura mnemônica voltada a memorização de nomes de rios, regiões, países ou relevo. Essa cultura é herança da escola tradicional e da pedagogia positivista, que priorizava a transmissão de conteúdos prontos e descontextualizados. Embora o surgimento da Geografia Crítica, a partir da década de 1970, tenha questionado e proposto novas abordagens para o ensino da disciplina – com foco nas relações sociais e na compreensão crítica do espaço –, ainda há resquícios de práticas tradicionais em muitas salas de aula.

Para Straforini:

> O objetivo da escola tradicional é a transmissão de conhecimento, ou seja, uma preocupação conteudista. Dessa forma, o aluno é visto como um agente passivo, cabendo a ele decorar e memorizar o conjunto de conhecimentos significativos da cultura da humanidade previamente selecionados e transmitidos pelo professor em aulas expositivas. O mundo é uma externalidade ao aluno, ou seja, não é dado a ele a possibilidade de sua inserção no processo histórico (STRAFORINI, 2004, p. 57).

Neste sentido, as metodologias ativas apresentam-se como um caminho eficaz para combater a visão tradicional da Geografia como uma disciplina centrada apenas na memorização, e melhorar o engajamento dos alunos nas práticas formativas (LEÃO *et al*., 2023). A "função pedagógica do jogo pode ser usada para romper com práticas tradicionais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o professor consiga traçar etapas na construção e na produção

do jogo" (CASTELLAR; VILHENA, 2022, p. 46). A Geografia escolar não deve ser ensinada por meio da memorização, "mas de forma a instrumentalizar os alunos para lidarem com a espacialidade e com suas múltiplas formas aproximações: eles devem saber operar o espaço!" (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 43).

As respostas dos alunos 4 e 5 reforçam essa perspectiva. Ambos destacaram a importância de se utilizar de situações "reais" vivenciadas no jogo, que fazem com que os jogadores coloquem seus conhecimentos em prática. De acordo com o Aluno 4:

> Essa foi uma experiência totalmente nova para mim. Nunca tinha aprendido de um jeito tão rápido e prático como com o RPG. A forma como o conteúdo foi inserido na história do jogo fez com que eu enxergasse a Geografia de um jeito muito mais prático, interessante e simples. Ao invés de só decorar tal matéria, consegui aplicar o que aprendi durante a narrativa, tomando decisões baseadas no meu conhecimento geográfico. Isso tornou o aprendizado mais ativo, criativo e significativo, além de despertar meu interesse pela disciplina.

O ponto de vista levantado pelo Aluno 4 foi reforçado pela resposta do Aluno 5, que destacou: "*Achei muito dinâmico e divertido, além do fator real do uso de termos científicos em situações cotidianas que foi muito bem implementado nas falas e cenas no jogo*".

Essa percepção está diretamente relacionada ao uso das chamadas situações-problema, recursos que, por meio delas, "podem-se criar algumas situações que estimulem o aluno a pensar várias hipóteses, razões ou dúvidas em relação ao objeto estudado" (CASTELLAR; VILHENA, 2022, p. 49). Hajriani *et al*. (2025)

realizaram estudos que demonstram que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), proporciona o desenvolvimento das Habilidades de Pensamento de Ordem Superior (HOTS), habilidades cognitivas que incluem síntese, análise, raciocínio, compreensão, aplicação e avaliação. Ao relacionar o jogo de RPG e a Aprendizagem Baseda em Problemas para o ensino de Geografia, Castellar e Vilhena afirmam que:

> [...] durante os jogos, as situações são precisas, estimulando o raciocínio e a tomada de decisão, o que contribui para melhorar a capacidade cognitiva do aluno [...] a relevância de se trabalhar nesta perspectiva como didática da educação geográfica é grande, na medida em que auxilia o desenvolvimento intelectual do aluno, que, aprendendo melhor, vivencia as atividades e é colocado em situação de desafio, organizando esquemas e raciocinando sobre o conteúdo em questão (CASTELLAR; VILHENA, 2022, p. 45).

Seguindo esse raciocínio, concordamos com Gasparin ao salientar que:

> O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações interna específicas desses conteúdos com a realidade global.[...] Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social (GASPARIN, 2005, p. 07).

Além da Aprendizagem Baseada em Problemas, o aprendizado dinâmico proporcionado pelo jogo de RPG também está relacionado à dramatização. Chen *et al*. (2021) realizaram um estudo experimental comparando a dramatização com métodos tradicionais de ensino, cujo resultados indicaram que a dramatização não apenas elevou o desempenho dos alunos em avaliações, como também contribuiu significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades na análise de estudos de caso (FU; LI, 2025). De forma semelhante, Aura *et al*. (2023) investigaram o impacto do método da dramatização no desenvolvimento das habilidades do século XXI entre alunos do sexto ano na Finlândia, identificando uma correlação positiva significativa entre a participação nas atividades dramatizadas e a predisposição dos estudantes para o desenvolvimento dessas competências (FU; LI, 2025).

Neste processo pedagógico, é de grande importância compreender o papel desempenhado pelo professor, sendo ele peça fundamental na articulação entre os elementos lúdicos e os objetivos educacionais. Essa mediação se torna evidente, ao abordarmos a pergunta 3: *Descreva os pontos que você considera negativos ou as limitações no uso do RPG como metodologia ativa no ensino de Geografia.* A partir das respostas dos alunos, observa-se que a figura do professor como mediador é essencial para que o jogo não se reduza a uma atividade puramente recreativa, esvaziando-se de seu viés pedagógico.

De acordo com Aluno 1: "*As vezes os alunos por estarem muito imersos podem não conseguir absorver o conteúdo passado*"; enquanto o Aluno 2 observa que "*o lado ruim é que podemos nos perder na história do jogo e esquecer a aula*". Já segundo o Aluno 3 pondera que "*alguns temas* (*conteúdos*) *podem passar despercebidos em alguns momentos por não serem tão importantes na hora da campanha* (*referindo-se ao enredo da aventura em que o jogo se passa*)". O Aluno 4, por sua vez, oferece reflexões mais

aprofundadas, ampliando o debate sobre os limites e cuidados necessários ao se empregar o RPG como ferramenta didática. Segundo ele:

> É preciso bastante tempo para planejar e conduzir as atividades, o que pode ser complicado na rotina da escola. Além disso, nem todos os alunos se sentem confortáveis com o formato do jogo, principalmente os mais tímidos ou quem tem dificuldade para falar em público. Outro ponto importante é que, sem uma boa orientação do professor, a atividade pode acabar desviando do foco e dos objetivos de aprendizagem.

Para refletir o papel do professor na superação dessas limitações apontadas pelos alunos, recorremos a Macedo *et al.* (2000) ao alegar que alguns procedimentos, ao se trabalhar com jogos, – assim como em qualquer atividade escolar –, deve seguir uma sequência lógica, com a definição dos objetivos, o material utilizado, o tempo, o espaço, a dinâmica e a proximidade do conteúdo. Como mencionado pelos alunos, o fato do jogo de RPG ter uma a imersão profunda na narrativa, isto, por vezes, pode distraí-los e dificultar a assimilação do conteúdo.

Otabekovna e Tohirovna (2025, p. 64) afirmam que os jogos:

> [...] devem ser usados estrategicamente para garantir que o processo de aprendizagem não seja ofuscado pelo entretenimento. Os professores devem manter um equilíbrio entre diversão e valor educacional, garantindo que o jogo não seja muito distrativo e que os alunos se envolvam ativamente.

Para mitigar esse risco, é essencial que o professor mantenha uma estrutura clara dos objetivos de aprendizagem. Isso pode ser feito através de pausas estratégicas ao longo da campanha para reflexões, onde os estudantes relacionam diretamente os acontecimentos do jogo aos conceitos teóricos abordados. Todas essas questões são relevantes para pensar as atividades didáticas na educação como um "processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organizativas de ensino. Nesse sentido os objetivos devem nortear os conteúdos e os métodos" (CAVALCANTI, 2002, p. 71).

O Aluno 4 levantou uma questão bastante pertinente. Deve-se levar em conta que nem todos os alunos se sentem à vontade para participar de forma ativa no jogo, especialmente os mais tímidos ou com dificuldades de comunicação. Ainda que o RPG, por sua natureza colaborativa e não competitiva, se configure como uma ferramenta que favorece a socialização, é necessário considerar as individualidades dos alunos e estar atento às possíveis barreiras à participação plena.

Seguindo esse pensamento, cabe mencionar İşyar e Akay (2017, p. 216), que destacam que "por meio do papel que os alunos desempenharão, muitas emoções e pensamentos que eles não conseguem expressar podem ser transmitidos". Contudo, ainda que o RPG se configure como uma ferramenta que favorece a socialização, é necessário considerar as individualidades dos alunos e estar atento às possíveis barreiras à participação plena.

Pensando nesta questão:

> O ideal é que essas experiências sejam integradas intuitivamente às atividades diárias das escolas para fortalecer ainda mais aspectos dos requisitos curriculares e das necessidades psicológicas dos

> alunos em termos de desenvolvimento social e afetivo, além de fornecer suporte pedagógico aos professores em meio à pressão e às demandas externas (AURA *et al.* 2023, p. 161).

Em todo caso, o professor deve estar preparado para trabalhar com alunos com dificuldade de socialização, sendo que a educação inclusiva "pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural" (STAINBACK; STAINBACKS, 1999, p. 21). Para esses alunos de maneira significativa no uso do RPG como metodologia ativa, o professor pode oferecer formas alternativas de participação. Entre as possibilidades, estão: colaborar com ideias para o enredo, ajudar na criação de desafios vinculados ao conteúdo geográfico, atuar na organização de elementos visuais da campanha ou mesmo ser responsável pelos registros escritos da atividade, como anotações, resumos e reflexões pós-jogo.

Por fim, a pergunta 4: *Você recomendaria aos professores de outras disciplinas a utilizarem o RPG como metodologia ativa e interdisciplinar com a Geografia? Cite exemplos da disciplina e dos conteúdos que poderiam ser abordados, na sua opinião.*

Sobre esta pergunta obtivemos essa resposta do Aluno 1: "*Com certeza, uma matéria que seria ideal para isso seria História, que poderia criar aventuras e ensinar de uma maneira fácil e genial. Imagina uma aventura na época da colonização sendo um indígena? Ia ser muito da hora* [*sic*]". De modo semelhante, o Aluno 2 colocou: "*Com certeza. Em História, por exemplo, seria muito top* [*sic*] *para vermos sobre guerra e cultura de diferentes povos, até porque iríamos nos sentir* [*sic*]*como as pessoas das outras culturas, para interpretar os personagens corretamente*".

O Aluno 3 respondeu: "*Sim, principalmente Biologia, se houvesse um RPG voltado à magia e plantas... ia ser incrível*". Já o

Aluno 4 respondeu: "*Com toda certeza eu recomendaria o uso do RPG para professores de outras disciplinas! Em História, por exemplo, dá para entrar no clima de outras épocas e entender melhor o que aconteceu. Em Português, ajuda a melhorar a fala e a escrita, já que a gente precisa se expressar o tempo todo*".

Por fim, o Aluno 5 respondeu: "*Sim, acredito que cenários como 'Escape Rooms' trariam problemas e enigmas a serem resolvidos através de raciocínios lógicos, o que poderia ser bem implementado numa aula de Matemática a fim de estimular tais raciocínios nas resoluções de problemas envolvidos na matéria*".

Todos os alunos afirmaram que recomendariam a utilização do jogo de RPG como metodologia ativa aos professores de outras disciplinas, inclusive se utilizando de uma abordagem interdisciplinar com a Geografia.

Mousinho (2018, n.p.) contribui com o debate ao afirmar que a "interdisciplinaridade acontece da necessidade sentida pelos professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários". E cabe salientar que o objetivo da interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas evitar que que haja uma supremacia de uma ciência em detrimento de outra, quando há um objeto de interesse para ambos (FAZENDA, 2011). Pois nenhuma ciência detém o monopólio do seu estudo (PONTUSCHKA *et al.*, 2009).

Sendo o espaço geográfico o conceito central da Geografia (SUERTEGARAY, 2003), sua abordagem possibilita a construção de propostas pedagógicas interdisciplinares que dialogam com a realidade dos alunos e com os desafios do mundo contemporâneo. De modo instigante, Pontuschka *et al*. (2009, p. 145), assevera que a "interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras

diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo".

A Geografia em sua abordagem do espaço, tem a possibilidade de estabelecer propostas muito ricas ao se trabalhar temas interdisciplinares no ensino, sendo que esta ciência se preocupa com fenômenos naturais e sociais, fenômenos que permitem um amplo diálogo com diversas áreas de conhecimento, a exemplo da História, da Sociologia, da Filosofia e da Biologia. Segundo Gunderson (2024, p. 01) "a geografia é inerentemente interdisciplinar, baseando-se em *insights* de diversas áreas para analisar padrões e processos espaciais", resultando em "um leque de possibilidades na área da educação" (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 44).

Contudo, ao analisar a literatura existente sobre meta-análises do uso do *role-playing* na educação, Fu e Li (2025) observam que grande parte dos estudos disponíveis se concentra em áreas disciplinares isoladas. Essa limitação impede uma compreensão mais ampla dos efeitos do RPG na aprendizagem interdisciplinar. Há, portanto, uma demanda por investigações empíricas que integrem dados de diferentes países e campos do conhecimento, permitindo uma síntese quantitativa mais abrangente e representativa.

Nota-se que a disciplina de História foi citada pela maioria dos entrevistados. Considerando que o espaço geográfico é o objeto da Geografia, é importante destacar que, segundo Castrogiovanni (2007, p. 43), "ele é um produto histórico e, por consequência, também deve ter um conteúdo histórico". Diferentemente da proposta adotada nesta pesquisa – caracterizada por uma abordagem exploratória –, os alunos sugeriram a importância de se jogar em cenários históricos, para "vivenciar" eventos reais que já ocorreram, fazendo com que a interpretação dos personagens naquele período,

contribua para o melhor aprendizado e a melhor compreensão do período em questão.

Para embasar este pensamento, recorremos ao conceito de empatia histórica, que, segundo Foster (1999, p. 19) significa "uma apreciação do contexto histórico e da cronologia na avaliação de eventos passados. Para provar empatia, os estudantes devem estar cientes dos principais eventos, personalidades e cultura do período em questão". Trata-se, nas palavras de Lee e Shemilt (2011, p. 48), de "uma maneira de explicar as formas de vida passadas que eram diferentes das nossas, é uma disposição para reconhecer a possibilidade e a importância de torná-las inteligíveis".

Contudo, Foster (1999) alerta que é necessário cautela ao utilizar este conceito, pois, muitas vezes, a empatia histórica é confundida com um simples exercício de imaginação. De acordo com autor, muitos livros didáticos cometem esse equívoco ao propor atividades que solicitam, por exemplo:

> [...] que os alunos imaginem que eles estavam presentes em uma época passada (por exemplo, imagine que você estava no Mayflower, imagine que você é um índio Apache). Essa visão da empatia histórica, no entanto, leva a uma compreensão irresponsável e errônea do nosso passado. A história depende de uma investigação cautelosa e de um exame atento das evidências disponíveis (FOSTER, 1999, p. 19).

Perikleous (2011) afirma que para se trabalhar com a empatia histórica, é imprescindível que o aluno possua um conhecimento substantivo e disciplinar suficiente para pensar outras temporalidades sobre o passado. Nesse sentido reforça-se o papel essencial do professor como um mediador do processo de ensino-

aprendizagem, ao passar o conteúdo ao aluno, e verificar de que o modo o educando o compreende, diferenciando então a empatia histórica de imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de metodologias ativas no contexto educacional demonstra um potencial significativo para promover aprendizagens mais engajadoras, contextualizadas e centradas no aluno. Embora o jogo de RPG ainda seja pouco explorado como uma metodologia ativa no ensino de Geografia, é notável seu amplo potencial para fins didáticos.

O jogo de RPG, por apresentar um caráter narrativo no qual os participantes assumem papéis de personagens e colaboram na construção de uma história dentro de um cenário previamente definido, permite que os jogadores tomem decisões, enfrentam desafios e interajam entre si, utilizando regras preestabelecidas para resolver ações. Nesse sentido, o aprendizado por meio deste jogo configura-se como uma proposta inovadora, resultando em uma experiência educacional mais significativa e envolvente. Os alunos passam a ser construtores do próprio conhecimento e não apenas agentes passivos do processo de aprendizagem, situando-se, assim, no campo das metodologias ativas.

Essa metodologia busca promover o ensino-aprendizagem dos conteúdos de Geografia de maneira lúdica, significativa, representativa, cognitiva e interdisciplinar. O jogo permite aos alunos aplicarem termos e conceitos científicos na prática, inseridos na narrativa, o que contribui para a compreensão mais efetiva e significativa dos conteúdos.

No entanto, para que sua aplicação seja eficaz, é fundamental que os objetivos pedagógicos sejam definidos com um planejamento estruturado e sensível às características da turma. Dessa forma, o RPG deixa de ser apenas um jogo e transforma-se em uma potente ferramenta educativa. Como apontado pelos alunos, o jogo também pode apresentar limitações – entre elas, a imersão profunda dos alunos na narrativa, que em alguns casos pode dificultar a assimilação dos conteúdos. Por isso, torna-se essencial a atuação do professor como mediador nessa atividade, conduzindo a narrativa de forma equilibrada, garantindo que os conceitos trabalhados sejam compreendidos e contextualizados ao longo do jogo.

REFERÊNCIAS

ASRIZAL, A. *et al*. "Effectiveness of Adaptive Contextual Learning Model of Integrated Science by Integrating Digital Age Literacy on Grade VIII Students". **IOP Conference Series: Materials Science and Engineering**, vol. 335, 2018.

ASSUNCIÓN, S. "Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente". **Revista Tecnológica-Educativa Docentes**, vol. 19, n 1, 2019.

AURA, I. *et al*. "Role-play experience's effect on students' 21st century skills propensity". **The Journal of educational research**, vol. 116, n. 3, 2023.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. "Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica". **Boletim Técnico do Senac**, vol. 39, n. 2, 2013.

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

BARROS, M. G. F. B. *et al*. "Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem". **Revista Educação Pública**, vol. 19, n. 23, 2019.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 26/05/2025.

CAMILO, M. S.; MOTTA, C. L. R. "Methodology for building RPG games to raise awareness of interdisciplinary collaboration among healthcare professionals". **Journal on Interactive Systems**, vol. 16, n. 1, 2025.

CASTELLAR, S. M. V. "Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico". **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, vol. 7, n. 13, 2017.

CASTELLAR, S. M. V. "Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar". **Caderno Cedes**, vol. 25, n. 66, 2005.

CASTELLAR, S. M. V.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Editora CENGAGE, 2022.

CASTROGIOVANNI, A. C, GOULART, L. B. "A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise". *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al*. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CASTROGIOVANNI, A. C. “Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade”. *In*: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A.C.; KAERCHER, N. A. (orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

CAVACANTI, L. S. **Geografia e as práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Editora Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L.S. “Concepções Teórico-metodológicas e docência da Geografia no mundo contemporâneo”. *In*: CAVACANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

CHEN, Y. *et al*. “Role-playing: An effective method for clinical novitiate teaching of infectious diseases”. **Medical Science Educator**, vol. 31, 2021.

COTTA R. M. M. *et al*. “Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem”. **Ciência e Saúde Coletiva**, vol. 17, n. 3, 2012.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

FOSTER, S. “Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain?” **The Social Studies**, vol. 1, n. 90, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FU, X.; LI, Q. "Effectiveness of Role-play Method: A Meta-analysis". **International Journal of Instruction**, vol. 18, n. 1, 2025.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

GATSAKOU, C. *et al*. "The usage of RPGS as an interdisciplinary method of teaching dyslexic students". **Technium Social Sciences Journal**, vol. 10, 2022.

GRANDO, A.; TAROUCO, L. "O Uso de Jogos Educacionais do Tipo RPG na Educação". **Revista Novas Tecnologias na Educação**, vol. 6, n. 2, 2008.

GUNDERSON, P. "Exploring the Interdisciplinary Dimensions of Geography: A Comprehensive Analysis". **The Journal of International Social Research**, vol 17, n. 111, 2024.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2007.

HAJRIANI, J. *et al.* "The Effect of Problem-Based Learning (PBL) on Critical Thinking and Social Science Concept Mastery in SMPN 4 Makassar". **International Journal of Social Science and Humanity**, vol. 2, n. 1, 2025.

HALL, J. R. *et al*. "A deductive approach to a systematic review of entrepreneurship literature". **Management Review Quarterly**, vol. 37, 2023.

İŞYAR, O.O.; AKAY, C. “The Use of ‘Drama in Education’ in Primary Schools from the Viewpoint of the Classroom Teachers: A Mixed Method Research”. **Journal of Education and Practice**, vol. 8, n. 28, 2017.

JACKSON, S. *et al*. **GURPS – Módulo Básico**: Personagens. São Paulo: Editora Devir, 2010.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

KADIM, S. A; QASSIM, T. Y. “Teaching Geography with Active Learning, The power of thinking Strategy is a Model”. **Pakistan Journal of Life and Social Sciences**, vol. 22, n. 1, 2024.

KAERCHER, N. A. “Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo”. *In*: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

LEÃO, P. *et al.* “Flipped classroom goes sideways: reflections on active learning methodologies”. **Revista de Gestão**, vol. 30, n. 2, 2023.

LEE, P.; SHEMILT, D. “The concept that dares don’t speak its name: Should empathy come out of the closet?” **Teaching History**, n. 143, 2011.

LIMA, T. B. *et al.* “Aplicação de sala de aula invertida e de tecnologias digitais na educação profissional”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 39, 2023.

MACEDO, L. *et al.* **Aprender com jogos e situações problema**. São Paulo: Editora Penso, 2000.

MASTERS, P.; WOODWARD, J. **GURPS – Banestorm**. Austin: Steve Jackson Games Inc, 2018.

MELLO, C. M. *et al*. **Metodologias ativas**. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2022.

MERCAT, C. "Introduction to Active Learning Techniques". **Open Education Studies**, vol. 4, 2022.

MORAES, J. V.; CASTELLAR, S. M. V. "Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos". **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 17, n. 2, 2018.

MOUSINHO, S. H. "A interdisciplinaridade ao alcance de todos". **Revista Educação Pública**, vol. 18, n. 12, 2018.

OLIVEIRA, F. S. G.; *et al.* "Motivation: a challenge in the application of active methodologies in higher education". **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 28, 2023.

OLIVEIRA, M. R. A. **A cibercultura e suas implicações culturais**. São Luís: Editora da UEMA, 2022.

OTABEKOVNA, O. M.; TOHIROVNA, A. L. "The role of games in teaching foreign languages". **Educator Insights: A Journal of Teaching Theory and Practice**, vol. 1, n. 02, 2025.

PEGALAJAR, M. C. "Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del

estudiante". **Revista de Investigación Educativa**, vol. 39, n. 1, 2021.

PEREIRA, J. A. *et al*. "Metodologias ativas na educação". **Revista Ilustração**, vol. 5, n. 1, 2024.

PERIKLEOUS, L. "Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy". *In*: PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D. (orgs.). **The future of the past**: Why does history edu-cation matters, Nicosia: AHDR, 2011.

PIAGET, J. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Bertrand, 1973.

PONTUSCHKA, N. N. *et al.* **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RODRIGUES, S. **Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil**: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

RODRÍGUEZ, M. P. "Enseñar y aprender geografía desde una metodología activa. Reflexiones, experiencias y propuestas didácticas en los distintos niveles educativos". *In*: GAITE, M. J. M. **Geografía, Educación e Innovaciones Didácticas**. Madrid: Asociación Española de Geografía, 2024.

SANJAYA, W. **Strategi pembelajaran berorientasi standar proses**. Pendidikan: Prenada Media Group, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SANTOS, R. S.; MOURA, J.D.P. "As metodologias ativas no ensino de geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente". **Caminhos de Geografia**, vol. 22, n. 82, 2021.

SAQUET, M. A. "As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade". **Geosul**, vol. 22, n. 43, 2007.

SIMIELLI, M. E. R. "Cartografia no Ensino Fundamental e Médio". *In*: CARLOS, A. F. A. (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

SPYKMAN, N. J. "Geography and foreign policy I". **The American Political Science Review**, vol. 32, n. 1, 1938.

STAINBACK, S.; STAINBACK W. **Inclusão**: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia**: um desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Editora Annablume, 2004.

SUERTEGARAY, D. M. A. "Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade". **Geosul**, vol. 18, n. 35, 2003.

TUNA, F. "Students' perspectives on active learning in Geography: a case study of level of interest and usage in Turkey". **European Journal of Educational Studies**, vol. 4, n. 2, 2012.

TYERMAN, C. **The debate on the crusades**. Manchester: Manchester University Press, 2011.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. L. “Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação”. **Educação em Revista**, vol.41, 2025.

VASQUES, R. C. **As Potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar** (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar). Araraquara: UNESP, 2008.

VIANA, J. A. R. *et al*. “Repensando a cultura escolar na pandemia: uma discussão acerca das implicações emergentes das metodologias ativas”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 37, 2023.

YULITA, A. *et al.* “Implementation of active learning approaches using the role playing method as character building effort”. **Quantum Journal of Social Sciences and Humanities**, vol. 4, n. 2, 2023.

CAPÍTULO 3

Educação Literária: Construção Crítica da Voz Feminina a partir do Romance "A Falência"

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: CONSTRUÇÃO CRÍTICA DA VOZ FEMININA A PARTIR DO ROMANCE "A FALÊNCIA"

Mirian da Silva Dias

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva

A literatura, enquanto espaço simbólico, reflete e recria o contexto social em que é produzida, revelando valores e tensões de seu tempo, razão pela qual torna-se um instrumental balizar para alavancar uma educação fundamentada em valores, uma vez que a literatura é um instrumento para explorar o mundo e, por meio da visão do escritor, é possível analisar e compreender criticamente determinada realidade social.

A relação entre escritor, leitor e sociedade auxiliam na compreensão de elementos essenciais da obra, mostrando que a literatura é uma recriação da sociedade. Candido explica que "o externo (no caso, o social) importa não como causa ou significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno" (2006, p. 24). Dessa forma, entendemos que literatura e sociedade andam paralelas; e, por isso, ponderamos que a literatura é o resultado do próprio contexto social e como tal, torna-se um estratégico instrumento educacional.

Neste contexto, o presente capítulo parte da concepção da educação literária para analisar a realidade histórica do Brasil do século XIX, no qual o sistema patriarcal restringia a atuação das mulheres na vida pública e na esfera literária, o que tornou a escrita feminina um gesto de resistência e afirmação de identidade. Diante desse cenário, a escrita feminina emergiu como um ato de desobediência aos padrões culturais da época, garantindo-lhes maior representatividade no meio literário. Como consequência, surge a

indagação: como a figura feminina era vista na obra A falência, de Julia Lopes de Almeida?

Para respondermos a essa pergunta, propomos examinar a representação da figura feminina na obra de Julia Lopes de Almeida, a partir do livro *A falência*, buscando compreender como a narrativa problematiza as desigualdades de gênero, desvendando as nuances da construção da personagem Camila e sua relação com as normas sociais vigentes do século XIX. Estabelecemos como objetivos específicos

a) discutir o contexto sociocultural do século XIX brasileiro, destacando o patriarcado como estrutura dominante, no intuito de mostrar o cenário em que a obra se insere;

b) examinar a representação da mulher na literatura do século XIX, apontando a ausência da voz feminina e a perpetuação de estereótipos e;

c) evidenciar que a escrita de Júlia Lopes de Almeida tanto representa uma forma de desconstruir estereótipos e dar voz às experiências silenciadas das mulheres no passado como, ao mesmo tempo, oferece um debate crítico sobre a desigualdade de gênero na atualidade.

Para avançar na investigação, utilizaremos a metodologia bibliográfica, com abordagem qualitativa, o que nos permitirá consultar materiais publicados em livros, artigos, dissertações e outros, para compreendermos como ocorre a construção das personagens femininas em relação à desigualdade de gênero. A análise da desigualdade de gênero em obras literárias do Realismo/Naturalismo oferece uma janela privilegiada para

compreendermos as estruturas patriarcais e os estereótipos de uma época.

A pesquisa será fundamentada em autores como Mattoso (1982), Schwarcz (1993), Perrot (2007) e demais citados no referencial teórico. A relevância deste trabalho reside na sua utilidade tanto para a academia quanto para a sociedade, principalmente na demonstração de como a literatura ainda pode refletir e perpetuar desigualdades sociais, fornecendo *insights* cruciais para a compreensão da construção social de/sobre gênero e de seus impactos na contemporaneidade.

Os resultados deste estudo apontam que a escrita de Lopes opera como um meio para a crítica social, enfraquecendo estereótipos femininos e ampliando a sua representatividade na literatura brasileira, reafirmando a relevância da autora para os estudos de gênero e para a crítica literária contemporânea.

ESTRUTURAS PATRIARCAIS NO SÉCULO XIX E SEUS REFLEXOS NA LITERATURA

O conceito de patriarcado refere-se a um sistema social em que os homens exercem poder estrutural sobre as mulheres, regulando sua vida em múltiplas dimensões. No Brasil oitocentista, esse sistema adquiriu contornos específicos, pois estava intimamente associado ao legado colonial, ao regime escravocrata e ao patrimonialismo político. Segundo Aguiar (2000), o patriarcado brasileiro deve ser compreendido dentro da tradição patrimonialista, na qual as fronteiras entre público e privado eram borradas, e o poder masculino se reproduzia tanto na casa quanto no Estado. Essa sobreposição de esferas reforçava a autoridade do "chefe de família", figura central do imaginário oitocentista, responsável por governar tanto o lar quanto, simbolicamente, a nação.

A família brasileira do século XIX foi descrita por Sérgio Buarque de Holanda (1995) como uma instituição profundamente marcada pela centralidade do patriarca. O pai de família era o "cabeça do lar", com poder legal e moral sobre esposa, filhos, parentes agregados, escravizados e criados. O casamento representava a principal instituição de controle sobre a vida das mulheres. Pelo Código Criminal de 1830, a honra feminina era juridicamente vinculada à moralidade sexual. O adultério, por exemplo, era crime severamente punido para as mulheres, mas tratado de forma branda para os homens (BRASIL, 1830). A lógica jurídica reforçava, portanto, uma moral de desigualdade. As esposas eram consideradas relativamente incapazes no direito civil, necessitando da autorização do marido para administrar bens ou mover ações judiciais. Essa incapacidade somente seria revista no século XX.

Nesse sentido, podemos dizer que a literatura confirma essa mentalidade: em Iaiá Garcia (1878), Machado de Assis retrata as tensões familiares em torno do casamento e da herança, mas sempre dentro do horizonte em que os homens definem os destinos das mulheres. Como observa Souza (2012, p. 45), "a ficção oitocentista não apenas refletia, mas ajudava a difundir o modelo da mulher recatada, obediente e dedicada à família". Para as mulheres brancas das elites, o ideal patriarcal prescrevia a dedicação ao lar e a abstinência do trabalho produtivo. A mulher "respeitável" era aquela que não precisava vender sua força de trabalho, vivendo sob a tutela do pai ou do marido.

Esse modelo de "esposa-ornamento" era celebrado na literatura romântica e reforçado pela imprensa, que exaltava a domesticidade como virtude. Entretanto, o Brasil oitocentista foi palco de experiências de mulheres negras escravizadas ou libertas que romperam parcialmente com esse modelo. As ganhadeiras eram trabalhadoras que vendiam alimentos, lavavam roupas ou prestavam

serviços de rua, sendo fundamentais para a economia urbana. Segundo Mattoso (1982, p. 212), "a presença feminina no pequeno comércio urbano era decisiva, representando, muitas vezes, a possibilidade de acumulação de pecúlio para a compra da liberdade". A trajetória de Rufina Maria Manoela, mulher negra que moveu ação judicial contra seu ex-senhor, mostra como, mesmo em um sistema jurídico desigual, havia espaços de resistência (REIS, 1991). Tais exemplos revelam que a supremacia masculina era constantemente tensionada por práticas femininas de sobrevivência e luta.

A supremacia masculina também se legitimava por meio de discursos culturais, religiosos e científicos. A Igreja Católica reforçava a submissão da mulher, pregando a obediência ao marido como virtude cristã. Sermões e manuais de conduta circulavam nas cidades, reiterando a função feminina como "anjo do lar". A ciência oitocentista, influenciada pelo positivismo, contribuiu para naturalizar a desigualdade de gênero. Médicos e juristas defendiam que a biologia feminina a destinava à maternidade e ao lar, enquanto o homem era associado à racionalidade e à vida pública.

Schwarcz (1993) demonstra como os discursos médicos brasileiros vinculavam o corpo feminino à fragilidade, ao histerismo e à incapacidade intelectual. A supremacia masculina desse período refletiu na imprensa e literatura romântica. Jornais como *O Jornal das Senhoras* (1852–1855), embora dirigidos por mulheres como Joana Paula Manso de Noronha, ainda circulavam dentro de parâmetros conservadores, publicando conselhos de comportamento e modelos de feminilidade. Por outro lado, esses espaços abriram brechas para discursos críticos.

A principal voz intelectual feminina do século XIX brasileiro foi Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810–1885). Autora de obras como *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832) e *Opúsculo Humanitário* (1853), defendeu a educação feminina como condição para a emancipação. Nesse último texto, Nísia Floresta

(1853, p. 17) afirma que a mulher não deve ser vista apenas como instrumento de deleite e utilidade do homem, mas como companheira digna, com direito a instrução e trabalho. Além de escritora, Nísia Floresta dirigiu escolas no Rio de Janeiro, oferecendo às meninas disciplinas inovadoras como história, ciências e línguas estrangeiras.

Costa (2015) destaca que seu projeto educacional buscava "formar cidadãs conscientes, aptas a contribuir para o progresso da nação" (p. 92). Outras educadoras e escritoras também desafiaram a ordem patriarcal por meio da literatura e da docência, como Beatriz Francisca de Assis Brandão, Delfina Benigna da Cunha e Carlota Carvalho, que contribuíram para a valorização do feminino em uma sociedade conservadora.

Apesar da exclusão legal do voto e da cidadania plena, mulheres participaram indiretamente da política no Brasil oitocentista. Atuaram como apoiadoras de revoltas, financiadoras de movimentos e mediadoras culturais. Um exemplo emblemático é o de Damiana da Cunha, cacica guaicuru, que recebeu o título de capitã-mor, atuando como liderança indígena e articuladora com autoridades coloniais e imperiais (PACHECO, 2018). Sua trajetória ilustra como mulheres, mesmo em contextos de forte dominação masculina, podiam exercer papéis políticos relevantes. Em áreas urbanas, mulheres também colaboraram com jornais e panfletos, discutindo temas como educação, moralidade e direitos, ainda que, sob anonimato ou pseudônimos, devido ao preconceito contra a participação feminina no debate público.

A partir da segunda metade do século XIX, surgiram, no Brasil, as primeiras manifestações explícitas de pensamento feminista. Intelectuais como Nísia Floresta e Carlota Carvalho começaram a publicar textos defendendo educação e reconhecimento profissional. Na década de 1870, algumas mulheres reivindicaram acesso ao ensino superior, como Rita Lobato, que, em

1887, se formou em Medicina, tornando-se a primeira médica diplomada no Brasil (PINSKY, 2012). Esse feito representou uma ruptura com as barreiras patriarcais que restringiam as mulheres ao lar. No final do século, começaram a aparecer associações femininas em capitais como Rio de Janeiro e Recife, que discutiam temas como divórcio, trabalho e voto. Embora minoritários, esses movimentos abriram caminho para a expansão do feminismo no século XX, quando novas gerações reivindicaram transformações mais radicais.

O Brasil do século XIX consolidou um modelo patriarcal profundamente enraizado, em que a supremacia masculina estruturava tanto a vida privada quanto a esfera pública. A família patriarcal, a legislação civil, a religião e a ciência produziram e reproduziram a ideia de que a mulher era naturalmente subordinada ao homem, destinada ao lar e à maternidade. Contudo, esse modelo não se manteve sem contestação. Mulheres negras, como as ganhadeiras, criaram estratégias de sobrevivência que desafiavam a ordem econômica; intelectuais como Nísia Floresta questionaram a exclusão feminina da educação e da cidadania; lideranças indígenas como Damiana da Cunha mostraram que o protagonismo político feminino não era inexistente. Assim, embora o século XIX tenha sido marcado pela supremacia masculina, foi também o período em que emergiram fissuras fundamentais. Essas fissuras permitiram o surgimento, nas décadas seguintes, de movimentos organizados que transformariam profundamente o lugar das mulheres na sociedade brasileira.

A INVISIBILIDADE FEMININA NAS LETRAS DO SÉCULO XIX

Historicamente, as mulheres foram sistematicamente excluídas do campo literário em virtude de sua condição de gênero em uma sociedade que privilegiava os feitos masculinos, relegando

as produções femininas à invisibilidade. O espaço literário, compreendido como território de prestígio intelectual, foi, por muito tempo, considerado exclusivamente masculino, o que resultou na marginalização de obras escritas por mulheres. Conforme observa Tedeschi (2016, p. 154), "as mulheres, sem dúvida, participaram/participam da produção histórica e literária, mas pela 'porta dos fundos', assim como em todos os setores da vida produtiva e ativa das sociedades".

Embora frequentemente silenciadas, as mulheres encontraram estratégias para inserir-se no universo literário. Uma das mais comuns foi o uso de pseudônimos masculinos, recurso que lhes permitia publicar sem levantar suspeitas e, ao mesmo tempo, atender às normas patriarcais vigentes. Perrot (2007) ressalta que "as mulheres sempre escreveram, mas a maior parte de sua escrita permaneceu na sombra, ignorada ou desprezada". Assim, mesmo disfarçadas sob identidades masculinas, algumas autoras conquistaram notoriedade, demonstrando que a literatura feminina existia e resistia, ainda que de maneira camuflada.

O rechaço do patriarcado à escrita de mulheres estava vinculado, sobretudo, ao caráter subversivo que essa prática representava, uma vez que colocava em questão os estereótipos da hierarquia familiar e os padrões culturais tradicionais. Para Scott (1995), o gênero funciona como uma categoria de poder que organiza as relações sociais e legitima desigualdades; nesse sentido, a escrita feminina configurava-se como um gesto de transgressão, pois negava o monopólio masculino da palavra e do saber.

Um dos casos mais simbólicos dessa resistência é o de Charlotte Brontë, que publicou *Jane Eyre* (1847) sob o pseudônimo masculino "Currer Bell". No romance, a protagonista expressa a frustração feminina diante da limitação social e intelectual imposta às mulheres: "Mulheres sentem da mesma forma que os homens; precisam exercitar suas faculdades e ter um campo para seus

esforços tanto quanto seus irmãos; sofrem com restrições muito severas, com uma estagnação absoluta, precisamente como os homens sofreriam" (BRONTË, 2012, p. 97). O uso do pseudônimo revela como a própria autora precisou esconder-se para ser ouvida, expondo a contradição entre a genialidade literária feminina e o preconceito de gênero.

Situação semelhante viveu Mary Ann Evans, mais conhecida pelo pseudônimo George Eliot, que publicou *Middlemarch* (1871–1872) para evitar o julgamento negativo de uma crítica literária predominantemente masculina. Em sua narrativa, Eliot constrói personagens femininas complexas, como Dorothea, cuja "história pode parecer trivial, mas para quem vive dentro dela, é um drama intenso" (ELIOT, 2015, p. 210). Com esse enfoque, ela subverte a ideia de que as experiências das mulheres seriam irrelevantes, dando-lhes profundidade psicológica e valor literário.

Na literatura norte-americana, Kate Chopin também rompeu padrões com *The Awakening*, traduzida como *O Despertar* (1899), obra considerada escandalosa por abordar o desejo e a autonomia feminina. Em um dos trechos mais marcantes, lê-se: "A senhora Pontellier começou a perceber a si mesma como uma pessoa, e a se reconhecer como um ser humano com desejos e vontades próprios" (CHOPIN, 2019, p. 34). O despertar de Edna Pontellier simboliza o questionamento dos papéis sociais femininos e a busca por identidade própria, o que levou à marginalização da autora e ao esquecimento temporário de sua obra — um reflexo do incômodo causado pela mulher que pensa e deseja.

Na França, Flora Tristan, *em Peregrinações de uma Pária* (1838), expressa de modo contundente o sentimento de exclusão feminina: "Sou uma pária entre os homens, mas não por ter cometido um crime; apenas por ser mulher e desejar ser livre" (TRISTAN, 2016, p. 45). Suas reflexões unem as lutas de classe e de gênero,

mostrando que a mulher era marginalizada tanto na sociedade quanto na cultura.

No contexto brasileiro, Maria Firmina dos Reis destacou-se como a primeira romancista do país e uma das primeiras mulheres negras a publicar um romance, *Úrsula* (1859). Em seu texto, ela denuncia a opressão dupla — de gênero e de raça — ao afirmar: "Ah! Mulher! Pobre e infeliz mulher! Tu que és a escrava, quando deverias ser livre" (REIS, 2018, p. 112). Apesar da relevância de sua obra, Reis permaneceu invisibilizada por mais de um século, sendo resgatada apenas no final do século XX. Sua exclusão ilustra como a crítica literária do período refletia um duplo silenciamento: o da mulher e o da mulher negra.

Outra autora brasileira é Júlia Lopes de Almeida, uma das escritoras mais lidas do final do século XIX, mas posteriormente apagada da história literária. Em *A falência* (1901), ela ironiza a rigidez moral e a desigualdade de julgamento entre homens e mulheres: "A mulher é sempre julgada, não importa o que faça; se cala, é dissimulada; se fala, é desavergonhada" (ALMEIDA, 1901, p. 87). Mesmo reconhecida por sua qualidade literária, Júlia foi excluída da fundação da Academia Brasileira de Letras, exemplo concreto do apagamento institucional da escrita feminina.

Como afirmam Zinani e Polesso (2010, p. 105), "ignoradas por tanto tempo ou recebendo um papel secundário no plano cultural, firmou-se a ideia de que as mulheres não tinham produções intelectuais ou literárias de qualidade". Contudo, essas autoras provaram o contrário, utilizando a literatura como instrumento de libertação e afirmação de sua subjetividade. Coelho (1993, p. 19) observa que "a mulher escritora não apenas registra experiências, mas inaugura um novo espaço simbólico, no qual afirma sua subjetividade e rompe com o silêncio a que foi historicamente condenada".

A escrita feminina no século XIX assumiu um papel de resistência e emancipação ao questionar os padrões patriarcais e afirmar novas possibilidades de identidade. Mesmo diante de obstáculos como o preconceito, o anonimato forçado e o esquecimento, as mulheres encontraram, na literatura, uma forma de romper o silêncio e reivindicar um lugar na história.

Essas autoras — Brontë, Eliot, Chopin, Reis, Lopes de Almeida e Tristan — demonstram que a invisibilidade feminina não era sinônimo de ausência, mas resultado de um apagamento sistemático. Ao recuperarmos suas vozes, reafirma-se o que Michelle Perrot (2007, p. 34) sintetiza com precisão: "dar voz às mulheres significa restituir-lhes um lugar na história que sempre lhes foi negado".

Dessa forma, a literatura escrita por mulheres no século XIX revela-se como um espaço de resistência, no qual a palavra feminina, outrora silenciada, se ergue para contestar a opressão, reescrever a história e afirmar a dignidade intelectual das mulheres.

A DESCONSTRUÇÃO DA INFERIORIDADE FEMININA EM *A FALÊNCIA*, DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA

Júlia Valentina da Silveira Lopes de Almeida (1862-1934), nascida e falecida no Rio de Janeiro, foi uma das primeiras escritoras brasileiras de destaque, atuando como romancista, contista, cronista, dramaturga, jornalista e escritora infantil, além de ser abolicionista e defensora dos direitos das mulheres. Filha de pais portugueses, passou parte da infância em Campinas, onde iniciou sua carreira literária aos 19 anos, publicando no jornal *Gazeta de Campinas*.

Em 1886 mudou-se para Lisboa, colaborando em obras com a irmã, e casou-se com o poeta Filinto de Almeida, tendo filhos que

seguiram caminhos literários. Sua produção, inserida no realismo/naturalismo, inclui obras como *A falência* (1901), *Memórias de Marta* (1899) e *A Família Medeiros* (1892), além de pioneiros *Contos infantis* (1887). Participou da idealização da Academia Brasileira de Letras em 1897, embora não tenha chegado a ocupar cadeira, e seus textos abordam críticas à sociedade burguesa, às estruturas patriarcais e à condição feminina. Apesar de ter sido relativamente esquecida por décadas, seu legado vem sendo reavaliado como fundamental na literatura brasileira e na história da presença feminina na cultura literária.

O romance *A falência* (1901) caracteriza-se pela linguagem simples, objetiva e precisa, e faz ecoar a força da escrita rompendo com os padrões patriarcais para dar visibilidade às experiências silenciadas das mulheres, desconstruindo os estereótipos femininos. A obra é narrada em terceira pessoa e desenvolve-se em um cenário de instabilidade política e econômica, após a Proclamação da República em 1889, e apresenta a decadência econômica, moral e social de uma família burguesa carioca do final do século XIX.

A história acompanha Francisco Teodoro, um empresário próspero, sua esposa Camila, familiares e conhecidos que compõem seu círculo social. Inicialmente, a família desfruta de prestígio, conforto e aparências de sucesso, mas a especulação financeira, os hábitos consumistas e as escolhas pessoais precipitam sua ruína. O livro explora também a dimensão afetiva e íntima dos personagens, em especial de Camila, que enfrenta dilemas de dependência econômica, expectativas sociais e relações amorosas, incluindo adultério.

> Na saleta, ela abriu a veneziana e aspirou com força o aroma dos resedás plantados junto à parede. Gostava dos aromas fortes. Que dia maravilhoso! Depois, voltando-se: — O livro? — Está aqui. — Já leu? —

> Já. Trata-se de um amor um pouco parecido com o nosso. Então não leio. Sei que está cheio de injustiças e de mentiras perversas. Os senhores romancistas não perdoam às mulheres; fazem-nas responsáveis por tudo como se não pagássemos caro a felicidade que fruímos! Nesses livros tenho sempre medo do fim; revolto-me contra os castigos que eles infligem às nossas culpas, e desespero-me por não poder gritar-lhes: hipócritas! Hipócritas! Leve o seu livro; não me torne a trazer desses romances. Basta-me o nosso, para eu ter medo do fim (ALMEIDA, 1901, p. 42).

A narrativa evidencia a hipocrisia e os julgamentos da sociedade burguesa, mostrando como a falência material se reflete na moral e na reputação dos indivíduos. Além de retratar o colapso financeiro, a obra é uma crítica social que discute desigualdades, papéis de gênero, moralidade e determinismo social, unindo elementos do Realismo e Naturalismo para mostrar como o meio e as circunstâncias condicionam os destinos humanos.

A literatura brasileira do século XIX foi, em grande parte, marcada por um discurso masculino que reforçava o papel submisso e dependente da mulher, tanto no espaço social quanto no literário. Nesse contexto, o romance de Júlia Lopes de Almeida (1901) emerge como um marco de resistência ao apresentar uma protagonista que questiona as convenções patriarcais e os limites impostos à mulher burguesa,

> A ideia do casamento parecia-lhe mais salvadora. Para que lhe serviria o que juntara, se o não compartilhasse com uma esposa dedicada e meia dúzia de filhos que lhe herdassem virtudes se haveres? (ALMEIDA, 1901, p. 18).

> Os dedos de Camila apressavam-se no crochê; com certeza ela havia de ter errado os pontos e sentido os olhares de Teodoro queimarem-lhe a pele, que a tinha linda, de uma alvura azul de camélia (ALMEIDA, 1901, p. 19).
>
> Nem a pobre Camila desconfiara nunca... Também, nada lhe tinha faltado e já devia ser um regalo para ela cobrir de boas roupas o seu corpo de neve, ter mesa farta, e andar pela cidade atraindo as vistas, no deleite da sua graça... (ALMEIDA, 1901, p. 22).
>
> —Sei, sei... a vida foi feita para as mulheres. E ainda elas se queixam! Só se fala por ai emancipação e outras patranhas... A mulher nasceu para mãe de família. O lar é o seu altar; deslocada dele não vale nada! (ALMEIDA, 1901, p. 50).

A autora, ao narrar a trajetória de Camila, denuncia a estrutura opressiva do casamento e a hipocrisia moral da sociedade de sua época, construindo um retrato feminino complexo e consciente. Assim, a narrativa desconstrói a ideia de inferioridade da mulher ao associar a ruína econômica e moral da elite patriarcal à busca de autonomia feminina e à emergência de uma nova subjetividade.

> Gervásio calou-se, à espera: ela começou a andar com passadas irregulares, como se buscasse uma coisa, uma palavra, uma ideia. A vida, há pouco suspensa, voltava agora com ímpeto. A reação escaldava-lhe o corpo. Ela ia falando, estraçalhando frases: —Que horror! Como havemos de aparecer diante de toda esta gente... Que insensatez, naquela idade! Deixar-se falir! Não compreendo! Que vergonha, que vergonha! E as crianças?! ... Não pode ser! Não pode ser (ALMEIDA, 1901, p. 238).

> Com voz pausada e clara, Camila pediu que lhe dessem trabalho. Olharam-na com espanto. — Mamãe, quer mesmo fazer alguma coisa?! —Sim, minha filha... Tudo acabou, devo começar vida nova! (ALMEIDA, 1901, p. 283).

Historicamente, a posição da mulher foi determinada por um sistema patriarcal que a subordinava à figura masculina, seja no lar, seja na vida pública. Segundo Neuma Aguiar (2000), o patriarcado brasileiro é sustentado por uma lógica patrimonialista, na qual as relações de poder se confundem com as de propriedade, transformando a mulher em extensão do homem e do patrimônio. Essa realidade é explicitada no romance quando Júlia Lopes de Almeida descreve a condição de Camila, confinada ao papel de esposa decorativa: "Camila sentia-se inútil. O marido trabalhava, os filhos estudavam, e ela, no meio da casa, era uma peça bonita de mobiliário" (ALMEIDA, 1901, p. 42).

A ironia do trecho revela a objetificação da mulher, reduzida a elemento ornamental de um sistema que a priva de autonomia. Essa crítica ecoa o pensamento de Michelle Perrot (2007), para quem a história das mulheres é marcada pela exclusão e pelo silenciamento — um processo de apagamento simbólico que a autora procura reverter.

Outro aspecto importante para destacar é o título, *A falência*, pois carrega uma dimensão simbólica que ultrapassa o colapso financeiro do protagonista Francisco Teodoro. Ele representa também a falência de um modelo moral e de gênero. A desestruturação econômica da família burguesa é acompanhada pela ruína das certezas patriarcais, como expressa o trecho: "Camila via ruir, ao mesmo tempo, a casa e as certezas que sustentavam sua vida" (ALMEIDA, 1901, p. 173).

Essa associação entre o declínio material e o desmoronamento da autoridade masculina revela, conforme Joan Scott (1995), a importância de compreender o gênero como uma categoria histórica de análise, pois ele estrutura as relações sociais de poder. Assim, o romance de Almeida (1901) não apenas narra uma crise doméstica, mas também evidencia o colapso simbólico de um sistema que sustentava a subordinação feminina.

Outro elemento essencial da desconstrução da inferioridade feminina na obra é o processo de emancipação intelectual e emocional vivido por Camila. A relação com o artista Gervásio simboliza a abertura para o pensamento e o autoconhecimento, rompendo com o ideal de mulher passiva. A autora escreve: "Com Gervásio, ela aprendia a pensar, e isso lhe parecia mais perigoso do que amar" (ALMEIDA, 1901, p. 201). Pensar, nesse contexto, é um ato de resistência. Nelly Novaes Coelho (1993) observa que a literatura feminina do período desempenhou um papel essencial na afirmação de um sujeito feminino pensante, que começa a questionar os limites da tradição e a reivindicar um lugar de fala. Assim, Júlia Lopes de Almeida antecipa discussões que mais tarde seriam centrais no feminismo moderno, ao propor que o verdadeiro perigo social não está na mulher que ama, mas na mulher que pensa.

A narrativa de *A falência* também concede à mulher uma dimensão psicológica e moral incomum nas personagens femininas do Realismo brasileiro, geralmente descritas de forma estereotipada. A protagonista passa de uma posição de conformismo à tomada de consciência de si: "Ela começou a compreender que não era feita para ser sombra de ninguém" (ALMEIDA, 1901, p. 219). Essa transformação literária reflete uma transformação social: a mulher deixa de ser objeto da narrativa e torna-se sujeito de sua história. Como observam Zinani e Polesso (2010), a escrita feminina no século XIX brasileiro configurou-se como um espaço de resistência

simbólica, em que as autoras, ao se expressarem, também desafiavam a estrutura patriarcal que as silenciava.

Além disso, o simples ato de a autora publicar esse romance já constitui uma ruptura com o sistema literário de seu tempo, dominado por vozes masculinas. Ao se inserir nesse espaço, Almeida (1901) reivindica não apenas a palavra, mas também o direito de representar a mulher como ser racional e complexo. Essa postura é sintetizada no questionamento que encerra a obra: "A mulher, criada para o sacrifício, não devia também aspirar à vida?" (ALMEIDA, 1901, p. 256). A pergunta assume um tom de manifesto, revelando a tensão entre a obediência e o desejo de emancipação, e se alinha ao pensamento de Flora Tristan (2016), que via na escrita e na consciência política o caminho para a libertação feminina.

Dessa forma, a obra rompe com o discurso de inferioridade feminina ao transformar a crise patriarcal em oportunidade de reconstrução simbólica da mulher. A autora denuncia a lógica de subordinação que sustentava a sociedade burguesa e propõe um modelo de mulher pensante, autônoma e crítica. Fundamentada em uma visão realista da vida social, a narrativa de Júlia Lopes de Almeida inaugura, no Brasil, um discurso literário que alia estética e emancipação. Como afirma Tedeschi (2016), a história das mulheres é também a história das lutas por reconhecimento e visibilidade — e a literatura, nesse sentido, atua como espaço privilegiado de resistência. Em vista disso, essa obra não é apenas um retrato da decadência burguesa, mas um marco na trajetória da mulher como sujeito de pensamento e de criação na literatura brasileira, promovendo um debate atual e necessário sobre a desigualdade de gênero.

CONCLUSÃO

Mesmo em uma época em que a supremacia masculina estava muito forte, a escrita feminina no século XIX mostrou-se muito influente, um instrumento de resistência e emancipação. As autoras desse período, ao darem voz às suas experiências e questionarem os padrões impostos, abriram caminho para futuras gerações e para a contínua luta por igualdade de gênero, reafirmando sempre o poder da literatura como espaço de transformação social e histórica.

A invisibilidade de muitas dessas vozes não significou ausência, mas sim um apagamento sistemático que a análise literária tem buscado reverter, restituindo-lhes o lugar que sempre lhes foi negado na história. A obra *A falência* de Júlia Lopes de Almeida emerge como um marco nesse processo para a constituição de uma consciência crítica e afirmação do sujeito feminino.

Por fim, ao apresentar Camila, uma protagonista que transcende o papel de "esposa-ornamento" e questiona as convenções sociais e morais de sua época, a autora não apenas denuncia a hipocrisia burguesa e a fragilidade das estruturas patriarcais, como também inaugura um discurso literário que era realidade, crítica social e emergência de uma nova subjetividade feminina. A jornada de Camila, da dependência à busca por autonomia e autoconhecimento, simboliza a desconstrução da inferioridade feminina e a reivindicação de um lugar de fala e de ação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, N. “Patriarcado, sociedade e patrimonialismo”. **Revista de Sociologia e Política**, vol. 8, n. 15, 2000.

ALMEIDA, J. L. **A Falência**. Rio de Janeiro: Editora Obliqpress, 1901.

ASSIS, M. **Iaiá Garcia**. Rio de Janeiro: Editora Garnier, 1878.

BRASIL. **Código Criminal do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1830.

BRONTË, C. **Jane Eyre**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2012.

CHOPIN, K. **O despertar**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

COELHO, N. N. **A literatura feminina no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora Siciliano, 1993.

COELHO, N. N. **Literatura e mulher**: essa desconhecida. São Paulo: Editora Siciliano, 1993.

COSTA, A. O. **Nísia Floresta**: vida e obra. Rio de Janeiro: Editora Mulheres, 2015.

ELIOT, G. **Middlemarch**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015.

REIS, M. F. **Úrsula**. Belo Horizonte: Editora da PUCMinas, 2018.

FLORESTA, N. **Opúsculo humanitário**. Rio de Janeiro: Tipografia do Brasil, 1853.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

LOPES, M. "Carlota Carvalho e a educação feminina no Maranhão". **Revista de História Regional**, vol. 26, n. 2, 2021.

MATTOSO, K. Q. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

PACHECO, R. **Mulheres indígenas no Brasil imperial**. Brasília: Editora da UnB, 2018.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2007.

PINSKY, C. B. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

REIS, J. J. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1991.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, J. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação e Realidade**, vol. 20, n. 2, 1995.

SOUZA, R. “A mentalidade familiar em Iaiá Garcia”. **Recanto das Letras**, vol. 1, n. 1, 2012.

TEDESCHI, L. A. **História das mulheres e das relações de gênero**: desafios teóricos e novas perspectivas historiográficas. Dourados: Editora da UFGD, 2016.

TEDESCHI, L. A. **História e gênero**: representações e práticas de poder. Campo Grande: Editora da UFMS, 2016.

TRISTAN, F. **Peregrinações de uma pária**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

ZINANI, C. J. A.; POLESSO, N. B. **Escritoras brasileiras do século XIX**: antologia. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2010.

ZINANI, C. J. A.; POLESSO, N. B. “Mulheres e literatura: a construção de um espaço de resistência”. **Revista Fronteiras**, vol. 12, n. 22, 2010.

CAPÍTULO 4

Políticas Públicas em Educação:
Análise sobre o Plano Nacional de Alimentação Escolar

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: ANÁLISE SOBRE O PLANO NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Ronivaldo da Silva Bezerra

Francisleile Lima Nascimento

As políticas públicas em educação são fundamentais para o desenvolvimento social e econômico de um país. Elas abrangem um conjunto de ações governamentais planejadas e executadas para garantir o acesso, a qualidade e a equidade na educação. No Brasil, essas políticas visam atender a uma vasta gama de necessidades educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior e a educação continuada, bem como prever o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que fornece alimentação escolar para estudantes da educação básica pública, promovendo a segurança alimentar e nutricional.

Partindo desse contexto, o estudo surge ao perceber que a fome continua sendo um problema social no Brasil, podendo ser observado diariamente nos noticiários e principalmente nas localidades mais remotas. Esse contexto criou um cenário propício para a realização desta pesquisa, que levanta a seguinte problemática: de que modo o PNAE é importante para amenizar a insegurança alimentar dos estudantes em vulnerabilidade?

O objetivo geral visa analisar a implementação e os impactos do PNAE, buscando compreender como as políticas de alimentação escolar contribuem para a promoção da saúde, nutrição e aprendizado dos alunos. Tendo como objetivos específicos: Identificar os princípios norteadores e as características centrais do PNAE; investigar o papel e as atividades do Conselho de

Alimentação Escolar (CAE) a fim de conferir a eficácia da gestão e participação no programa.

A justificativa do estudo está na relevância que o PNAE tem no contexto escolar, principalmente como mecanismo de garantia de permanência do aluno na escola e de melhoria do rendimento escolar e dos hábitos alimentares. O presente estudo passa a ter grande contribuição e relevância de âmbito social, científico e pessoal/profissional. No social torna-se relevante por se tratar de uma temática de fundamental importância para a sociedade, principalmente aos estudantes de baixa renda, que possuem a necessidade da garantia de acesso ao alimento.

No âmbito científico torna-se importante contribuir na elaboração e discussão acerca da fome e das políticas públicas existentes que possuem finalidade de solucionar e minimizar essa problemática. No âmbito pessoal/profissional, a pesquisa torna-se relevante por ser uma temática, com grande preocupação desse professor/educador/pesquisador, em poder buscar soluções para desafios e inquietudes em benefício dos estudantes em nossa sociedade.

A metodologia parte da pesquisa bibliográfica sob uma abordagem metodológica sistêmica, de caráter exploratório e explicativo, recorrendo ao método qualitativo. Conforme Gil (2019) essa pesquisa ganha destaque quando podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta. A pesquisa bibliográfica, parte ainda da análise de dados coletados e obtidos através fontes secundárias, documentos (fontes advindas de bases de dados online; de livros, revistas especializadas, trabalhos acadêmicos, *sítio da web* e outros) que caracteriza uma pesquisa em acervo digital (GIL, 2022).

De acordo Gil (2019; 2022), a pesquisa bibliográfica é importante para todo trabalho acadêmico, por serem os aportes teóricos que vão embasar e conferir credibilidade à pesquisa, tornando-a um trabalho científico. Quanto à pesquisa descritiva, Gil (2019; 2022) cita que esse método descreve as características de determinada população ou fenômeno, ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis que geralmente assumem a forma de levantamentos de dados, sendo possível generalizar resultados. Já a pesquisa explicativa vem atender à complexidade do estudo quanto à realidade pesquisada (GIL, 2019; 2022).

Sendo assim, o artigo encontra-se sistematizado em tópicos, discorrendo sobre os seguintes aspectos: políticas públicas em Educação; Plano Nacional de Educação; Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); e as considerações finais.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

As políticas públicas em educação no Brasil são desenvolvidas para atender às diversas necessidades educacionais da população e enfrentar desafios históricos, como a desigualdade de acesso e qualidade. O sucesso dessas políticas depende de uma implementação eficaz, com monitoramento contínuo, avaliação e ajustes conforme necessário. Além disso, a participação da sociedade civil, a valorização dos profissionais da educação e o investimento constante são essenciais para o avanço educacional no país (GALLO, 2017).

Dessa forma, é possível apresentar uma visão geral das principais políticas públicas em educação no Brasil, como o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento estratégico estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira.

O PNE 2014–2024, por exemplo, inclui 20 metas que abrangem desde a educação infantil até a pós-graduação, com foco na universalização do acesso, melhoria da qualidade e redução das desigualdades (DOURADO, 2014).

A educação infantil e o ensino fundamental são apoiados pelo PNAE, que fornece alimentação escolar para estudantes da educação básica pública, promovendo a segurança alimentar e nutricional. Além disso, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui gratuitamente livros didáticos e paradidáticos para alunos e professores da rede pública de ensino fundamental e médio (FARENZENA, 2014).

No contexto das políticas públicas para o ensino médio, destaca-se o Novo Ensino Médio, que reforma o currículo, tornando-o mais flexível e integrado às áreas de interesse dos estudantes, visando uma educação mais conectada com o mundo do trabalho e as expectativas dos jovens. Também merece menção o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que incentiva a implementação de projetos pedagógicos inovadores, focando em melhorias na qualidade do ensino e no desenvolvimento de competências dos estudantes (GALLO, 2017).

Para o ensino superior, destaca-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que proporciona financiamento a juros baixos para estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que centraliza as vagas das universidades públicas federais, permitindo que os estudantes utilizem sua nota do ENEM para concorrer a uma vaga em instituições de ensino superior (DOURADO, 2014).

As políticas públicas também contemplam a educação profissional e tecnológica através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que expande e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que oferecem cursos técnicos de nível médio, superiores de tecnologia e de licenciatura, contribuindo para a formação profissional e a pesquisa aplicada (FARENZENA, 2014).

No campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) oferece educação básica, qualificação profissional e ações comunitárias para jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Já a educação especial é amparada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que garante o acesso à educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo a inclusão em classes comuns da educação regular (GALLO, 2017).

No que se refere à formação e valorização dos professores, as políticas públicas são baseadas na Política Nacional de Formação de Professores, que promove a formação inicial e continuada dos docentes da educação básica, e no Programa de Valorização dos Profissionais da Educação (Provinha Brasil), que avalia os conhecimentos de alfabetização e letramento dos professores, visando a melhoria da formação docente. Investimentos em infraestrutura e tecnologia são contemplados pelo Programa de Inovação Educação Conectada, que promove a inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas, melhorando o acesso à internet e a infraestrutura tecnológica, e pelo Programa de Construção e Reforma de Escolas, que investe na construção, reforma e ampliação de unidades escolares para melhorar as condições físicas do ambiente de aprendizagem (GUERRA; FIGUEIREDO, 2021).

Finalmente, no que diz respeito à gestão e financiamento da educação, destaca-se o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), principal fonte de financiamento da educação básica pública, que redistribui recursos para assegurar um padrão mínimo de qualidade, e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que transfere recursos diretamente às escolas públicas para pequenas reformas, aquisição de materiais e manutenção (GALLO, 2017).

As políticas públicas em educação no Brasil são essenciais para promover o desenvolvimento social e econômico do país. A eficácia dessas políticas depende de uma implementação cuidadosa, monitoramento contínuo e ajustes conforme necessário. A participação da sociedade civil, a valorização dos profissionais da educação e o investimento constante são fundamentais para o sucesso e a sustentabilidade das iniciativas educacionais (GUERRA; FIGUEIREDO, 2021).

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento estratégico essencial para a política educacional do Brasil. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias visando promover melhorias na qualidade do ensino e assegurar a universalização do acesso à educação. O PNE é elaborado para uma vigência de dez anos, sendo o mais recente abrangendo o período de 2014 a 2024. Esse plano pode ser compreendido a partir de uma visão geral de suas principais metas e estratégias, além de sua importância para a educação brasileira (FERREIRA, 2016).

Quadro 1 - Principais metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024)

Metas	Descrições
Educação Infantil	• Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e ampliar a oferta de educação infantil em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE.
Ensino Fundamental	• Universalizar, até 2024, o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que, pelo menos, 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada.
Ensino Médio	• Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para todos os jovens de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% até o final da vigência do PNE.
Educação Inclusiva	• Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.
Alfabetização	• Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.
Educação Integral	• Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, para atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.
Qualidade da Educação Básica	• Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir médias nacionais para o IDEB de 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio.
Formação e Valorização dos Profissionais da Educação	• Valorizar os profissionais da educação básica e superior, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior na área de atuação.
Educação Superior	• Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão da educação superior.
Pós-graduação	• Ampliar a oferta de vagas na pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

Fonte: Ferreira (2016).

Os principais objetivos do PNE incluem a universalização do acesso à educação básica de qualidade, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades educacionais, a valorização dos profissionais da educação, a promoção da gestão democrática da educação pública e a garantia de financiamento adequado para a educação (SAVIANI, 2018; FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2024).

As principais metas do PNE de 2014–2024 contém 20 metas específicas, que abordam desde a educação infantil até a pós-graduação. No Quadro 1, apresentamos algumas das principais metas.

Quanto às estratégias para alcançar as metas estabelecidas, o PNE propõe diversas ações, entre as quais: ampliação e melhoria da infraestrutura escolar, incentivo à formação e capacitação contínua dos professores, promoção da equidade educacional com políticas específicas para grupos historicamente excluídos, desenvolvimento de currículos e materiais pedagógicos adequados, fortalecimento da gestão democrática nas escolas e sistemas de ensino, e garantia de financiamento adequado e sustentável para a educação (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAÚJO, 2018).

Dessa forma, nota-se que o Plano Nacional de Educação é de fundamental importância, ao prever o planejamento de longo prazo, estabelecendo um planejamento estratégico essencial para a continuidade e a consistência das políticas educacionais. O PNE propõe indicadores e monitoramento claros, com mecanismos de avaliação que permitem acompanhar o progresso e ajustar as políticas conforme necessário. Além disso, promove a participação social, elaborado com ampla participação da sociedade civil, acadêmicos e profissionais da educação, garantindo que as metas refletem as necessidades e aspirações da população. Também desenvolve a responsabilidade compartilhada, assegurando a responsabilidade entre os diferentes níveis de governo (federal,

estadual e municipal), promovendo a colaboração e a integração das políticas educacionais (FERREIRA, 2016).

O Plano Nacional de Educação é uma ferramenta crucial para orientar e organizar as políticas públicas em educação no Brasil. Sua implementação eficaz é essencial para promover a qualidade e a equidade na educação, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país. O sucesso do PNE depende da colaboração entre governo, sociedade civil e comunidade educativa, além de um compromisso contínuo com o investimento e a inovação na educação (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAÚJO, 2018).

PLANO NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE)

O PNAE é o programa mais antigo do Brasil com foco na alimentação escolar e na Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). É amplamente reconhecido como uma das iniciativas mais abrangentes do mundo, priorizando a universalização do atendimento aos estudantes e garantindo seu direito fundamental a uma alimentação adequada e nutritiva (BRASIL, 2015).

O PNAE funciona como uma política social implementada pelo governo federal, visando contribuir para o crescimento global e desenvolvimento biopsicossocial dos alunos. Seu objetivo é potencializar o aprendizado, promover melhor desempenho escolar e estimular a formação de hábitos saudáveis por meio da implementação de ações de educação alimentar e nutricional, além de fornecer refeições que atendam às necessidades nutricionais dos alunos durante o período escolar (BRASIL, 2015).

Para a efetiva execução do PNAE, a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, estabeleceu os princípios norteadores da merenda escolar, apresentados no Quadro 2:

Quadro 2 - Diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

Diretrizes	Descrições
Alimentação saudável e adequada	• Orienta sobre o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos, inclusive dos que necessitam de atenção específica, e para a melhoria do rendimento escolar, conforme a faixa etária e o estado de saúde.
Educação alimentar e nutricional	• Fomenta a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino-aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, nas perspectivas da segurança alimentar e nutricional.
Universalização	• Atende a todos os alunos matriculados na rede pública de educação básica.
Participação social	• Favorece o acompanhamento e o controle da execução com a participação da comunidade no controle social por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs).
Desenvolvimento sustentável	• Incentiva a aquisição de gêneros alimentícios diversificados produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos.
Direito à alimentação escolar	• Garante a segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e as condições de saúde dos discentes que necessitam de atenção específica e daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Fonte: PNAE/BRASIL (2009).

O PNAE atua com base nos princípios fundamentais de equidade, envolvimento social, inclusão, sustentabilidade,

responsabilidade compartilhada, direito à alimentação adequada e preservação dos costumes e tradições regionais (PEIXINHO, 2013). A Organização das Nações Unidas (ONU) para a Alimentação e a Agricultura (FAO) reconhece o PNAE como um triunfo no âmbito da alimentação escolar, servindo de modelo para a introdução de iniciativas semelhantes em diversas nações do globo (FNDE, 2017).

A insegurança alimentar e a fome no Brasil estão associadas à privação alimentar temporária, influenciada por fatores territoriais, políticos e socioeconômicos, podendo resultar em uma realidade crônica, dolorosa e até mesmo fatal. Dessa forma, a fome e a miséria são compreendidas como fenômenos sociais, frutos das relações sociais em um determinado espaço ou sociedade (CASTRO, 1984).

Nesse sentido, a fome não é um fenômeno recente; ela sempre esteve presente, relacionada à pobreza e à miséria, assim como acompanhada de riqueza e luxo. Portanto, a fome não é apenas um problema contemporâneo, mas o resultado de anos de distribuição desigual de renda, onde poucas pessoas têm muito e muitas têm quase nada (OLIVEIRA, 2013).

Com o advento das revoluções agrícolas e industriais, o mundo passou a conceber teorias demográficas reformistas e a transição demográfica, compreendendo que, ao longo da história, têm ocorrido grandes disparidades sociais e econômicas. É necessário reequilibrar essas desigualdades, pois, apesar de a produção de alimentos ter aumentado, muitos, especialmente os mais pobres, não têm acesso suficiente para a compra de alimentos (ALVES; LUDKA, 2013).

Partindo desse princípio, a fome não pode ser considerada uma fatalidade. Atualmente, a humanidade consegue produzir alimentos suficientes para alimentar toda a população mundial. Logo, a fome é fruto das relações políticas e socioeconômicas que determinam uma relação de domínio entre as nações mais ricas e as

mais pobres, ou ainda das relações inter-regionais entre regiões, ou classes sociais em um mesmo país. A fome é resultado das relações sociais de dominação econômica e política entre países e entre classes sociais dentro de cada país (OLIVEIRA, 2013).

No Brasil, a fome pode ser compreendida de maneira subjetiva, ultrapassando as dimensões físicas da falta de alimentos e a concepção clínico-patológica como uma doença incurável associada à peste e à morte. A fome resulta de vários fatores socioculturais, políticos e socioeconômicos, coexistindo com a dor física e psicológica, sendo percebida conforme a natureza humana e o contexto local (CASTRO, 1984).

Partindo desse princípio, a fome está no campo da insegurança alimentar, podendo manifestar-se como desnutrição ou obesidade na pobreza, devido ao consumo constante de alimentos processados, de má qualidade, ricos em carboidratos simples e baratos, marcados por uma única refeição ou alimentos de baixo teor nutritivo (FREITAS; PENA, 2020).

De acordo com Bernardes *et al.* (2021), o consumo de alimentos com baixo teor nutritivo, processados e ricos em carboidratos simples, resultou em uma espécie de fome-obesa, desenvolvendo diversos transtornos e problemas de saúde associados a esse tipo de alimentação. Isso ocorre principalmente entre as classes sociais mais pobres, que sofrem com diabete e doenças cardiovasculares e apresentam mais dificuldades clínicas para se recuperar quando contaminadas por bactérias e vírus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo trouxe uma reflexão sobre o PNAE, uma iniciativa do governo federal destinada a fornecer alimentação e

educação alimentar e nutricional aos alunos durante o período escolar. Essa responsabilidade é exercida por meio da implementação do PNAE, tutelado pelo FNDE. Instituído como política pública, o PNAE visa atender às necessidades nutricionais dos alunos durante o período escolar, tornando-se a política de alimentação e nutrição mais abrangente do país. O princípio central desta política é a promoção de escolhas alimentares saudáveis e adequadas no ambiente escolar.

O principal objetivo desta iniciativa é garantir que as necessidades nutricionais dos alunos sejam atendidas enquanto eles estão na sala de aula. Isso não apenas contribui para seu crescimento, desenvolvimento e aprendizado, mas também melhora seu desempenho escolar geral. Além disso, desempenha um papel crucial na promoção de hábitos alimentares saudáveis entre os alunos. O PNAE, sendo uma das políticas públicas mais antigas do país, é uma importante estratégia para o alcance da SAN. A política defende o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e, simultaneamente, promove a produtividade agrícola, garantindo a qualidade nutricional dos alimentos fornecidos e resguardando o direito de alunos de escolas públicas e filantrópicas de todo o país a receber refeições nutritivas (BRASIL, 2015).

Os recursos financeiros do programa são alocados pelo governo federal aos estados, municípios e escolas federais por meio de um sistema de transferência. O acompanhamento e a fiscalização do PNAE são realizados por diversos órgãos, incluindo os Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), o FNDE, o Tribunal de Contas da União (TCU), a Controladoria Geral da União (CGU) e o Ministério Público.

Conforme a legislação, o PNAE é uma política pública que visa promover e apoiar o desenvolvimento sustentável, especificamente no fomento à agricultura familiar e no incentivo à compra de alimentos produzidos localmente. Exige-se que no

mínimo 30% dos recursos do programa sejam destinados a insumos provenientes da agricultura familiar e do empresário rural familiar, com atenção especial às comunidades indígenas tradicionais e remanescentes de quilombolas.

A evolução das iniciativas de alimentação escolar ao longo da história é evidente. Atualmente, é inegável que esta política pública, tutelada pelo FNDE, promove discussões e reflexões em torno de temas como segurança alimentar e nutricional, desenvolvimento local sustentável, controle social e outros temas interligados (PEIXINHO, 2013; FNDE, 2017; CASTRO, 1984; OLIVEIRA, 2013; ALVES; LUDKA, 2013; FREITAS; PENA, 2020; BERNARDES *et al*., 2021).

REFERÊNCIAS

ALVES, W. W.; LUDKA, V. M. "As diversas faces da fome: uma discussão geográfica da fome a partir do conceito de território". **Geographia Opportuno Tempore**, vol. 3, n. 2, 2017.

BERNARDES, M. S. *et al.* "(In) segurança alimentar no Brasil no pré e pós-pandemia da COVID-19: reflexões e perspectivas". **Inter-American Journal of Medicine and Health**, vol. 4, 2021.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/06/2025.

BRASIL. **Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009**. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/06/2025.

CASTRO, J. **Geografia da fome**: o dilema brasileiro: pão ou aço. Rio de Janeiro: Editora Antares, 1984.

DOURADO, L. F. "Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições". **Jornal de Políticas Educacionais**, vol. 8, n. 16, 2014.

FARENZENA, N.; LUCE, M. B. **Políticas públicas de educação no Brasil**: reconfigurações e ambiguidades. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2014.

FERREIRA, L. A. "A avaliação no Plano Nacional de Educação (2014-2024)". **Revista Meta: Avaliação**, vol. 8, n. 24, 2016.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano Nacional de Alimentação Escolar**. Brasília: FNDE, 2017. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 12/04/2025.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Final da CONAE 2024**. Brasília: FNE, 2024. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 12/06/2025.

FREITAS, M. C. S.; PENA, P. G. L. "Fome e pandemia de COVID-19 no Brasil". **Tessituras: Revista de Antropologia e Arqueologia**, vol. 8, n. 1, 2020.

GALLO, S. "Políticas de diferença e políticas públicas em educação no Brasil". **Educação e Filosofia**, vol. 31, n. 63, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

GUERRA, D.; FIGUEIREDO, I. M. Z. "Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018)". **Educação e Pesquisa**, vol. 47, 2021.

OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação**: PNE/2014-2024. Brasília: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, M. L. M. **Geografia da Fome**: A expressão dramática da desigualdade socioespacial brasileira (Dissertação de Mestrado em Geografia). São Paulo: USP, 2013.

PEIXINHO, A. M. L. "A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003–2010: relato do gestor nacional". **Ciências e Saúde Coletiva**, vol. 18, n. 4, 2013.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

CAPÍTULO 5

Educação no Contexto do Ensino Remoto durante a Pandemia da Covid-19

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Elói Martins Senhoras

A emergência de um novo coronavírus, cientificamente identificado como SARS-COV-2, causador da doença COVID-19, acrônimo em inglês de Coronavirus Disease 2019 (SENHORAS, 2020; LUIGI; SENHORAS, 2020), rapidamente se transformou em uma pandemia com ampla abrangência multilateral de contágio no mundo, impactando a realidade humana em suas diferentes dimensões e complexidades.

Os impactos negativos da pandemia da COVID 19 se manifestam não apenas em um problema epidemiológico para 188 países atingidos, quase 4,5 milhões de pessoas contaminadas e mais de 300.000 mortos (JHU, 2020), mas antes geram um efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento social vertical e horizontal implementadas pelos diferentes países

Durante a difusão internacional do surto da pandemia de COVID-19, os países afetados implementaram gradativamente no espaço intranacional diferentes estratégias de isolamento social que impactaram no fechamento de unidades escolares (creches, escolas, colégios, faculdades e universidades) e demandando formas alternativas à continuidade dos processos de ensino-aprendizagem, sendo que o uso remoto das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – se tornou a forma predominante para alavancar no contexto emergencial estratégias de Ensino a Distância – EAD (SENHORAS; PAZ, 2019), quando possível.

Tomando como referência esta temática, a justificativa para o desenvolvimento da presente pesquisa reside na lacuna existente nas áreas das ciências humanas e ciências sociais aplicadas, uma vez que estas trazem um crescente volume de discussões sociais, econômicas e filosóficas sobre os impactos da pandemia da COVID-19, não obstante exista com um restrito número de pesquisas científicas sobre o contexto educacional.

O objetivo deste artigo é discutir os impactos da COVID-19 no campo educacional *lato sensu* por meio de uma análise crítica dos efeitos assimétricos na espacialização intra e internacional, bem como da caracterização de sua temporalidade do curto ao longo prazo à luz de um levantamento de dados realizados em três línguas: inglês, espanhol e português.

A caracterização metodológica desta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e em um método histórico-dedutivo que parte do procedimento de levantamento de dados de revisão bibliográfica e documental até se chegar aos procedimentos de análise hermenêutica e geoespacial para a interpretação das informações.

Elaborado por meio de duas seções complementares, incluídas a presente introdução e as considerações finais, este artigo explora de modo exploratório e descritivo quais são os principais efeitos da pandemia da COVID-19 no campo da Educação por meio de uma discussão sobre os impactos assimétricos existentes no espaço e ao longo do tempo.

REVISÃO DA LITERATURA

Conforme o monitoramento da situação das escolas no mundo, promovido pela UNESCO (2020), é possível observar que a

difusão da pandemia da COVID-19 criou amplas repercussões epidemiológicas no mundo, de modo que os países adotaram em sua grande maioria políticas de isolamento social vertical e horizontal, afetando assim o próprio funcionamento da educação *lato sensu*.

A difusão da pandemia da COVID-19 gera impactos na educação de modo complexo à medida que há o transbordamento de efeitos de modo transescalar no mundo, embora com assimetrias identificadas, tanto, pelas distintas experiências internacionais em cada país, quanto, pelas diferenciadas respostas intranacionais geradas entre o setor público e privado, bem como entre os diferentes níveis de educação (fundamental, básica e superior).

Os impactos da pandemia do novo coronavírus teve como plano de ação para a maioria dos países a adoção de estratégias temporárias de isolamento social, repercutindo assim em um quadro majoritário de fechamento presencial das unidades escolares ao longo do tempo, o qual atingiu o pico de 1,7 bilhão de estudantes afetados (90% de todos os estudantes no mundo), de diferentes níveis e faixas etárias em até 193 países no período entre 28 de março e 26 de abril de 2020 (UNESCO, 2020).

Há um claro ciclo de contenção epidemiológica à COVID-19 em cada país que gerou um mapa dinâmico de respostas diferenciadas no âmbito educacional, o qual possui pontos de convergências, tanto, nos contextos de isolamento social por meio de etapas de fechamento localizado e fechamento total das unidades educacionais, quanto, nos contextos de reabertura social por meio de fechamento localizado/reabertura parcial e reabertura total dos estabelecimentos educacionais.

Neste sentido, o mapa situacional das unidades educacionais no contexto da COVID-19 traz uma apreensão dinâmica ao longo do tempo no mundo, o qual obedece a lógica de um ciclo de vida de difusão da pandemia em quatro etapas intranacionais – surgimento

da endemia; difusão inicial da pandemia, maturação da pandemia e regressão da pandemia – com correspondentes respostas no âmbito educacional (Figura 1).

Na fase de surgimento da endemia, o novo coronavírus que surgiu com epicentro na cidade chinesa de Wuhan, muito rapidamente se difunde para outras localidades, o que exigiu da autoridade chinesa a adoção de medidas de isolamento social, inclusive com *lockdown* em determinadas cidades, o que repercutiu no fechamento das unidades educacionais em determinadas localidades do país e posteriormente em todo o país.

Na fase de difusão inicial da pandemia em cada país, observa-se a tendência de um fechamento localizado de estabelecimentos educacionais, respectivamente naquelas localidades e regiões identificadas como epicentros de difusão intranacional do novo coronavírus, estando abertos nos demais espaços em que a pandemia ainda não tenha gerado contaminações.

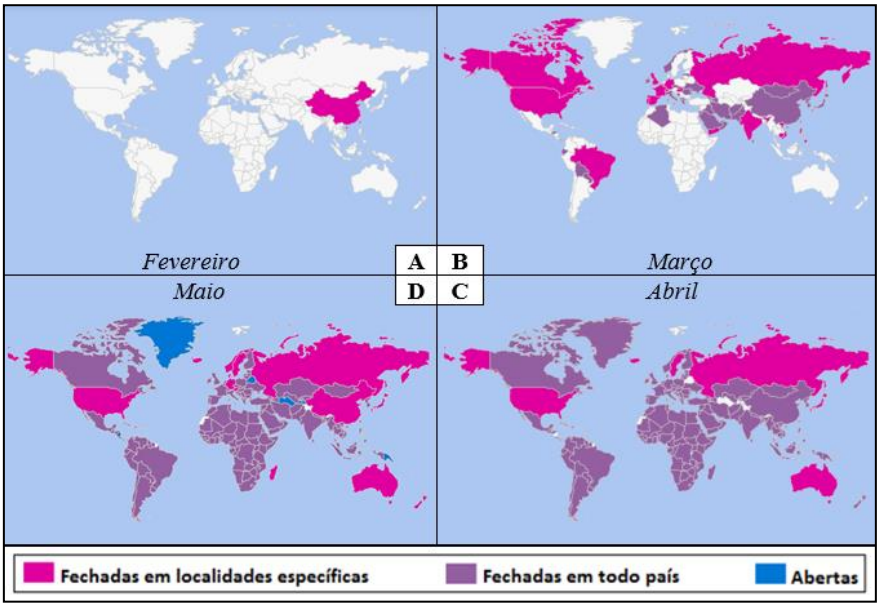
Na fase de maturação da pandemia intranacionalmente, a aceleração do número de pessoas contaminadas e do eventual número de mortes no tempo e no espaço, fizeram com que outras localidades e regiões não identificadas, como epicentros da pandemia, passassem a adotar iniciativas de isolamento social e por conseguinte, repercutindo no fechamento total de unidades educacionais.

Na fase de regressão da pandemia, com o afrouxamento das estratégias de isolamento social, as diferentes localidades e regiões fazem a reabertura social por etapas, de modo que os diferentes níveis educacionais voltam a atuar de modo presencial, inicialmente de forma localizada até haver uma reabertura total dos estabelecimentos escolares.

A dinâmica internacional da COVID-19 obedece, portanto, à lógica de um ciclo de vida da pandemia no mundo, desde os

momentos embrionários de difusão inicial na China e desta para outros países no mundo, passando pelas etapas de maturação pandêmica em cada país, até chegar à etapa de regressão, nas quais a realidade educacional passou por impactos diferenciados na continuidade conforme as especificidades epidemiológicas, demográficas, infraestruturais e socioeconômicas de cada país, região e localidade.

Figura 1 – Mapa situacional das unidades educacionais no mundo



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: UNESCO (2020).

Em todas as fases do ciclo pandêmico, a pandemia afetou de modo distinto professores e estudantes de diferentes níveis e faixas etárias, e por conseguinte muitas das assimetrias educacionais pré-

existentes tenderam a se acentuar conforme as especificidades em função, tanto, da falta de trilhas de aprendizagem alternativas à distância, quanto, das lacunas de acessibilidade de professores e alunos a Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para promoção do Ensino a Distância (EAD).

METODOLOGIA

O recorte metodológico da presente pesquisa foi construído por meio do uso do método histórico-dedutivo (GIL, 2010) com a finalidade de se partir de marcos gerais de abstração teórica e de evolução histórica sobre a contextualização da Educação no período pandêmico até se chegar à análise concreta da realidade empírica de diferentes países no mundo, incluído o próprio Brasil.

Por um lado, o levantamento de dados se fundamentou na identificação do estado da arte por meio do uso da plataforma Google Acadêmico e a correspondente seleção de dados primários (documentos oficiais e estatísticas) e dados secundários (artigos e livros), de modo que houve em um primeiro momento o mapeamento do universo de pesquisas, e, em um segundo momento a filtragem de textos relevantes.

- No mapeamento do universo de textos foram utilizadas as seguintes palavras chave - Educação, Ensino Remoto, Covid-19 – como *critérios de inclusão* nas línguas portuguesa e inglesa.
- Na filtragem de textos relevantes foi utilizado um duplo *critério de corte* ou *exclusão*: a) quantitativo (relevância bibliométrica, com textos contendo ao menos 1 citação), e b) qualitativo (relevância textual com plena adequação ao interesse da pesquisa.

Por outro lado, a análise dos dados primários e secundários se fundamentou em uma triangulação teórico-metodológica, caracterizada, tanto por uma análise comparativa pontual de natureza geoespacial no tempo, quanto pelo uso transversal de hermenêutica educacional, análise esta última que é construída por meio da interpretação da realidade à luz das teorias, conceitos e debates previamente selecionados como estado da arte funcional à pesquisa.

ANÁLISE E RESULTADOS

Alguns efeitos críticos da pandemia da COVID-19 sobre a educação formam que merecem destaque se referem aos impactos negativos manifestado pelo comprometimento do processo de ensino-aprendizagem e pelo aumento da evasão escolar, os quais demandaram ações estratégicas de curtíssimo prazo para a eventual continuidade dos estudos, bem como o esforço de um planejamento de resolução de problemas para a normalização dos ciclos escolares no médio prazo.

As assimetrias e repercussões educacionais no contexto pandêmico materializam-se quanto à potencialidade de uso diferenciado de estratégias sincrônicas e assincrônicas, em um primeiro momento com adoção de estratégias de Ensino Remoto Emergencial (ERE) no período de difusão da pandemia em contraposição a um segundo momento no qual passam a ser importantes estratégias de Ensino Híbrido (OLIVEIRA, CORREA, MORAES, 2020) até se chegar a uma volta a estratégias clássicas de ensino presencial ou de Educação à Distância (EAD)

O hiato existente entre diferentes experiências empíricas relacionadas aos temas de ensino-aprendizagem e evasão escolar repercute na consolidação de um quadro assimétrico de efeitos nas

dinâmicas educacionais intra-nacionais e internacionais (SANZA *et al*., 2020), gerando um amplo espectro de situações que se manifestam no interstício das polarizações existentes entre a paralização total em contraposição à continuidade remota das atividades educacionais.

De um lado, as situações de paralização total dos processos presenciais e virtuais de naturalmente geraram o contexto mais problemático, pois a forte ruptura dos processos de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico transborda fortes limitações para a absorção integral dos conteúdos no período pós-pandemia, com a volta de ciclos acadêmicos compactados.

São nestas situações problemáticas de paralisação total que o aumento da evasão escolar se torna potencializado no médio prazo, uma vez o período pós-pandemia é sincronicamente permeado por uma concentrada agenda de transmissão de conteúdos educacionais, justamente em um momento de dificuldades no mercado de trabalho, exigindo esforços dos diferentes integrantes de uma família em situação vulnerável.

De outro lado, a continuidade das atividades educacionais, por meio de trilhas de aprendizagem remotas que valorizam as metodologias de Ensino a Distância (EAD) via celular e computador, televisão e rádio, corrobora positivamente para a manutenção do comprometimento educacional no curto prazo, porém com resultados muito distintos em função das diferenças entre as experiências empíricas quanto a transmissão e absorção de conteúdo ou mesmo capacidade e dificuldade de acesso.

Em um primeiro plano, observa-se que nos casos em que o EAD apresentou metodologias, conteúdos e atividades educacionais adequadas, em um contexto de ampla acessibilidade, o desenvolvimento das atividades educacionais remotas se tornou em uma pilastra essencial para resolução de problemas intertemporais

durante e após a epidemia, saindo inclusive fortalecida no longo prazo.

Em um segundo plano, por sua vez, nos contextos em que a transmissão ou acesso a conteúdos educativos são relativizados quanto à qualidade do material produzido ou mesmo devido à incompleta acessibilidade de professores e estudantes às plataformas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) devido a limitações individuais ou estruturais, a brecha do conhecimento pode se ampliar no médio prazo devido às diferentes limitações existentes, requerendo assim ações compensatórias no período pós-pandêmico.

O uso da internet para o ensino a distância se caracterizou como uma estratégia muito pertinente para a continuidade dos estudos de adolescentes e adultos, não obstante incorra em graves limitações quanto a sua aplicação para crianças em função das dificuldades de se aplicar currículos online, razão pela qual em alguns países o uso do rádio e da televisão se tornou a estratégia possível para a continuidade da educação dos menores (MIKS; MCILWAINE F, 2020).

A quebra de rotinas educativas tem sido objeto de estratégias de Ensino a Distância (EAD), as quais são existentes desde o final do século XIX e passaram a possuir maior relevância a partir do final do século XX conforme a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), não obstante existam limitações relacionadas, seja ao uso em diferentes níveis, principalmente nas faixas etárias mais baixas do ensino fundamental e básico, seja à acessibilidade devido a problemas individuais de inclusão digital ou *hardware* ou a problemas estruturais dos *backbones* de redes em determinadas localidades.

Na educação informal, as plataformas educativas online se tornaram em um contexto pandêmico da COVID-19 em um rico ambiente para a atualização de conhecimentos de professores e

alunos ou para a continuidade de estudos na ausência de aulas presenciais, sendo muitas delas liberadas gratuitamente, juntamente com vários importantes portais de revistas científicas, dando eventual fôlego para pesquisas na ausência do acesso a bibliotecas presencialmente.

Na educação formal, as experiências no uso das TICs possuem resultados muito diferenciados no contexto pandêmico da COVID-19, dependendo primeiramente das assimetrias nas condições infraestruturais e individuais de acessibilidade, bem como, em segundo lugar do nível de ensino (fundamental, básico e superior), idade dos discentes e graus de capacitação digital dos professores, sempre levando em consideração as condições pré-existentes.

Nas creches, o cancelamento das aulas trouxe consigo uma mudança radical de estratégias presenciais de ensino formal em direção ao ensino informal, com base em programas educativos na televisão ou por meio de *sofwares* lúdicos de jogos, pinturas, cantorias ou mesmo vídeos, disponibilizados pela internet, impactando assim na produtividade dos pais diante de eventuais afastamentos de trabalho.

Nas escolas de ensino básico e fundamental, a paralização das aulas presenciais trouxe novos desafios à medida que as estratégias de antecipação de férias, paralisação ou continuidade das atividades por meio do EAD trouxeram impactos abruptos para professores e as famílias, à medida que a educação domiciliar trouxe mudanças para o aprendizado das crianças e dos jovens, eventualmente sobrecarregando os próprios pais no contexto de acompanhamento (BURGESS *et al*., 2020).

No ensino superior, os colégios, faculdades e universidades abruptamente interromperam seus processos de internacionalização e extensão, de modo que tiveram mudadas significativamente suas

rotinas de ensino e pesquisa que passaram a ser realizadas remotamente, quando possível. Por sua vez, tornou-se comum que determinadas atividades de ensino, extensão e pesquisa relacionadas ao contexto epidemiológico de combate à COVID-19 fossem mantidas sob protocolos emergenciais.

Ainda no contexto da educação formal, observa-se que no caso de países em que a modalidade de *homeschooling* já era pré-existente à pandemia da COVID-19, como os Estados Unidos e alguns países europeus, houve uma ampliação desta modalidade de trilha alternativa de aprendizagem a crianças e jovens em função da imprevisibilidade do tempo da pandemia e da falta de meios para o acesso às novas estratégias de ensino fundamentadas no EAD.

Os impactos intertemporais da pandemia da COVID-19 sobre a educação são preocupantes pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis.

Neste sentido, as famílias com maior escolarização e melhores condições econômicas têm acesso e dão continuidade aos estudos por meio de plataformas estáveis e conteúdos de qualidade em contraposição às famílias com menor escolarização e piores condições econômicas, as quais são estruturalmente ou individualmente limitadas ao acesso ao EAD, e, portanto comprometendo a própria continuidade dos estudos durante (curto prazo) e após a pandemia (médio prazo).

A despeito de existir uma clara compreensão dos potenciais efeitos negativos assimétricos da pandemia da COVID-19 no curto e médio prazo em função das repercussões existentes no

comprometimento dos processos de ensino-aprendizagem e no aumento da evasão escolar, a percepção especulativa sobre os efeitos assimétricos de longo prazo deste choque exógeno aponta eventual correlação positiva nas diferenças de competividade dos futuros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 trata-se de um fenômeno internacionais amplos impactos estruturais no mundo, uma vez que se manifestou como uma dupla crise – epidemiológica e socioeconômica – com agudas repercussões assimétricas no tempo e no espaço, demonstrando assim o despreparo dos estados e das pessoas para choques exógenos inesperados.

Juntamente com várias outras iniciativas de isolamento social, as medidas de fechamento dos estabelecimentos escolares (creches, escolas, colégios, faculdades e universidades) foram identificadas sob recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) como estratégicas para conter a transmissão do surto pandêmico do novo coronavírus, não obstante inexistam estudos científicos com métricas sobre a eficácia da iniciativa e os custos gerados no contexto educacional, demonstrando assim que as trilhadas alternativas de aprendizagem durante a COVID-19 foram implementadas em ampla escala, por meio de tentativas e erros, sem precedentes na história da Educação.

Por um lado, a pandemia da COVID-19 trouxe impactos negativos transversais e assimétricos em todo o campo da Educação *lato sensu*, potencializando aumento da desigualdade, uma vez que assimetrias socioeconômicas e educacionais pré-existentes tenderam a se reproduzir de modo ampliado em um contexto de isolamento

social e crescente convergência para estratégias de ensino da terceira revolução industrial, com base em tecnologias de informação e comunicação que não são plenamente disponíveis ou acessíveis a todos estudantes e professores.

Por outro lado, embora em outros surtos pandêmicos como o SARS, estudos de modelagem tenham produzido resultados conflitantes sobre a eficácia do fechamento de estabelecimentos de ensino, por sua vez, estudos recentes sobre a COVID-19 preveem que esta estratégia tem um potencial para reduzir apenas 2% a 4% das mortes, sendo proporcionalmente menos eficaz em relação a outras intervenções de distanciamento social (VINER *et al*., 2020), o que se torna um fator relevante de reflexão sobre custos e benefícios, caso a necessidade de intervenções de distanciamento social se façam necessárias por longos períodos de tempo.

Mais além das consequências negativas de curto e médio prazo causados pela pandemia da COVID-19 no contexto educacional, faz-se necessário compreender que este choque exógeno trouxe um legado relevante para os *policymakers* no mundo à medida que a maioria dos países não estavam preparados para situações emergenciais e tampouco as infraestruturas de internet e as estratégias de Ensino a Distância estão maturadas nos Sistemas Nacionais de Educação, razão pela qual se torna indispensável avançar neste fronte de modo acoplado e contínuo dentro do próprio ensino presencial.

Conclui-se que a pandemia da COVID-19 criou amplas repercussões negativas nos diferentes Sistemas Nacionais de Educação que tendem a reproduzir um ciclo vicioso de desigualdades, o qual transborda de modo preocupante uma latente ampliação de assimetrias previamente existentes entre classes sociais, regiões e localidades, nos desempenhos dos setores público e privado ou ainda na efetividade educacional nos diferentes níveis de ensino.

A difusão da pandemia da COVID-19 gera impactos na educação de modo complexo à medida que há o transbordamento de efeitos de modo transescalar no mundo, embora com assimetrias identificadas, tanto, pelas distintas experiências internacionais em cada país, quanto, pelas diferenciadas respostas intranacionais geradas entre o setor público e privado, bem como entre os diferentes níveis de educação (fundamental, básica e superior).

REFERÊNCIAS

BURGESS, S. *et al*. “Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education”. **VOX CEPR Policy Portal** [2020]. Disponível em: <www.voxeu.org>. Acesso em: 14/05/2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

JHU – John Hopkins University. Center for Systems Science and Engineering. “COVID-19 Dashboard”. **John Hopkins University Website** [2020]. Disponível em: <www.jhu.edu>. Acesso em: 14/05/2025.

LUIGI, R.; SENHORAS, E. M. “O novo coronavírus e a importância das Organizações Internacionais”. **Nexo Jornal** [2020]. Disponível em: <www.nexojornal.com.br>. Acesso em: 14/05/2025.

MIKS, M.; MCILWAINE, J. “Keeping the world’s children learning through COVID-19”. **UNICEF Website** [2020]**.** Disponível em: <www.unicef.org>. Acesso em 06/05/2025.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. “Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e

tecnologias digitais". **Revista Internacional de Formação de Professores**, vol. 5, 2020.

SANZA, I. *et al*. **Efectos de la crisis del coronavirus em la Educación**. Madrid: OEI, 2020.

SENHORAS, E. M. "A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 3, 2020.

SENHORAS, E. M.; PAZ, A. C. O. "Livro eletrônico como meio de desenvolvimento institucional da Universidade Federal de Roraima". *In*: EDITORA POISSON. (org.). **Educação no Século XXI**: Tecnologias. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. "COVID-19 Educational Disruption and Response". **UNESCO Website** [2020]. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em 06/05/2025.

VINER, R. M. *et al*. "School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review". **The Lancet Child and Adolescent Health**, vol. 4, n. 5, 2020.

CAPÍTULO 6

Educação e Gênero: Estudo de Caso de um Projeto Científico Escolar com Meninas

EDUCAÇÃO E GÊNERO: ESTUDO DE CASO DE UM PROJETO CIENTÍFICO ESCOLAR COM MENINAS

Vanessa Soares Matos

Cláudia Romaneli Nogueira

No século XXI, a sub-representação feminina nas áreas científicas e tecnológicas ainda é expressiva, sobretudo, quando se trata de uma posição de liderança. Diversas pesquisas recentes evidenciam essa sub-representação e desvalorização das mulheres no mundo da ciência. No GEM (Relatório de Monitoramento Global da Educação) de 2025, a UNESCO destaca que, embora as mulheres sejam maioria nos cursos superiores em muitos países, há queda na entrada e permanência nos cursos e carreiras STEM, ou seja, nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática.

Ainda pela UNESCO, sabe-se que, globalmente, as mulheres representam apenas 28% dos graduados em engenharia e ocupam 30% dos cargos de liderança no ensino superior. Situação semelhante ocorre na educação e formação técnica e profissional (EFTP), em que os homens continuam a superar as mulheres por uma ampla margem. A EFTP ainda é frequentemente associada a profissões tradicionalmente masculinas, como construção civil, mecânica e eletrônica.

Esse cenário de desigualdades de gênero se tornou evidente no G20 de 2024, ocorrido no Brasil, no qual, pela primeira vez, o Grupo de Trabalho de Empoderamento de Mulheres se reuniu sob a Presidência Brasileira. Nesse contexto, a UNESCO apresentou um relatório que expunha a participação feminina de apenas 22% nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática, nos países

envolvidos no encontro, apresentando um ínfimo progresso de 3%, se comparado aos dados anteriores: 22% em 2021 e 19% em 2005.

No entanto, segundo a historiadora da ciência Rossiter (1982) –especialista em história das mulheres na ciência –, esse cenário de invisibilidade feminina não é algo novo, as mulheres sempre contribuíram para o avanço científico, contudo suas realizações foram, muitas vezes, invisibilizadas ou marginalizadas nas narrativas históricas da ciência. Segundo a pesquisadora, há uma história de silenciamentos das mulheres, negando a elas oportunidades e contribuições.

Dessa forma, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada– IPEA – reafirmam, no Brasil, a voz de Rossiter (1982) sobre o que ocorreu ao longo da história da ciência, pois foi apenas no ano de 2010 que, pela primeira vez, o número de mulheres pesquisadoras ultrapassou o número de homens pesquisadores no país. No entanto, vale mencionar outro olhar, específico para mulheres na área científica. Em termos de áreas do conhecimento, houve uma alteração na composição dos grupos de pesquisa. Em 2000, a participação das mulheres em grupos de pesquisa, tidos como "Ciências Duras", representava 31%, passando para 20%, em 2023, o que deflagra uma visível redução.

Também na área de pesquisa acadêmica, pode-se citar um estudo recente sobre o panorama de representatividade de gênero em pesquisas acadêmicas da UNICAMP, publicado em março de 2025, no Jornal da Universidade. Este estudo revela que a pesquisa acadêmica das mulheres foi muito impactada pela Covid-19 e dá uma interpretação para esse impacto.

Após esse período pandêmico, registra-se uma queda na produção científica de mulheres, em todas as áreas do conhecimento, o que, segundo o jornal, pode indicar que as mulheres, ao assumirem mais obrigações que homens dentro de casa, nas tarefas de cuidado,

reduziram suas publicações acadêmicas, enquanto os homens aproveitaram o tempo para pesquisar e publicar artigos. Isso se verifica na passagem a seguir que cita a fala da pesquisadora Marilda Bottesi, assessora especial do Grant Office da Pró-Reitoria de Pesquisa da UNICAMP:

> A pandemia foi avassaladora para as mulheres cientistas. Isso aconteceu em todos os lugares, e a universidade não ficou atrás. Isso porque foram elas que foram cuidar da casa, dos filhos, dos idosos, que estavam todos dentro de casa. Enquanto isso, os homens aproveitaram para publicar os artigos que estavam na gaveta', destaca Bottesi, relacionando essa situação à presença de formas contemporâneas de sexismo (TALLMANN, 2025).

Esse estudo também aponta para uma disparidade por área de pesquisa, ou seja, a participação feminina varia, dependendo da área de atuação, e se torna mais expressiva, quando as atividades tangenciam o cuidado, tais como ciências da saúde e da vida. Nesse contexto, há um maior equilíbrio de produção entre homens e mulheres – 51% em ambos os casos para a participação feminina. No entanto, no campo das ciências físicas, a participação delas é de apenas 33%.

Além disso, focando os produtos dessas pesquisas, o jornal da UNICAMP verifica que há uma sub-representação feminina na produção científica, composta por 58% de publicações provenientes de homens e 42% de mulheres.

Num movimento de resistência à desvalorização da produção de conhecimento das mulheres, alguns simpósios e congressos se estruturam justamente com a finalidade de dar visibilidade a essas produções, como o *II Congresso Internacional de Mulheres em*

STEAM (CIMESTEAM), ocorrido em São Paulo, em 2024. Este tem, por objetivo, ampliar as conexões e integrações entre academia, indústria e agentes políticos a fim de fomentar implementações e avaliações de diretrizes e políticas de CT&I (Ciência, Tecnologia e Informação) que integrem o panorama atual das mulheres em STEAM.

Entretanto, um paradoxo se verifica na abertura oficial do próprio congresso, que aborda a representatividade feminina no mundo da ciência. Das 5 personalidades que têm voz e cargos de liderança, 3 são homens: o Reitor do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA; o diretor presidente do Parque de Inovação Tecnológica – PIT; o vice-presidente de Engenharia Desenvolvimento Tecnológico da EMBRAER. E, como representação feminina, havia: a vice-presidente de pessoas e comunicação da Embraer e a chefe de gabinete da Secretaria de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.

Assim, percebe-se um fato emblemático já na abertura do congresso: o local onde o evento foi realizado, isto é, o Parque Tecnológico de São José dos Campos, é dirigido por um homem. Embora se verifique, nesse evento, que as mulheres já ocupam cargos de destaque nos cargos responsáveis por tomadas de decisão no âmbito científico, o que revela uma significante representatividade, as posições mais elevadas de liderança em empresas e instituições de pesquisa no país ainda são, majoritariamente, ocupadas por homens.

E, segundo a jornalista científica britânica Saini (2018), essas mãos masculinas chegam às lideranças, já que, ao longo do tempo, as vozes da ciência construíram discursos que os justificavam em situações de poder. Nesse mesmo sentido, Butler (2014) explica que a ciência tem gênero, ou seja, os discursos cientistas são masculinos, pois, historicamente, os homens assumem a autoria dessas construções discursivas.

Na mesma direção, Saini (2018) analisa como os discursos da ciência construíram subjetividades femininas em uma suposta posição de inferioridade, alegando díspares justificativas. Saini (2018), que também é professora do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), quem apresentou programas científicos para a Corporação Britânica de Radiodifusão (BBC) e publicou textos na revista *National Geographic,* entende que esse apagamento das mulheres na ciência é um reflexo do machismo estrutural que permeia os campos do saber, atribuindo um valor sexista para a ciência.

Logo de início, a autora britânica conta a história de Caroline Kennard, uma mulher de destaque no seu movimento feminino local em Brookline, Massachusetts, quem escreveu uma carta para Charles Darwin, questionando-o, uma vez que, em debate, ouviu uma autoridade afirmar que a inferioridade da mulher era apoiada em livros científicos desse biólogo britânico.

Na carta, datada de dezembro de 1881, Kennard supunha um possível "equívoco" (SAINI, 2018, p. 38) de Darwin e, se fosse verificado, pedia uma reparação às mulheres. Todavia, Darwin não só ratificou que as mulheres eram intelectualmente inferiores aos homens, como sugeriu que seria melhor que elas não almejassem uma vida fora do lar:

> Certamente acredito que as mulheres, conquanto, em geral, superiores aos homens [em] qualidades morais, são inferiores em termos intelectuais", diz ele, "e parece-me ser muito difícil a partir das leis da hereditariedade (se eu as compreendo de forma correta), que elas se tornem intelectualmente iguais ao homem (SAINI, 2018, p. 39).

Dessa forma, como uma suposta resposta a esse discurso inicial e a outros que se seguem, o livro em questão, prefaciado por Heloísa Buarque de Hollanda – importante nome do feminismo brasileiro na Academia Brasileira de Letras (ABL) –, foi traduzido como *Inferior é o Car*lho*, por Giovanna Louise Libralon, que se mostra audaciosa por colocar um "palavrão" no título, já que não havia vocábulo de semântica similar e/ou correspondente no original.

Entretanto, Giovanna tem espaço para esse contexto, pois é conhecida por traduzir livros que envolvam literatura e feminismo. Uma das obras traduzidas por ela é *Mulheres Extraordinárias: as Criadoras e a Criatura*, de Charlotte Gordon, na qual figuram duas mulheres feministas do século XVIII: Mary Wollstonecraft e sua filha Mary Shelley. Esta é popularmente conhecida por ser autora da obra *Frankenstein*, construída e publicada por uma mulher. Porém, pouco se comenta que essa escritora teve, como mãe, uma das primeiras feministas a lutar por direitos iguais na Inglaterra, em seu livro *Reivindicação dos Direitos da Mulher* de 1792.

Vale ressaltar que, não só no livro de Charlotte Gordon, traduzido por Giovanna Louise, a mãe de Shelley figura; mas também no livro de Saini (2018), ressaltando a importância de mulheres que lutaram contra uma suposta inferioridade atrelada a elas, inferioridade essa criada e sustentada por vozes masculinas da/na ciência:

> Kennard e outras participante do movimento de mulheres perceberam que o debate intelectual acerca da inferioridade da mulher poderia **ser vencido apenas em bases intelectuais.** Assim como os biólogos que as atacavam, elas teriam de lançar mão da ciência para defendê-las. A escritora inglesa **Mary Wollstonecraft**, que viveu um século antes, exortava as mulheres no sentido de que se instruísse: '[...]

> enquanto a mulher não for educada de forma mais racional, o progresso da virtude humana e o avanço do conhecimento sofrerão entraves contínuos' (SAINI, 2018, p. 44, grifo nosso).

Compreendendo o tempo histórico, no qual essa fala de Mary Wollstonecraft foi proferida, percebe-se que ainda se concebia apenas um tipo de conhecimento como racional e válido e ele estava nas mãos masculinas. Entretanto, a feminista já percebia um caminho possível: somente apoderando-se do discurso científico, por meio do estudo, as mulheres poderiam gerar mudanças sobre a forma que suas subjetividades eram construídas.

O que prevê Mary Wollstonecraft, no século XVIII, como um caminho possível, Saini (2018), no século XXI, coloca em prática, propondo uma (re)análise a respeito de como a ciência se enganou em relação às mulheres – um revisionismo – o e divulgando novas pesquisas que estão reescrevendo essa história.

"EU NÃO DESEJO QUE AS MULHERES TENHAM PODER SOBRE OS HOMENS, MAS SOBRE SI MESMAS" – MARY WOLLSTONECRAFT

Dessas palavras de Wollstonecraft (2016, p. 87) ecoam sua recusa ao revanchismo social das mulheres, já que sua ambição era o desenvolvimento do autocontrole feminino. Aprofundando essa citação, talvez seja possível pensar que essa fala está consciente para uma dupla abordagem para a subjetividade: uma sendo aquela subjetividade combativa que deseja e projeta um comportamento que se liberta das limitações impostas à mulher socialmente e há outra que se mostra, muitas vezes, escapista do primeiro "eu", pois insiste em fazer o que se espera dela. Além disso, outra fala interessante de

uma feminista do século XIX é a seguir, que já anunciava esboços, por meio de discursos outros, o que Foucault (2013; 2014), anos mais tarde, deixaria evidente: o fato de que as estruturas de poder determinam subjetividades e, neste caso a seguir, as femininas:

> As mulheres haviam sido sistematicamente subjugadas pelos homens e suas estruturas de poder ao longo do curso da história humana, argumentava Gamble. Elas não eram inferiores por natureza; apenas pareciam ser porque não lhes foi dada a oportunidade de desenvolver seus talentos (SAINI, 2018, p. 48, grifo nosso).

Uma vez que o poder não se fixa, segundo filósofo francês, mas é exercido num contexto, pode-se pensar que as mulheres não exerciam o poder, naquele momento, devido à falta de oportunidades. Analisa-se a passagem, tendo em vista noções foucaultianos que agenciam um franco afastamento de perspectivas alicerçadas na polarização entre pares dicotômicos de grupos dominantes em si, que detém o poder, e grupos dominados. Percebe-se o jogo de poder no momento e no contexto de enunciação, visto que o poder pode mudar de mãos, o que aponta para uma perspectiva positiva de possibilidade de transformação social.

E, de acordo com a citação, a ausência de oportunidades projetava um cenário propício para discursos preconceituosos criarem uma imagem distorcida da mulher: “inferiores por natureza”. Ancorando-se na ciência, o que se entende é que – há muito – elaboram justificativas biologizantes para defender a inferioridade feminina, ou seja, explicações ou justificativas que recorrem, frequentemente, a aspectos biológicos para explicitar fenômenos sociais, psicológicos, comportamentais de forma redutiva ou simplista.

Então, sem oportunidade de desenvolverem seus talentos, as mulheres não alterariam as estruturas de poder, pois, segundo Foucault (2013; 2014), o poder não apenas se favorece ou utiliza o saber: frequentemente o poder produz saberes. Quem detém o conhecimento, também detém poder social. Portanto, poder e saber estão profundamente interligados: toda relação de poder implica a formação de um saber correspondente, e nenhum saber se constrói sem que nele estejam inscritas as relações de poder.

E o discurso científico é, muitas vezes, visto como fonte de saber incontestável, colocado neste lugar por uma cultura histórico-social enraizada, sem ser analisado, a partir de suas condições de produção, com o mínimo de criticidade que poderia despontar com perguntas, tais como: quem ou que instituição fez o texto? Que informação foi veiculada? Com que finalidade? O autor ou instituição tem credibilidade social para fazer esse texto? A área em que esse autor tem credibilidade é compatível com a informação veiculada? Qual o gênero desse autor? O autor escreveu quando? Ele publicou/divulgou onde o texto? O que foi publicado é coerente com o veículo de informação em que o texto foi publicado? O texto com foi publicado nesse veículo de informação com que intenção? Para que público-alvo? Em que situação ou contexto sociocomunicativo esse texto foi criado?

Na ausência de posturas críticas, o jargão que se ouve é: “Isso foi baseado na ciência”, como se ela fosse singular e não plural. Está posto o que Adichie (2019) chamaria de perigo de uma história única, concebida como verdade. Nesse sentido, discursos científicos definem padrões de normalidade, de pensamento que, não só descrevem a realidade, como também a constroem. Por meio de práticas e discursos, cria-se parâmetros de normalidade e anormalidade, os quais orientam os comportamentos sociais. Assim, com estatuto de ciência, normas ditas científicas acabam interferindo

nos corpos e nas condutas, moldando os indivíduos conforme critérios pertinentes aos contextos sociais e históricos.

Reflexão similar se notabiliza no prefácio de Saini (2018), realizado por Heloisa Buarque de Hollanda, o qual oferece posicionamentos esclarecedores acerca do que defende a autora:

> A batalha sobre a linha divisória entre homens e mulheres continua até hoje com ferocidade dentro da comunidade acadêmica. E esperamos que assim continue até que as **ciências** percebam a **falácia de sua suposta neutralidade**. O fato é que **a ciência não trabalho num vácuo político.** A politização dos dados científicos destas pesquisas torna-se uma tarefa urgente das feministas. O papel da ciência foi e continua sendo da maior importância porque **aquilo que ela afirma molda, em grande medida, o pensamento social sobre os sexos** (HOLLANDA, 2018, p. 14, grifo nosso).

Portanto, percebe-se que o discurso científico, como qualquer outro, não é neutro, imparcial, ele subjaz ideologias, como pressupõe a *Análise do Discurso,* em especial, Fairclough (2016), quem deixa isso evidente, pois, não só percebe a relevância de analisar o discurso, como também ratifica a importância de interferir no social, a fim de transformá-lo, deixando notório que a intenção ideológica está presente em todo ato enunciativo.

Dessa forma, o texto, oral ou escrito, visto numa perspectiva discursiva, é percebido como uma produção condicionada por contextos históricos, sociais, situacionais, por ideologias, enfim condições de produção. Por conseguinte, o que se diz/escreve está impregnado de marcas ideológicas, as quais atendem a propósitos comunicativos nem sempre revelados em linguagem explícita.

Nessa perspectiva, a linguagem não é vista como meramente um sistema de comunicação, mas sim como um instrumento de construção de realidade e de subjetividades. E é, por meio da linguagem, do discurso, que a mulher foi construída, ao longo do tempo, como aquela sujeita cuja participação em espaços científicos era severamente limitada.

Dessa maneira, outra perspectiva de poder que interessa aqui é a de Fairclough (2016), quem concebe discurso como uma prática social, em relações assimétricas, como a existente entre homens e mulheres hoje no mundo da ciência, visando revelá-las, discursivamente, a fim de transformar a realidade circundante. E um dos caminhos para essa mudança social está na fala de Wollstonecraf, quando esta aponta que, somente pelo estudo, a mulher será autorizada e validada para construir conhecimento e poder interferir/mudar o cenário de restrições, sofridos por ela.

Não só isso. Faz-se necessário estar atento ao implícito, ao que é chamado por Saini (2018) de "justificativas", o que Fairclough (2016) chama de "por trás do discurso", percebido na passagem a seguir:

> Outro fator que leva as pessoas a agir dessa maneira é que gostamos de **justificar o sistema social** em que estamos inseridos. Se todos à nossa volta pensam que mulheres são menos racionais ou estacionam pior que homens, mesmo a mais ínfima **informação que reforce** essa **pressuposição** será impressa em **nossa mente**. Pesquisas que confirmam o que parece óbvio aparentam estar corretas. Ao mesmo tempo, qualquer coisa que a contradiga é descartada como uma aberração. Isso ocorre porque, quando surgem teorias que contestam estereótipos de gênero, temos dificuldade de aceitá-las (SAINI, 2018, p. 153-154, grifo nosso).

Desse modo, quando se rejeita a contestação dos "estereótipos de gênero", entende-se que há concepções implícitas, ou seja, "pressuposições", sobre a mulher, reforçadas, sedimentadas e naturalizadas "na mente" de falantes e ouvintes. E discursos recentes acabam por reforçar essas "pressuposições" naturalizadas em ambiente social, num período histórico. Sendo assim, em virtude dessa cristalização construída por reforços discursivos, urge a passagem a seguir:

> Se há algo de certo na afirmação de Beauvoir de que ninguém nasce e sim *torna-se* mulher decorre que *mulher* é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim. Como uma **prática discursiva contínua**, o termo está aberto a intervenções e ressignificações. Mesmo quando o gênero parece **cristalizar-se em suas formas mais reificadas**, a própria "cristalização" é uma prática insistente e insidiosa, sustentada e regulada por vários meios sociais (BUTLER, 2019, p. 44, grifo nosso).

Percebe-se, portanto, que o social sustenta e regula os sentidos atribuídos aos textos, orais ou escritos, produzindo em efeitos ideológicos que se refletem diretamente na vida social. Tal situação impacta diferentes esferas, desde as relações privadas até os espaços públicos mais amplos.

Se o social molda sentidos, ou seja, os conhecimentos, impossível não pensar que a escola hoje, enquanto uma instituição social modeladora de pensar, disputa espaço com as atuais Inteligências Artificias (IAs) que tanto influenciam atualmente a construção do pensamento. Construção ou obtenção de informações? É possível pensar em construção de pensamento com as IAs? Há essa percepção ideológica discursiva quando um aluno faz uma pesquisa

utilizando as IAs? E, rejeitando uma abordagem ética, mas sim processual, surge outro questionamento: ele está fraldando o processo de construção de pensamento ao usar as IAs?

Tendo em vista esses questionamentos, mais polêmicas são acrescidas nesse contexto, se for levada em consideração a proibição do uso de celular, instituída por lei federal, em 2025, a qual divide opiniões. De acordo com a Lei nº 15.100/2025 do celular, fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica.

Se por um lado a tecnologia amplia o conhecimento de mundo dos estudantes, já que não ficam restritos às suas realidades locais, também está em questão o fato de que, uma vez fazendo uso do celular na escola, podem se dispersar dos estudos, bem como burlar as metodologias de ensino e os processos pedagógicos estipulados por um fazer docente.

Saini (2018) também aborda o universo escolar, quando percebe essa instituição, como alvo da influência dos discursos científicos. A autora percebe que a ciência interfere nas tomadas de decisão, em diversas áreas, inclusive interfere nos "métodos de ensino nas escolas. Eles moldam o que pensamos sobre nossa mente, nosso corpo e nossos relacionamentos interpessoais" (p. 17).

Citando a Gina Rippon, professora de neuroimagiologia cognitiva na Universidade Aston, em Birmingham, Saini (2018) evidencia como os discursos científicos marcam a escola:

> Vou a escolas e converso com meninas e, em geral, a expectativa delas é muito mais marcada por diferenças de gênero do que antigamente. São estereótipos tóxicos e isso afeta o futuro dessas meninas (SAINI, 2018, p. 42).

A própria Saini (2018) confessa suas lembranças negativas da época de escola, quando ela, uma menina, não tinha plateia para assistir aos seus experimentos científicos, o que não ocorria com os meninos. Assim, conclui:

> Se você foi **um** adolescente geek ou nerd, saberá quanta solidão isso pode significar. Se você foi ***a*** adolescente geek ou nerd, saberá que a solidão é ainda maior. Quando cheguei ao que hoje é o ensino médio, eu era a única garota em minha turma de química,que tinha oito alunos. Eu era a única garota em minha turma de matemática, de uns doze alunos. E, dois anos depois, quando decidi estudar engenharia, eu me vi a única mulherem uma turma de nove alunos na universidade (SAINI, 2018, p. 18, grifo nosso).

Então, fica evidente como os discursos científicos interferem no modo de os estudantes concebem o feminino, até mesmo, nos locais possíveis de este figurar. Uma vez que ainda persiste uma herança cultural sexista, que historicamente marginalizou as mulheres das áreas científicas, é inegável a relevância de ações na escola que se configurem como uma intervenção na concepção equivocada de que as mulheres não podem ou não devem ocupar espaços no universo científico.

MENINAS TR*ILHA*NDO CAMINHO DA PESQUISA CIENTIFICA NA ESCOLA: UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO?

O "**tr*ILHA*ndo"** do mencionado título remete-se ao local –

Ilha do Governador, na cidade do Rio de Janeiro – onde foi desenvolvido um projeto intitulado *Rio Geológico,* um Projeto de Extensão de Geologia, com ênfase em Geodiversidade, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ–, ocorrido de 2020 a 2023. Uma das autoras desta escrita, Cláudia Romaneli, enquanto professora-articuladora, com bolsa do tipo ATP (Apoio Técnico em Projetos) do CNPq –, era o braço do projeto na escola em que trabalha, como professora de Geografia – Escola Municipal Nelson Prudêncio, essa escola é um dos Ginásios Educacionais Olímpicos (GEO).

A referida professora tinha, como função, transformar os saberes científicos em atividades pedagógicas, a fim de incitar a construção de conhecimentos dos estudantes sobre o tema e também de realizar um dia de culminância do projeto, fazendo uma curadoria das etapas desenvolvidas.

Esse projeto consistia em uma parceria do Instituto de Geociências e do Museu da Geodiversidade, ambos da UFRJ, com a SME/RJ - Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro –, financiado pelo CNPq. Essa iniciativa alicerçava-se nos trabalhos de Professores Coordenadores do Departamento de Geologia; técnicos do Museu; alunos de graduação de Geologia da UFRJ; uma professorade escola básica e alunos do Ensino Fundamental do GEO. Estes são moradores do Zumbi, Pitangueiras, Ribeira, e também das Comunidades da Colônia dos Pescadores, Praia da Rosa, Dendê, Boogie Woogie, João Teles, Parque Royal, Vila Juaniza entre outras.

O projeto em questão tinha objetivos macros, para a comunidade em geral da Ilha do Governador, e micros, como a atuação em uma unidade escolar, o GEO-ILHA, embora tivesse intuito de fazer dessa escola uma multiplicadora para outras, em um movimento futuro. Universidade, escola e comunidade local reuniram-se, a fim de criar um georroteiro e, por fim, elaborar placas

sinalizadoras, nas quais estariam registrados conhecimentos geológicos e culturais dos pontos desse georroteiro. Visava-se, assim, fortalecer os vínculos com a comunidade; incitando os moradores a reanalisarem locais conhecidos, a partir do ponto de vista geológico. Trazendo informações sobre Geodiversidade, intencionava-se conscientizar a população a preservar o patrimônio geológico do local (WALDHERR, 2021).

Focando no objetivo que afeta a escola, o projeto intencionava ampliar os conhecimentos geológicos dos estudantes, incitando a inserção dos alunos, no seu espaço vivido, de forma ativa, mais crítica e criativa. Várias ações escolares foram criadas e desenvolvidas por Cláudia Romaneli: estudos específicos de Geodiversidade para distinção entre pedra, rocha e minerais; saídas de campo, para coleta de material e seus registros (fotografias e areia para observação nos microscópios); aula de geologia com professores da UFRJ, nas praias, mangues entre outras áreas, para que os alunos vissem os fatos geológicos acontecidos na natureza; comparação de dados; (re)criação de mitologias sobre as histórias dos locais; elaboração de poemas, no/com o espaço vivido em saídas de campo; produção de maquetes dos locais do georroteiro; (re)criação de narrativas sobre as primeiras ocupações na Ilha, pelos povos indígenas, gerando contos e poemas; criação de mapas e ilustrações dos poemas, como os da Pedra da Onça, por exemplo, entre outras.

Vale destacar o espaço em que essa iniciativa foi desenvolvida na escola: a disciplina eletiva. As eletivas são componentes curriculares, típicos de Escolas de Turno Único (horário integral), de livre escolha dos estudantes. Os professores, muitas vezes, analisando os gostos das/os alunos, têm a possibilidade de usar 2 tempos de aula semanais para desenvolver temas de interesse de ambos, sem precisar seguir os currículos estipulados.

Em um determinado dia, a direção pede para que os

professores apresentem, para a escola inteira, suas propostas de eletiva; há o período de inscrição e outro para a direção administrar as escolhas. A disciplina se torna um espaço de experimentação de projetos e de investigação, no qual se pode identificar os interesses dos estudantes por determinado assunto.

Portanto, esse espaço se torna interessante, tanto para o professor, quanto para o aluno: o professor tem a liberdade para experimentar diversas ações, no âmbito da educação, e os alunos também têm a liberdade de escolher – dentro do que é oferecido – o que desejam fazer naqueles 2 tempos de aula.

A consequência disso é que o professor-investigador pode usar essa disciplina como um termômetro dos gostos atuais dos estudantes, pois estes podem optar que caminho seguir, segundo suas preferências no tocante às atividades escolares. Dessa forma, Cláudia Romaneli, como professora-articuladora, ofereceu a eletiva, intitulada "*Que Pedra é essa*?", com 28 vagas, de 2020 a 2023, para estudantes de qualquer série de 6º a 9º ano, a fim de desenvolver o projeto.

Justamente por se tratar de um espaço de livre escolha, um fato chamou atenção de outra autora desta escrita, também professora pesquisadora da referida escola, Vanessa Matos: só havia meninas se envolvendo, mais intensamente, nesse projeto, e ambicionando assumir posições de liderança. Por conta dessa percepção, é importante, sobretudo, destacar como ocorreu a escolha das bolsistas, pois ela elucida o porquê revisitamos o trabalho à luz de perspectiva de gênero.

A professora Cláudia Romaneli ofereceu 4 vagas de monitoria da eletiva, sem divulgar que haveria bolsa de fomento para que os alunos os quais se candidatassem o fizessem pelo interesse no projeto de Ciências e não pelo valor da bolsa. Ela falou das atribuições e do espírito de liderança imprescindíveis ao cargo. O

interesse nas vagas de monitoria foi apenas feminino, ou seja, apenas 4 meninas se interessaram. Aqui, elas são identificadas por: **LYCA, DRICA, MANU, MARLY**. Esses eram apelidos afetivos, muitas vezes, usados por elas, em virtude da aproximação desenvolvida no projeto, realizado na eletiva.

Assim, a professora pesquisadora Vanessa Matos chama atenção para um enfoque, até então, não percebido: um trabalho que, inicialmente, ambicionava envolver alunos, no geral, na área de estudos científicos da Geodiversidade, ganhou, na visão dela, outra notoriedade – um despertar de meninas para/na área da ciência, uma vez que elas escolheram assumir posições de liderança no projeto. Não era objetivo central, desse projeto, dar notoriedade a meninas na área da ciência, e, justamente, por isso, que se tornou mais autêntico e relevante o que ocorreu.

A professora pesquisadora de Língua Portuguesa, Vanessa Matos, reparou o potencial do trabalho de Cláudia Romaneli a respeito de Geodiversidade, sob a perspectiva de gênero, até então não cogitada, visto que notara as meninas empolgadas, debruçando-se nas atividades científicas oferecidas e sugerindo ações outras. Falavam inclusive do projeto nas suas aulas de Língua Portuguesa. É relevante salientar que elas estavam numa escola olímpica, na qual se pressupõe que os alunos tenham mais afinidades com mundo dos esportes. Logo, o esperado pelos professores é que haja, geralmente, uma corrida de alunos para as eletivas esportivas.

No entanto, como já foi ressaltado, as meninas chegaram até a eletiva "*Que Pedra é essa?"* por livre escolha, o que aponta para o gosto delas pelas ciências, em detrimento a outras diversas atividades culturais e esportivas, oferecidas pelos professores, tais como: eletiva de badminton; de pólo aquático; de videogame; de percussão; de teatro; de dança; de cultura pop; de jogos de salão; de cultura geek, entre outras possibilidades de escolha.

Além disso, revisitando, hoje, os relatórios do CNPq, notou-se que, nos 4 anos de projeto – de 2020 a 2023 –, das 28 vagas oferecidas para essa eletiva na escola, 70% dos estudantes que se inscreveram, durante a vigência desse recorte, eram meninas, ou seja, isso também foi um dos motivos de se analisar esse projeto sob a perspectiva de gênero.

Vale relembrar que, em uma conjuntura histórica passada, a ciência sempre foi elaborada e desenvolvida a partir de uma perspectiva masculina, o que marginalizou as mulheres e suas contribuições, como se o lugar da ciência fosse masculino (SAINI, 2018). Dessa forma, perceber o interesse dessas meninas para a área científica já aponta para uma possibilidade de mudança desse paradigma.

Logo, essa revisita ocorre à luz de perspectivas de gênero, para analisar: como quatro meninas que, justamente por se envolverem integralmente no projeto, tornaram-se bolsistas do CNPq e mantiveram-se por 3 anos (2020 a 2022); como elas construíram conhecimento diante das metodologias científicas oferecidas e que construções de feminilidades na ciência foram geradas a partir das escolhas delas nessa iniciativa.

Intenciona-se analisar como essas meninas construíram suas feminilidades na forma de produzir atitudes e pensamentos científicos. Para isso, levantamos pontos de vista de 12 professores da Unidade Escolar sobre elas, sendo 2 professoras-pesquisadoras e 2 professoras-diretoras, as quais não só receberam a coordenação do Projeto Rio Geológico da UFRJ, bem como seguiram os passos burocráticos para oficializar a entrada e a permanência da Universidade no espaço escolar por 4 anos.

Se é possível pensar que não se nasce, mas se torna mulher, como ensina Beauvoir (1980), interessa investigar como elas co-constroem suas feminilidades, por meio da e na própria área

científica. Para isso, entende-se o conceito de feminilidade como algo plural, baseado em normas e práticas, que muda de acordo com contextos culturais e históricos (SCOTT, 1990; BUTLER, 2019), desafiando uma visão única ou fixa do que significa ser mulher. Adota-se, num ponto de vista relacional ou contextual, a teoria social de gênero, concebendo-a "como uma *relação* entre sujeitos socialmente constituídos, em contextos especificáveis" (BUTLER, 2019, p. 32).

Resolvemos investigar os limites transgredidos por essas adolescentes, uma vez que a educação desempenha um papel crucial na construção de feminilidades, segundo Scott (1990), muitas vezes, engessando comportamentos e atitudes, além do fato de as representações de feminilidade, na educação tradicional, reforçarem estereótipos de gênero, limitando as meninas a papéis passivos e obedientes, como afirma Hooks (2017).

Vale ressaltar que são duas mulheres que se colocam na perspectiva de pesquisadoras na escola, interferindo no espaço acadêmico, a fim de dar visibilidade para as vozes de meninas que se encontraram nas pesquisas científicas escolares.

"SOU FEITA DE MUITOS / NÓS /DESOBEDIÊNCIA E MEIO-DIA": AS FEMINILIDADES TECIDAS DISCURSIVAMENTE NO MUNDO DA CIÊNCIA

Assim como *A moça tecelã* (2004) de Marina Colasanti que tece e é tecida, construindo-se, por meio da alteridade gerada, na relação com os personagens que surgem, quando ela os tece, o "eu" feminino do poema "Desobediência" de Maria Teresa Horta também parece ter similar tear em suas mãos, criando e sendo criada, por meio do ambíguo "nós" de desobediência. Trata-se de uma metáfora de si, que pode ser lida, enquanto substantivo, como obstáculo,

entrave, um encontro, enfim um entrelaçamento de fios que interrompe a linha reta do tear.

Entretanto, esse encontro ou obstáculo é bem-vindo, pois a linha reta é vista, aqui, como o fluxo contínuo de uma cultura, que, até hoje, inferioriza a mulher. Portanto, desobediente é esse "nó" feminino de Maria Teresa Horta e desobediente é a moça tecelã, que, quando se vê escravizada, pelo homem que criara, ela o desfaz.

No entanto, enquanto para a protagonista do conto de Colasanti acreditava que "Tecer era tudo o que fazia/ Tecer era tudo o que queria fazer", num autoengano que servia de mecanismo de defesa identitário, advindo, inclusive, do próprio nome – moça tecelã –, ela se aproximava de outra tecelã. Essa outra personagem, que tecia o novelo assim como cada indivíduo tece a linguagem, está no curta-metragem intitulado *"The Last Knit"* ("O último tricotar") de Laura Neuvonem da Finlândia, criado em 2005. Esse curta retrata como o ser humano pode automatizar suas ações de maneira tão impulsiva e mecânica, a ponto de se torturar, para continuar um fazer vazio de sentido.

A tecelã desse curta, num automatismo cultural, continuava tecendo, compulsivamente, num frenesi, independente das péssimas condições que a subjugavam. Mesmo quando a lã acabou, a tecelã de Laura Neuvonem colocou a si em sacrifício: usou o próprio cabelo para continuar a função para a qual se achava designada.

E, para perceber isso no curta-metragem, não é necessário uma só palavra, já que o vídeo é construído apenas de linguagem não verbal. Ou seja, muitas vezes, é no silêncio que é possível perceber os "nós" da linguagem verbal tecida, evidenciando os absurdos de se reproduzir ações automatizadas.

Essas ações tornam-se automatizadas por uma compulsão cultural, ações sem reflexão, manifestadas pela tecelã do curta-metragem, por meio de uma linguagem não verbal. Tais ações se

assemelham ao automatismo irreflexivo da tecelã descrita por Marina Colasanti – um comportamento encoberto, em termos discursivos, por uma crença repetitiva que funciona como um escudo: 'Tecer era tudo o que fazia / Tecer era tudo o que queria fazer'.

Com esse discursivo de autoengano, ela criou, para si, um tempo de extrema tristeza, maior que tudo que criara. Nesse momento, a "moça ***tece***lã", que tece lã, (des)cobriu que poderia ser a "moça ***desfaz***lã", um trissílabo possível e urgente: assim desfaz o personagem masculino da vida dela que a colocara naquela escravidão de tecer e ceder aos caprichos dele. A moça que tecia torna-se a moça que também desfaz, pois descobriu, na experiência, a importância de saber desfazer.

Nesse momento de descoberta, a "moça ***desfaz***lã" se une ao "nós" de Teresa Horta, não mais como substantivo, mas como pronome que denota coletividade. Enquanto uma fábrica e desfaz seu destino com fios**,** a outra reivindica, em palavras afiadas, o direito de desobedecer. Ambas são vozes poderosas que rompem com a tradição da submissão e reafirmam a liberdade da mulher sobre seu corpo, sua vontade e sua vida.

E costurando esses "nós" com Foucault (2007), é possível reler o "Sou feita de muitos / nós" como os discursos que já existiam antes de existirmos. Logo, somos feitas: de "nós" enquanto sujeitos-coletivos culturais, porém também somos feitas de "nós" enquanto sujeitos-resistências que refletem recusam, desfazem e escolhem maneiras únicas de se organizar discursivamente no mundo.

Assim, como tecelãs deste trabalho teceriam, discursivamente, o modo que as estudantes construíram, não só conhecimento científico, como também a si, tornando-se meninas na ciência, pela ótica desta abordagem? Optou-se pela metodologia da conversa, segundo Sampaio, Ribeiro e Souza (2018), concebidos

como espaços de reflexão e de transformação mútuas, a partir do diálogo com 12 professores da escola (10 professores e 2 diretoras), que tiveram contato ou foram professores dessas alunas.

Embora o *Projeto Rio Geológico* tenha permanecido na escola por um período total de 4 anos, a participação efetiva das alunas ocorreu ao longo de 3 anos, entre 2020 e 2022. No primeiro ano, as atividades foram desenvolvidas de forma remota, em razão das restrições impostas pela pandemia de Covid-19, sendo retomadas presencialmente em 2021 e mantidas até 2022, quando as alunas concluíram o 9º ano do Ensino Fundamental. Por 3 anos consecutivos, as bolsistas exerceram papéis de liderança e protagonismo científico de maneira contínua, desde o 7º até o 9º ano.

Neste ano, 2025, os professores que se colocaram, em diálogo, para revisitar a atuação das meninas foram: Lyzia Toscano (Ciências); Tatiana Almeida (Inglês); Mariangela Damiani (Artes); Marcelo Freire (História); Vera Bastos (Língua Portuguesa); Marcos Vinícius Lemos (Matemática); Fernando Müller (História); Rodolfo Bonfim (Treinamento Esportivo - Tênis de Mesa).

Além deles, há as percepções intervencionistas das professoras-pesquisadoras Vanessa Matos (Língua Portuguesa) e Cláudia Romaneli (Geografia). Ressalta-se o fato de que duas eram pesquisadoras-docentes. Uma professora-pesquisadora totalmente imersa no projeto científico de Geodiversidade e outra com um olhar pesquisador de fora, analisando as ações das meninas pela perspectiva de gênero.

Também conversamos coma professora-diretora geral do GEO-ILHA, Christiane Fournier, quem aceitou o convite da UFRJ e recebeu as coordenadoras do *Projeto Rio Geológico* na escola e com a professora-diretora adjunta, na época, Mirta Alves, quem prontamente seguiu todos os passos administrativos para oficializar o projeto na escola.

Inclusive dois professores, Rodolfo Bonfim e Vera Bastos participaram não só desta revisita sob a perspectiva de gênero, mas também do próprio *Projeto Rio Geológico*, sendo entrevistados pelo Museu da Geodiversidade da UFRJ, entrevistas essas que estão disponíveis no *YouTube*. Suas falas foram relevantes, pois expunham a visão de moradores dos bairros da Ilha do Governador relevantes para o projeto.

Cabe destacar que esses professores atuam na Unidade Escolar desde sua fundação, ocorrida por ocasião dos Jogos Olímpicos realizados no Rio de Janeiro, em 2016, quando foi criado o Ginásio Educacional da Ilha do Governador. Tal permanência contínua, ao longo de 9 anos, evidencia a existência de vínculos duradouros e relações de convivência consolidada, tanto entre os próprios docentes, quanto com as alunas participantes do projeto. Esse cenário favorece, significativamente, a condução desta escrita, na medida em que proporciona um ambiente de confiança mútua, escuta qualificada e conhecimento aprofundado das dinâmicas escolares.

E por que, em 2025, resgatar esse projeto escolar? Uma das primeiras razões foi o olhar atento da professora-pesquisadora Vanessa Matos, a suspeita de que as atividades científicas, desenvolvidas no âmbito do projeto, tenham contribuído significativamente para o empoderamento feminino das alunas envolvidas, as quais se mostraram mais seguras e confiantes. A partir dessa suspeita, ambas passaram a reexaminar o percurso formativo das estudantes no projeto, sob uma perspectiva de gênero, incorporando essa lente analítica às interpretações das ações e impactos do projeto.

Dessa maneira, propuseram um exercício de rememoração discursiva, ou seja, as pesquisadoras convidaram os professores para reviver, via diálogo, vários momentos do projeto, inclusive o dia em que ele parou a escola, como foi na culminância. A estratégia

utilizada foi: contar fatos do projeto, fazer perguntas sobre as meninas e mostrar fotos, a fim de engajar os professores no discurso. Ou seja, usou-se relatos-gatilhos acionadores, fotos e perguntas.

Assim, se a impressão fosse confirmada, a professora-pesquisadora Cláudia Romaneli teria mais justificativas, mesmo sem base de fomento, para dar continuidade ao projeto, porém com o enfoque na perspectiva de gênero, usando a eletiva como um espaço de reparação social na escola, tendo em vista o histórico processo de exclusão das mulheres dos espaços científicos, marcadamente construídos sob lógicas androcêntricas.

Isso se torna mais pertinente em uma escola olímpica que sustenta o que Louro (2014) previa: não só aulas esportivas separam equipes femininas e masculinas, organizando os corpos com base em critérios biológicos, mas também produzem sentidos sobre o que é ser homem ou mulher, mesmo indiretamente.

Nesse sentido, a eletiva poderia configurar-se como um ambiente de valorização das trajetórias femininas na ciência, usando as próprias bolsistas como referência, já que elas ganharam visibilidade inclusive com falas delas no *YouTube*, divulgação feita pelo Museu da Geodiversidade UFRJ.

A utilização dessas experiências concretas como exemplos inspiradores reforça o potencial formativo da iniciativa, ao promover o reconhecimento simbólico e social das meninas enquanto produtoras de conhecimento e agentes ativas na construção de novos imaginários sobre a presença feminina na ciência, referência essa local e próxima de outras alunas da escola.

Além disso, parte-se da crença de que a cultura escolar seja fruto de um trabalho contínuo, sobretudo em uma Unidade, como o GEO-ILHA, que teve a oportunidade de fundar símbolos e discursos sociais, com os mesmos professores, a partir de 2016, quando a escola foi inaugurada. Trabalhos como estes podem interferir na

visão dos professores que interrompem seus fazeres pedagógicos para também pensarem nas meninas na ciência.

Por essa razão, é por meio da metodologia da conversa que esta proposta pode elaborar uma construção coletiva e compartilhada do conhecimento, ou seja, na produção compartilhada de sentidos, por meio de uma escuta atenta, sensível, valorizando as trajetórias e saberes construídos com/na vivência dos participantes que convivem há **9 anos**.

Além disso, trata-se de um modo de pesquisar que emerge do "entre", da relação com o outro, pois, ao envolver professores que atuam cotidianamente no mesmo espaço escolar tantos anos, o pesquisar, por meio da conversa, reconhece, em um ambiente de trocas horizontais, a importância dos vínculos e das experiências dos sujeitos, das relações de afeto e da escuta como elementos constitutivos do saber. Isso se torna relevante pela convivência de uma escola de tempo integral (aulas de 7h30 a 15h30).

No que tange à dimensão da afetividade, esta se revelou de forma marcante na maneira que as bolsistas apelidaram umas às outras e, assim, foram identificadas dessa forma: pelos apelidos carinhosos que escutávamosnas relações entre elas. Para a análise, optou-se por selecionar versos que estabelecessem diálogos com as falas emergentes nas conversas com os professores, buscando negociar sentidos acerca das impressões construídas sobre as bolsistas.

Ressalte-se foram identificados, para fins analíticos, três momentos distintos: o período anterior, o durante e o posterior ao dia da culminância do projeto em questão. Contudo, sabe-se, um processo dialógico apresenta natureza não linear e, muitas vezes, assume contornos labirínticos, conduzido pelos fluxos da memória e pelos insights espontâneos mobilizados nas lembranças dos

docentes. Dessa maneira, a partir de agora assumimos o “nós” como parte da escrita.

LYCA: *“TENHO MEDOS BOBOS E CORAGENS ABSURDAS.”* – ADÉLIA PRADO

Em diálogo com os professores, Lyca foi tecida com uma subjetividade, inicialmente, marcada pela timidez e introspecção, no ambiente de sala de aula. Somente a Cláudia Romaneli havia ouvido o som da voz de Lyca antes da culminância do projeto, fruto da convivência na Eletiva que estreitou as relações entre elas. A escolha do verso de Adélia Prado se deve ao fato de Lyca ter medos, que, na nossa concepção, eram bobos, como dirigir a palavra ao professor; no entanto, ao longo do projeto, mostrou coragens absurdas, como a de subir nas rochas e/ou em lugares que outros alunos se recusavam, como na Pedra da Onça, em saídas de campo, por exemplo. As ações eram enérgicas, mas as falas eram raras.

Como se tratava de uma aluna com excelente desenvoltura escolar, ela não era alvo de nossa preocupação. Inclusive, em conversa, notamos isso como uma falha, enquanto professores. Só demos conta da ausência do som de sua voz, como professores dessa aluna, após o dia da culminância do projeto ou depois do convite para analisar a estudante nesta revisita do trabalho.

Nesse cenário, as contribuições de Louro (2014) são fundamentais, ao problematizar como a escola participa da produção de identidades de gênero, naturalizando comportamentos e expectativas. Naturalizamos e, portanto, cristalizamos o comportamento de Lyca, o que foi questionado ao longo das etapas desenvolvidas.

Entretanto, enquanto bolsista, ela passou a se empoderar, tornando-se uma das maiores contribuintes para alcançar os objetivos do projeto. Ela desenvolveu a habilidade de criar designer para a divulgação dos achados, como os banners sobre as etapas realizadas e também teve seu talento reconhecido pela coordenação da UFRJ: a coordenação do projeto escolheu o design dela para os *cards pedagógicos* com as informações de minerais encontrados nas rochas dos pontos visitados na Ilha do Governador.

Paradoxalmente, Lyca também se tornou a guia na curadoria montada no dia de culminância das ações desenvolvidas. Ou seja, a bolsista mais introvertida resolveu guiar o público interno e externo da escola na amostra do projeto.

Foi lembrado durante as conversas que, nesse dia da culminância, a professora Cláudia Romaneli ouviu a seguinte fala da professora de Vanessa Matos, um dos motivos da iniciativa de analisar o projeto em perspectiva de gênero: *"Nossa, *Lyca*, finalmente, ouvi o som da sua voz. Linda apresentação!"* A aluna sorriu, o que aponta para uma revisão da relação professor-aluno, advinda de um momento de elogio a sua performance, em destaque, nesse dia.

Essa hipótese foi reforçada, visto pelo fato da professora ter percebido que, depois do evento, a estudante passou a se comunicar mais durante as aulas. Fato similar aconteceu com o professor Marcos Vinícius, quem relata que pediu explicações a ela e a Drica, no dia da culminância e na sala de aula, e elas prontamente souberam responder. Ou seja, pode-se pensar que a participação no projeto rompeu os espaços da eletiva e atingiu a relação professor-aluno na sala de aula.

Percebe-se a identidade da aluna sendo rasurada positivamente, uma vez que os sujeitos são constituídos com/na linguagem, segundo Pêcheux (1988) e os sentidos que produzem

sobre si e sobre o mundo emergem das formações discursivas às quais estão vinculados. Por exemplo, o reconhecimento discursivo da professora, ao elogiar publicamente a apresentação da aluna, funciona como um reforço positivo que rompe com a subjetividade anteriormente criada pela docente, marcada pela timidez e pelo retraimento. Conclui-se que a identidade discursiva dos sujeitos se constitui na relação com o outro e nos sentidos atribuídos ao que acontece no evento comunicativo.

Bakhtin (2003), enfatiza a relevância do outro na autoconstituição do sujeito, ou seja, é, muitas vezes, a alteridade que nos motiva a reproduzir comportamentos, em virtude do reforço positivo que recebemos em um evento comunicativo. Butler (2000), leria esse evento do elogio como uma performance reiterada: é justamente no ato performativo, como a apresentação pública e o elogio recebido, que o sujeito pode deslocar normas e expectativas sociais previamente impostas.

Outra questão evidente é a de que essa identidade discursiva do sujeito não é estável, mas se transforma nas interações e nos sentidos que circulam socialmente (ORLANDI, 2009). Assim, o momento do elogio, ao legitimar positivamente a performance da aluna, pode ter contribuído ainda mais para as suas mudanças de comportamento, além do suposto estímulo que acreditamos que o projeto tenha suscitado.

Percebemos o elogio como um reforço positivo, um dispositivo discursivo de legitimação, que pode alterar a forma como o sujeito se enuncia e se percebe socialmente, favorecendo o empoderamento e a quebra de barreiras comunicativas. Trata-se de uma possibilidade de ressignificação de presença dentro de sala de aula, contexto em que a estudante contribuiu para o seu empoderamento e ressignificação de sua presença no ambiente escolar.

DRICA – "O HOMEM OLHA O MICRÓBIO/ PELO MICROSCÓPIO / O MICRÓBIO OLHA O HOMEM / PELO TELESCÓPIO" – JOSÉ PAULO PAES

A subjetividade de Drica foi, inicialmente, tecida, pelos professores, como uma aluna introspectiva, com sérias dificuldades de aprendizagem e, consequentemente, baixo rendimento escolar. A princípio pensamos nos versos a seguir de Fernando Pessoa: "*Não sou nada. / Nunca serei nada. / Não posso querer ser nada. / À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo*". Esses versos foram levantados, pois a aluna apresentava uma visível baixa autoestima e pessimismo a tudo que se relacionasse a ela.

Esse contexto era retroalimentado, ou seja, era reforçado por suas notas, que, em muitos momentos, deixava a aluna em recuperação. Ou, foi possível pensar que justamente essa visão de si gerava esse cenário de insucesso escolar. Também não gostava de falar em público, não apresentando uma oratória fluida, como em seminários.

Todavia esses critérios, nem mesmo as notas escolares não foramcritérios de seleção, muito menos eram levados em consideração, no espaço da eletiva, no qual a estudante teve a possibilidade de se ressignificar. Logo as barreiras sociais que a limitavamcaíram e ela pode se reinventar.

Ao longo do projeto, Claudia relata que notou habilidades únicas dela, tais como a persistência diante de um desafio insistente. Algumas habilidades, eram percebidas em todas as bolsistas, como a de pesquisar com detalhes, dentro e fora da escola, nas saídas de campo, sobretudo, porque quebrava a rotina. No entanto, vale destacar a primeira habilidade levantada dela de Drica: a elaboração da maquete da Ilha do Governador. Essa maquete, para registrar os

pontos do georroteiro, gerou muitos impasses: muito gasto de materiais, muitas idéias perdidas e muitas tentativas frustradas.

Isso decorre do fato de ter sido desafiador fazer o levantamento da altitude das áreas da Ilha, por meio de mapas; depois colocar isso em escala proporcional e, enfim, de fato confeccionar esse contexto no isopor com pinturas, entre outras tarefas que exigiram habilidades manuais, visão espacial e muita persistência. Todas as bolsistas tentaram desenvolver tarefas nesse sentido e desistiram. A única que persistiu, inclusive gastando inúmeras folhas de isopor para criar a maquete, foi a Drica.

Embora Drica geralmente fosse negativa, nessa situação nada falou de negativo diante do desafio, e continuou usando mais folhas de isopor. Porém teve de ouvir a Manu, com certo tom impositivo, ratificar sua opinião de que a idéia não daria certo. Por fim Drica, depois de várias tentativas, consegue fazer a maquete, não como as outras meninas haviam pensado, mas de um jeito próprio, o que foi relatado pela professora articuladora como ponto de relevância do trabalho científico de Drica. Cláudia Romaneli fala com entusiasmo desse desfecho, o que aponta para uma mudança de perspectiva em relação à estudante.

Não só na visão dela, mas nas concepções de outros professores, Drica ganhou prestígio, pela forma que conduziu a atividade. Isso decorre do fato de os professores considerarem a construção de uma maquete, enquanto representação dos locais do georroteiro desenvolvido, como uma ferramenta valiosa para dar visibilidade ao trabalho de pesquisa e ampliar a compreensão do local vivido.

Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de revisitar lugares conhecidos sob uma nova ótica: a da Geodiversidade, numa perspectiva tridimensional, reconhecendo elementos naturais e

culturais que antes passavam despercebidos. Essa abordagem estimula o olhar crítico e sensível sobre o espaço, segundo eles.

Entretanto, a maior habilidade da bolsista foi com os microscópios digitais, segundo a visão da professora-articuladora. O professor Marcos Vinícius ratifica essa idéia quando falou que Drica o procurou para falar de faculdades que unissem tecnologia e ciências, mostrando interesse na área. Drica se tornou a referência de uso desses microscópios, o que motivou a escolha dos versos de José Paulo Paes.

Longe de desqualificar a estudante, esses versos apontam para uma mudança de paradigma em relação à subjetividade negativa inicial sobre a bolsista. No entanto, é possível pensar em uma herança deixada por esses versos: a visão superficial que se constrói a respeito do outro é um mero ponto de vista, passível de revisita. E para mudar esse ponto de vista, basta olhar mais de perto ou ampliar a visão, como no microscópio.

A ideia central do poema consiste na reversão das relações de poder e de observação, poder esse que não se fixa, mas se exerce (FOUCAULT 2013; 2014). O homem, ao posicionar-se como ser superior, observa o micróbio como um ser menor, a partir de uma perspectiva hierarquicamente dominante, atribuindo a si o controle do microscópio e, portanto, do ato de ver. Na percepção inversa, o microrganismo assume a posição de observador, apropriando-se simbolicamente do instrumento óptico e deslocando o eixo do poder.

No contexto do micróbio, o homem é visto como inferior, pois todos os seres que têm valor são de pequeno porte. Logo, o homem, tendo dimensões espaciais avantajadas, adquire um valor negativo para o mundo dos microorganismos. Tal reversibilidade de ponto de vista é viabilizada pelo microscópio, que não apenas amplia o campo da visão, mas também estimula uma reconfiguração crítica do olhar do leitor frente aos versos de José Paulo Paes.

Nesse sentido, constata-se que as características da subjetividade não possuem, em si mesmas, valor intrinsecamente positivo ou negativo: o que é desqualificado em uma cultura pode ser bem-visto em outra (HALL, 2006). A validação da subjetividade depende do universo sociocultural no qual ela está inserida, sendo determinada por parâmetros culturais específicos e pelas relações de poder vigentes.

Assim, a aceitabilidade e o reconhecimento do sujeito estão profundamente condicionados a essas estruturas simbólicas e hierárquicas que regulam o que é legitimado ou desqualificado em diferentes contextos culturais. Butler (2019) afirma que o sujeito só é reconhecidocomo tal ao passo que está conformado às normas de inteligibilidade que governam a ontologia social.

Embora o uso de "homem" seja postulado como um ser universal e aceito, sugerindo que quem não é homem não é ser humano, o poema suscita algumas reflexões pertinentes. Numa abordagem metalinguística, esta escrita pode ser, metaforicamente, comparada ao microscópio de José Paulo Paes, pois ele aponta para a reversibilidade das relações de poder percebidas: ao mesmo tempo que tece, como inferior, a subjetividade feminina de Drica, no mundo escolar, marcada pelo insucesso e baixa autoestima; também recria a menina, no mundo da ciência, como uma jovem empenhada em investigaçõescientíficas, que obteve destaque e sucesso em momentos de extremo impasse durante as atividades.

Sucesso esse percebido inclusive na culminância do projeto, quando os alunos-visitantes da curadoria acharam sensacional a experiência que ela criara, por meio do uso do microscópio: primeiramente, os visitantes olhavam, a olho nu, uma amostra de areia da praia e, depois, comparavam essa visão com a do microscópio digital, na qual era possível ver as conchas, os grãos, compostos por micas, feldspatos, quartzos, entre outros minerais

ampliados pelo aparelho. A expressão de espanto e admiração desses estudantes foi regatada por diversos professores.

MANU – "DEVIA TER COMPLICADO MENOS / TRABALHADO MENOS / TER VISTO O SOL SE PÔR." – TITÃS

Os versos podem ser lidos como alguém que, ao olhar para trás, demonstra ter deixado de lado a arrogância de saber sobre tudo, de terdeixado a preocupação de trabalhar muito para ser reconhecido como excelente em todas os contextos e, assim, reconhece a simplicidade e o afeto como valores maiores. Esses foram os versos escolhidos para tecer Manu, uma aluna que sempre estava no quadro de medalhas olímpicas, na lista de melhores alunos e, que, no entanto, não parecia ter tanta habilidade de negociar posições de liderança, embora, frequentemente, ambicionasse comandar.

Sua aparente arrogância fora lida durante os debates entre os professores, como uma reação ao ambienteesportivo escolar, típica de uma escola olímpica, que tem, como base, o espírito competitivo e o incentivo de acumular medalhas. Cabe destacar que, em geral, o universo esportivo, historicamente, constituiu-se também como um espaço de exclusão das mulheres, tidas como frágeis – traço de subjetividade considerado incompatível com a força e a resistência exigidas para o desempenho e êxito no contexto olímpico.

Parecia que ela, enquanto menina, tentavadisputar espaços de destaque com os meninos, os quais ganhavam mais visibilidade no mundo dos esportes, especialmente os coletivos. Manu fazia questão de andar com suas medalhas pela escola e de comentar suas atuações nos jogos.

À medida que alcançava êxito, conquistava posições de destaque no âmbito esportivo e, frequentemente, liderava equipes, às vezes, sem muito jeito para lidar com os fracassos dela e/ou dos seus colegas. Nós, como professores, escutávamos reclamações dos alunos sobre ela, no trato humano, quem era conhecida por sua suposta arrogância.

Não nos admirou que ela tivesse escolhido uma eletiva, com propostas novas, com saídas de campo, nem muito menos nos espantou que ela tivesse se candidatado para um cargo de liderança dentro do projeto. O receio de Cláudia Romaneli era o oposto: que os alunos rejeitassem a eletiva por ela ser uma das coordenadoras do espaço.

Conforme aponta Cláudia Romaneli, Manu constrói sua subjetividade feminina, no campo científico, debruçando-se na ampliação de conhecimentos sobre geodiversidade, através da participação assídua no curso de *Noções Básicas de Geologia*, online, oferecido pela UFRJ, durante a época da pandemia Covid-19, período em que as atividades presenciais haviam sido suspensas.

Como desdobramento dessa experiência formativa, ela se tornou multiplicadora de informações geológicas para as outras bolsistas: noções de tempo geológico; noções de formação de relevo; noções da composição de rochas que constituem esse relevo; noções sobre os minerais que compõem essas rochas.

Como exemplo de sua atuação, destaca-se a atividade realizada na Pedra da Onça, durante a qual o professor de Geologia da UFRJ sinalizou uma faixa de rocha com coloração e textura significativamente distintas. Demonstrando domínio conceitual, Manu prontamente identificou o tipo de rocha e explicou tratar-se de uma rocha intrusiva – formada a partir do resfriamento lento do magma no interior da crosta terrestre, como ocorre com o granito.

A etapa seguinte da atividade teve como finalidade observar a materialidade dos fenômenos geológicos nas paisagens da Ilha do Governador. Tal episódio evidencia que Manu, além de ampliar seus conhecimentos em Geodiversidade, foi capaz de aplicá-los, com propriedade, em um contexto prático de investigação científica.

Ela também foi exímia na tarefa de organizar as amostras de rochas para a exibição do projeto no laboratório da escola. A professora Vera Bastos salientou que se sentiu no Museu da Geodiversidade, nessa exposição de culminância, considerando a atividade uma excelente oportunidade para ampliar o repertório cultural e científico de estudantes que, em sua maioria, jamais havia frequentado um museu. Ainda segundo Vera Bastos, a iniciativa evidenciou o potencial transformador de parcerias entre universidade e escola, como a realizada no âmbito do *Projeto Rio Geológico*, reforçando a necessidade de que ações dessa natureza se tornem mais frequentes.

Entretanto, a transformação mais significativa observada, no comportamento de Manu, manifestou-se durante a atividade de análise dos minerais doados pela UFRJ, destinados à futura implantação do Laboratório de Geodiversidade na escola. Uma questão horizontalizava a atividade: todas as quatro bolsistas ganharam, da UFRJ, um kit idêntico de análise mineralógica, contendo amostras, lupas e demais instrumentos necessários. Não havia espaços para destaques, momento no qual ela teve de negociar sentidos e comportamentos.

A professora-articuladora, intencionalmente, absteve-se de intervir no processo de catalogação dos materiais, com o propósito de possibilitar às estudantes a aplicação autônoma dos conhecimentos teóricos previamente adquiridos. Ao propor atividades colaborativas, delegou responsabilidades e evitou intervenções diretas em situações estratégicas, pois a docente intencionava estimular as bolsistas a refletir sobre suas atitudes,

negociar sentidos com as colegas e desenvolver habilidades socioemocionais essenciais para a convivência em grupo.

Essa negociação de sentidos resultou em uma postura mais acessível e acolhedora por parte de Manu no momento de culminância do projeto. A professora-articuladora Cláudia Romaneli atribuiu-lhe a responsabilidade de conduzir a visita dos estudantes menores, os alunos do 6º ano, com o intuito de proporcionar à bolsista a oportunidade de exercitar habilidades socioemocionais como tolerância, paciência e resiliência.

Isso se deve aofato de esses estudantes estarem em uma fase de transição entre o universo da infância e o da adolescência, e, por isso, apresentam menor capacidade de concentração prolongada, bem como comportamentos marcados pela inquietação, curiosidade e necessidade constante de atenção, podendo causar danos à exposição, como mexer nas maquetes ou derrubar rochas e minerais expostos.

Ela conduziu essa visita com muito acolhimento, tendo muita paciência para, não só adequar sua linguagem ao público, como também para sanar as dúvidas que surgiram.

MARLY – "E EU, MENOS ESTRANGEIRO NO LUGAR QUE NO MOMENTO / SIGO (NÃO) MAIS SOZINHO CAMINHANDO CONTRA O VENTO" – CAETANO VELOSO

Marly foi a única bolsista tecida por discursos docentes que levaram, em consideração questões territoriais de sua origem/moradia. Sua identidade foi atravessada por construções simbólicas associadas ao território em que reside, o Complexo da Maré, frequentemente representado no imaginário social escolar

como um espaço marcado pela violência extrema. Tal representação contribuía para posicioná-la em um lugar de estrangeiridade, situando-a em uma condição limiar, desconectada de vínculos de pertencimento com a localidade em que a escola está inserida, o que interferia na sua relação com as outras bolsistas e alunos em geral.

De acordo com relatos dos professores, as comunidades da Maré eram percebidas como áreas de alto risco, sendo consideradas, inclusive, mais perigosas que as comunidades situadas na própria Ilha do Governador. Essa percepção era compartilhada até mesmo por estudantes moradores de comunidades locais, que também atribuíram ao Complexo da Maré um estigma de maior periculosidade.

Segundo os relatos docentes, os estudantes percebiam as comunidades do Complexo da Maré como territórios de alto risco, inclusive por aqueles também residentes de comunidades da Ilha. Influenciados por narrativas midiáticas, reproduziam o estigma de periculosidade associado à região e muitos desses alunos atribuíam à Maré um status social inferior, reforçando hierarquias simbólicas baseadas na associação entre violência e pertencimento territorial.

Lyzia Toscano percebeu e relatou, em diálogo, que assim como Marly, a professora Vanessa Matos também apresentava um sentimento de não pertencimento, uma vez que ela era a única docente do grupo de professores, na conversa, que não residia na Ilha e estava um tanto distante dos discursos locais; já que os outros professores da escolaeram insulanos. Tal impressão surgiu, pois Vanessa Matos, ao não entender o porquê de alunos considerarem as comunidades da Maré piores que as comunidades da Ilha, pergunta à Lyzia se havia justificativas para tal visão.

Lyzia Toscano, nascida e criada na Ilha do Governador, relata a existência de uma cultura local marcada por uma tendência de rotular negativamente qualquer lugar que esteja fora dos limites

territoriais da Ilha. Segundo ela, há uma construção simbólica em torno da Ilha do Governador que gera uma sensação de segurança entre seus moradores, o que nem sempre se verifica na prática. Logo, percebe-se um imaginário coletivo cujos sentidos são produzidos discursivamente pelos sujeitos moradores da Ilha (ORLANDI, 2009).

Essa percepção está associada à ideia de que, por haver apenas uma via de acesso à Ilha, seria mais difícil a atuação de austeras organizações criminosas, já que não existiriam rotas de fuga que facilitassem a prática de crimes de maior intensidade.

Assim, por associação territorial, Marly foi era vista como inferior pelos próprios colegas, segundo relatos dos professores. Tais construções revelam como os discursos territoriais operam na produção de subjetividades, na manutenção de hierarquias socioespaciais, além de influenciarnas dinâmicas de pertencimentoe de valoração no ambiente educacional.

Cabe observar que a noção de território ultrapassa a concepção meramente geográfica e física, sendo compreendida como uma construção social que articula relações de poder, identidades e pertencimento (HAESBAERT, 2004). Portanto, para analisar Marly, é preciso compreender que o território atua como um espaço simbólico e político na construção de subjetividades, as quais nascem das relações de poder existentes nesses espaços dominados e apropriados (FOUCAULT, 2013; 2014; HAESBAERT, 2004).

Então, na perspectiva de alguns professores, o projeto configura-se como uma oportunidade para atenuar as relações assimétricas de poder decorrentes das rotulações associadas ao território de residência de Marly.

Marly demonstrava orgulho em sua condição de participante do projeto científico, identificando-se como cientista, e, conforme destacado por Lyzia Toscano, fazia questão de mencionar que sua

atuação era apoiada por uma bolsa do CNPq. Essa identidade parecia operar como um escudo simbólico frente às marcas de segregação social associadas ao território em que residia. Ao enfatizar sua inserção no campo científico, Marly buscava ressignificar o estigma de sua origem, mobilizando o reconhecimento institucional como estratégia de legitimação de sua subjetividade e de conquista de respeito para sua voz no espaço escolar.

Ao longo das atividades, aquilo que inicialmente poderia ser compreendido como um aspecto negativo passou a adquirir uma conotação positiva. Justamente por Marly residir fora da Ilha, destacou-se por seu entusiasmo em falar para o público, no dia culminância, sobre os diferentes locais insulanos, especialmente às praias, onde foram realizadas as coletas de materiais utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

Com animação, ela contava, para o público, o que tinha descoberto, justamente pelo fato de o local ser uma novidade para ela, produzindo discursos científicos esses livres dos juízos de valor típicos de um insulano. Portanto, havia narrativas novas para lugares conhecidos. Via discurso, era como se os visitantes conhecessem novos lugares, ou melhor, revissem um local conhecido da Ilha, conduzido por um olhar virgem, animado de uma bolsista que parecia rebatizar cada território, à luz da Geodiversidade. E o produto final desse olhar que rebatiza a Ilha, por um viés estrangeiro, foi um croqui desenvolvido pela aluna e exposto no laboratório.

Esse ato de relatar as experiências a partir de um olhar inaugural pode ser compreendido como uma nova narrativa de si, isto é, uma (re)construção da subjetividade, a partir da vivência e da narração dessas experiências. Trata-se de um exercício de protagonismo feminino que implica uma reconfiguração identitária. Essa perspectiva remete a Ricoeur (1994), quem trata da construção do “self” por meio das narrativas e para quem a identidade se

constitui e se transforma por meio da narrativa da própria história de vida.

SUBJETIVIDADES EM EXPANSÃO NO MUNDO DA CIÊNCIA: CAMINHOS A QUE SE CHEGA NO ESPAÇO ESCOLAR

A experiência das bolsistas no projeto revelou transformações significativas em suas posturas e construções identitárias, especialmente no que diz respeito à afirmação de suas subjetividades femininas no campo da ciência. Longe de uma análise redentora, observou-se, com base em relatos de professores e no próprio engajamento das alunas, um processo de empoderamento que envolveu o protagonismo na pesquisa, a curadoria da exposição e a elaboração de discursos científicos.

Em um ambiente escolar marcado por competitividade e estereótipos de gênero, como é o caso da escola olímpica, o espaço da eletiva configurou-se como um território simbólico de resistência, possibilitando a vivência da ciência de forma mais livre e crítica. Assim, cada bolsista, com suas singularidades, pôde reivindicar um lugar de fala e ação, desnaturalizando a exclusão feminina das ciências desde os anos iniciais da escolarização. Tais experiências reiteram a importância de políticas educacionais que enfrentem as barreiras culturais de gênero e promovam a equidade no acesso e permanência das meninas na produção científica.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Editora Cia das Letras, 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. **Lei n. 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Brasília: Planalto, 2025. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/06/2025.

BUTLER, J. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2019.

COLASANTI, M. **A moça tecelã**. São Paulo: Editora Global, 2004.

DESCONSTRUINDO A AMÉLIA. Intérprete: Pitty. Compositores: Pitty e Martin Mendonça. Álbum: **Chiaroscuro**. São Paulo: Universal Music, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Editora Graal, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

HOLLANDA, H. B. "Prefácio à edição brasileira". In: SAINI, A. **Inferior é o caralho**. Rio de Janeiro: Editora DarkSide Books, 2018.

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

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

NEUVONEM, L. "The Last Knit". **You Tube** [2005]. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 12/06/2025.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Editora Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Editora Pontes, 1988.

PESSOA, F. **Tabacaria**. São Paulo: Editora Língua Geral, 1933.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa** - por que não? Rio de Janeiro: Editora Ayvu, 2018.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**: Tomo III. Campinas: Editora Papirus, 1997.

ROSSITER, M. **Cientistas mulheres na América**: lutas e estratégias até 1940. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1982.

SAINI, A. **Inferior é o caralho**. Rio de Janeiro: Editora DarkSide Books, 2018.

SCOTT, J. W. **Gênero e a política da história.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1990.

TALLMANN, H. "Unicamp divulga panorama sobre representatividade de gênero na produção científica". **Jornal da Unicamp** [2025]. Disponível em: <www.unicamp.br>. Acesso em: 28/06/2025.

WALDHERR, F. R. *et al*. "20 anos de experiências em popularização da geologia no Brasil e na Alemanha: considerações a partir dos projetos 'Caminhos Geológicos'' e 'Cem Obras-primas'. **Anuário do Instituto de Geociências**, vol. 44, 2021.

WOLLSTONECRAF, M. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

CAPÍTULO 7

Importância da Formação
Pedagógica para a Docência no Ensino Superior

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Marília Francisco Caetano de Novais

Ser docente no ensino superior requer esforço permanente no desenvolvimento de competências específicas na área em que a pessoa foi formada, mas também requer domínio pedagógico. Esse domínio pedagógico não tem como objectivo apenas saber leccionar, saber como transmitir conhecimento, mas também para preparar o estudante para uma vida futura de autonomia académica; não apenas que seja dotado de conhecimentos de sua área de formação, mas também que adquira uma bagagem que o torne capaz de trabalhar de forma independente em vários domínios, nomeadamente: investigação e formação.

As necessidades atuais de um ensino superior cada vez mais diversificado e competitivo exigem dos docentes uma série de competências, incluindo competências pedagógicas, que estão para além dos domínios científicos e técnicos das suas áreas de investigação. Ser docente exige aplicação permanente em busca de conhecimento, pois é preciso ter em conta que este conhecimento não é estático, mas está em permanente actualização.

O docente exerce um papel insubstituível no processo da transformação social. A formação identitária do docente abrange o profissional, pois a docência vai mais além do que somente dar aulas, constitui fundamentalmente a actuação profissional na prática social.

MARCO TEÓRICO

Apesar de, até então, o assunto ser pouco pesquisado, a docência universitária é um tema que vem ganhando terreno nos debates educacionais, isto como resultado da expansão do Ensino Superior aliada às novas configurações da sociedade, do mundo do trabalho e das demandas do contexto educacional actual. A conferencia mundial sobre ensino superior realizada em París em outubro de 1998, veio mostrar que em todo o mundo as universidades estão passando por um processo de transformação. Esta conferencia, também mostrou que era chegado o momento de se operar transformações a nível das universidades de entre essas transformações a serem implementadas, a formação pedagógica dos docentes do ensino superior é uma delas.

Na actualidade, os docentes do ensino superior têm o desafio de tornar o ensino actual interessante e motivador ao aluno. Conforme Cunha (2005) os saberes do docente do ensino superior também foram atingidos pelas transformações e progressos sociais. São várias as questões que devem fazer parte da reflexão docente tendo em conta que a sociedade actual é muito diferente da vivenciada pelos docentes da actualidade durante seus estudos. As exigências são outras, os saberes estão afectados pela inserção exacerbada das tecnologias, estas acabam competindo com o próprio processo de ensino e aprendizagem, devendo ser pensada como possibilidades para este processo actual, visto que sua estadia na sociedade é permanente. Marques e Rosado-Pinto (2017) são de opinião que a formação pedagógica do docente do ensino superior incida, em áreas que lhe são, à partida, desconhecidas. E estes justificam-se nos seguintes termos:

> Assim, defende-se que, para além da sua competência científica, elemento essencial em qualquer nível educativo, mas crucial no ensino superior, os docentes deverão ser competentes: no planeamento e desenho dos seus programas de formação; na intervenção pedagógica concreta; na avaliação das aprendizagens; e, por último, numa postura profissional de reflexão sobre a prática pedagógica, de identificação de lacunas e de procura de formação para as colmatar, numa prática de scholarship of teaching em que o docente, por um lado, desenha, põe em prática e avalia diferentes formas de apoiar as aprendizagens dos estudantes e, por outro, investiga o ensino e os seus resultados, numa atitude investigativa de curiosidade e de rigor, semelhante à que coloca na investigação do seu domínio científico de pertença (2017, p. 05).

Para Chaves (2014), a formação pedagógica não compreende apenas saberes docentes relacionados às ciências da educação, mas também compreende saberes docentes relacionados ao ensino da matéria. Ainda de acordo com a mesma autora, a formação pedagógica é responsável pela identidade profissional do professor, auxiliando-o a pensar o ensino da matéria. “Estes saberes seriam compostos por saberes oriundos das Ciências Aplicadas a Educação, como por exemplo, História da Educação, Sociologia da Educação, etc.” Por outro lado, os saberes docentes relacionados ao ensino da matéria seriam responsáveis pela combinação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico e didáctico de como ensinar.

Masetto (2009), no seu trabalho intitulado formação pedagógica dos docentes do ensino superior, destaca que hoje em dia, o tipo de conhecimento que se é exigido e se espera é aquele que não fica limitado apenas a uma especialidade, mas ultrapassa os limites desta, abrindo-se para outras áreas e formas de conhecimento, procurando integração, diálogo, complementação

para melhor compreender o que está acontecendo no mundo e com a humanidade e seus fenómenos com múltipla causalidade.

Ser docente exige ir muito além das características historicamente consolidadas por um ensino tecnicista e pela exclusiva transmissão de conhecimentos. "É necessário que o professor tenha formação científica, pedagógica, prática, técnica e política, desenvolvendo assim, as competências profissionais de um educador". Instituto nacional de ensino práticas pedagógicas, didácticas e educativas para o ensino superior (INE, 2019).

Perrenoud (2002), citado por INE (2019) afirma que ser um bom docente não significa apenas a capacidade de transferir conhecimento, faz-se necessário que o mesmo tenha uma postura reflexiva, capacidade de observar, de regular, de inovar e de aprender com os outros. Para que o ensino seja reconhecido como sendo realmente do nível superior, há necessidade de que o docente revele competência em vários domínios; nomeadamente os conteúdos científicos que ensina, a forma como os selecciona a forma como os organiza, incluindo a forma como planeja as acções de formação, como faz a avaliação das aprendizagens, a disponibilidade com que se apresenta para apoiar os estudantes e muito mais.

Pensar numa formação superior eficiente implica pensar consequentemente em um docente eficiente, significa pensar em um individuo com competências para ensinar. O que significa, então, ser competente para ensinar? São várias as vertentes teóricas em relação à competência do professor.Enquanto para alguns autores a ênfase está na competência técnica, para outros, a valorização está na competência política, ou pessoal. A título de exemplo, Perrenoud (2002), Kuenzer (2008), que se encontram dentro de uma vertente de competência política, relatam um novo perfil de professor que as instituições devem formar. Acredita-se que todas as áreas de competência são fundamentais para a realização de um trabalho de qualidade, isto é: ao docente do ensino superior faz-se necessário

tanto a competência técnica quanto a competência política e a pessoal.

Premugy (2012), defende que desde a instituição do ensino superior em Moçambique, a 21 de Agosto de 1962, com a abertura dos Estudos Gerais Universitários de Lourenço Marques, então capital de Moçambique, foi definido o papel da universidade como sendo de ensino e de pesquisa. Com objectivo de melhorar a qualidade de ensino em geral e do ensino superior em particular, em 1992, o governo promulgou a lei 06/92, de 06 de Maio, a lei do sistema nacional de educação. Esta lei foi criada no âmbito do reajustamento do quadro geral do sistema educativo e adequação as condições sociais tanto do ponto de vista pedagógico como organizacional. No seu artigo 3 alínea e) fala da necessidade de formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação cientifica e pedagógica capaz de educar os jovens e adultos. Outro objectivo não menos importante desta lei está na alínea f) onde se refere a necessidade de formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação cientifica. Com esta lei, fica notória a preocupação em ter docentes no ensino superior, formados não apenas em sua área de actuação, mas que seja portador de um rolo de conhecimentos capaz de responder as novas exigências do mercado actual.

As instituições de ensino superior quer em Moçambique, como em outras partes do mundo, tem optado por preencher o seu quadro docente com indivíduos que tenham formação do nível de mestrado ou doutorado e não se trata de mera decisão institucional, mas sim algo legislado. A titulo de exemplo, segundo o regulamento de licenciamento e funcionamento das instituições de ensino superior no seu capitulo 3 onde se refere a composição do corpo docente, Artigo 7, nº 5, reza que para a criação de uma instituição do nível superior, dependendo da categoria, e' obrigatório a existência

de um dado numero de docentes com o grau de mestrado ou doutoramento; passados dez anos após a criação dessa instituição de ensino superior, a mesma devera ter pelo menos 30% de pessoal docente com o grau de doutor ou mestre. Mas como vem sendo exposto no presente artigo, estes requisitos não são suficientes; há necessidade de que os mesmos tenham formação pedagógica.

> No caso específico do Brasil podem actuar no nível de ensino superior professores que tenham concluído no mínimo um curso de pós-graduação lato sensu [grifo do autor] e que possuam aderência na sua formação acadêmica e/ou profissional com as disciplinas que por ventura ministrarem (SANTO; LUZ, 2013, p. 01).

Contudo, observa-se um esforço para ter maior numero de docentes com o nível de mestrado e doutoramento pois, o mesmo autor continua dizendo que a pesar desses cursos habilitarem a docência, são "diferente dos cursos de pós-graduação stricto sensu [grifo do autor] (mestrado e doutorado) que frequentemente incluem nos seus currículos disciplinas relacionadas com a formação docente", notando-se aqui uma preferência pelos graus de mestrado e doutoramento para a carreira docente no Brasil (SANTO; LUZ, 2013).

Referente ao mesmo assunto, Pimenta e Anastasiou (2002) escreveu: "Pela actual legislação [Brasileira], constata-se a exigência de um percentual significativo de docentes com conclusão de cursos de especialização, de mestrado e de doutorado"

Ainda conforme Pimenta e Anastasiou (2002).

> [...] muitos países em desenvolvimento sequer requerem que o professor universitário tenha cursado a pós-graduação,

> admitindo-se assim graduados que desejam leccionar apesar de não terem uma formação pedagógica que lhes auxiliem no desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da práxis docente, induzindo-os a reproduzirem em sala de aula os modelos de ensino a que foram expostos durante a sua formação nos mais diversos sistemas educativos (SANTOS; LUIZ, 2013, p. 02).

Esta explanação não quer aqui referir que para ser docente não há necessidade de ter formação pedagógica, mas quer mostrar a dificuldade que os países em desenvolvimento estão atravessando, bem como a urgência que se verifica na necessidade de formação pedagógica de docentes do ensino superior de modo a responder esta crescente demanda pela qualificação de nível superior que tem elevado a procura por docentes universitários nas mais diferentes áreas de competência.

METODOLOGIA

A Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade. Prodanov e Freitas (2013). No que concerne aos aspectos metodológicos, se considerarmos a pesquisa de acordo com Minayo (1993, p. 23) enquanto "uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente" e a revisão bibliográfica ou revisão de literatura como "um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa" Lima e Mioto (2007, p. 38).

Desta maneira, a reflexão teórica proveniente da revisão bibliográfica, dá oportunidade a uma base sólida que proporciona a

devida fundamentação acerca do tema proposto a ser investigado no campo empírico, dai que seja caracterizada como uma etapa fundamental à investigação, podendo apresentar resultados parciais, mas, ao mesmo tempo, conclusivos, no que se refere ao levantamento das produções acerca do tema em estudo.

Trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva com abordagem qualitativa que utiliza como fonte de dados uma ampla pesquisa bibliográfica sobre a temática, também denominado de pesquisa secundaria, e documental. Foi feita uma reunião sistemática do material contido em livros, revistas, publicações avulsas para alem da pesquisa de artigos e outros trabalhos na Internet. Tendo sempre em atenção a escolha de uma bibliografia pertinente ao tema. A bibliografia pertinente "oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente" (LAKATOS; MARCONE *apud* MANZO, 1972, p. 32) e foi tendo em conta nas palavras destes autores que se baseou a escolha do tipo de pesquisa, pois pode ser considerado o presente tema ainda inesgotado.

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (1994 *apud* LIMA; MIOTO, 2007, p. 40) possibilita "[...] um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objecto de estudo proposto". Por essa razão, ao pesquisar vários trabalhos (livros, revistas, dissertações, e outros trabalhos de pesquisa) referentes ao tema em estudo, foi possível juntar informações semelhantes com o objectivo de trazer uma nova organização conceitual.

Segundo Lakatos e Marconi (1992),

> A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação directa) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica (1992, p. 44).

A pesquisa bibliográfica tem como característica principal dar ao pesquisador uma bagagem teórica variada, contribuindo para ampliar o conhecimento e fazer da pesquisa um material rico sobre o assunto, fundamentando teoricamente o material a ser analisado. Assim, faz com que o pesquisador além de ampliar seus conhecimentos, torne-se um leitor na busca e levantamento dos dados e informações.

Todo e qualquer trabalho académico requer um conhecimento sobre os livros, artigos, periódicos de modo impresso, electrónico, etc, sendo imprescindível um processo metodológico, um certo caminho a seguir, como forma de ser racional e económica para aquele que realiza a pesquisa (SOUZA, 2001, p. 59).

Desse modo, a escolha deste método de pesquisa possibilitou a compreensão e a interpretação das temáticas referente a importância da formação pedagógica para a docência no ensino superior

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando foi criada a universidade em Moçambique, foi definido o seu papel como sendo o de ensino e pesquisa (PREMUGY, 2012) Com o passar dos anos, houve necessidade de se adaptar as conjunturas quer nacionais quer internacionais no que

se refere ao ensino superior em geral e na formação dos seus docentes em particular. E é nesse âmbito que vão surgindo leis, normas de maneira a adaptar-se a nova realidade, as novas exigências da globalização em que exigem do docente não apenas a transmissão de matéria, mas capaz de passar aos formandos informação necessária que os habilite a trabalhar independentes e de forma reflexiva, após a formação. Para ser docente no ensino superior é preciso que tenha no mínimo um curso de pós-graduação; contudo, tem se dado prioridade a docentes com o grau de mestrado e doutor pois estes tem em sua formação para alem da formação especifica de sua área, formação que os capacita ao exercício da docência.

A pesar de não ser ainda muito visível, em especial nos países em desenvolvimento, a preocupação de ter docentes com formação pedagógica, existe um esforço no sentido de que os docentes que queiram abraçar a docência no ensino superior, tenham em sua bagagem, para alem da formação especifica de sua área, a formação pedagógica; de modo a que não sejam induzidos a reproduzirem em sala de aula os modelos de ensino a que foram expostos durante a sua formação nos mais diversos sistemas educativos (SANTOS; LUIZ, 2013).

Nas últimas duas décadas, a formação do docente do ensino superior tem ganhado especial atenção no que diz respeito a estudos e pesquisa (CUNHA, 2010). Neste universo de investigações, a preocupação com a formação pedagógica destes docentes é crescente, uma vez que há na docência universitária uma diversidade de sujeitos com distintas formações. Neste cenário, a docência tem se constituído como uma condição adquirida, muitas vezes, sem o devido conhecimento pedagógico. É nesta perspectiva que acções de formação contínua permanente, estão ganhando espaço dentro das instituições de ensino superior visando à promoção de práticas

formativas ao magistério superior (ALMEIDA, 2012 *apud* SIMÕES; TAUCHEN, 2017).

CONCLUSÕES

Desde a instituição formal do ensino superior em Moçambique, foi definido o papel da universidade como sendo de ensino e de pesquisa.

Quanto aos critérios legais para o ingresso a carreira de docência no ensino superior em Moçambique, na pesquisa feita para o presente trabalho, não foram encontrados dispositivos legais e uniformes que regem a admissão a carreira de docente universitário; mas de forma separada, as instituições de ensino superior têm os requisitos próprios de admissão e estes requisitos deixam claro sobre a necessidade de ter em suas instituições, docentes com formação de nível superior, preferencialmente com nível de mestrado ou doutoramento. Em outra pesquisa, pode-se notar a preocupação das instituições de ensino superior em ter docentes com formação específica que os capacita a actividade de docência. Em países como Brasil, existem critérios legislados para o ingresso a docência no ensino superior, e estes critérios deixam claro a necessidade de formação pedagógica dos docentes do ensino superior.

A formação pedagógica para docentes do ensino superior não é mera praz, mas trata-se de uma necessidade intransponível se se pretende formar profissionais competentes e capazes de continuarem trabalhando em várias áreas do conhecimento após a formação, torna-se indispensável que os docentes estejam munidos de uma formação adequada, incluindo a formação pedagógica; não apenas para transmissão do conhecimento, mas para formar profissionais capazes de trabalhar futuramente em varias áreas do conhecimento de forma independente.

REFERÊNCIAS

BORGES, D. S., TAUCHEN, G. "Formação pedagógica dos professores na Educação Superior: experiências e possibilidades". **Revista Contrapontos**, vol. 17, n. 2, 2017.

CHAVES, T. V. "Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura". **Anais do X Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Florianópolis, UDESC, 2014.

CUNHA, M. I. "A docência como ação complexa". *In*: CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de Formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Editora Junqueria e Marin, 2010.

CUNHA, M. I. *et al*. "As políticas públicas e docência na universidade". *In*: CUNHA, M. I. (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

ESPÍRITO SANTOS, E.; LUZ, L. C. S. **Didática no ensino superior perspectivas e desafios**. São Paulo: Editora Saberes, 2013.

INE – Instituto Nacional de Ensino. "Práticas pedagógicas, didácticas e educativas para o ensino superior". **Academia.edu** [2019]. Disponível em: <www.academia.edu>. Acesso em: 12/10/2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho cientifico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MARQUES, J.; ROSADO-PINTO, P. "Formação pedagógica de docentes médicos: A experiência da Nova Medical school / Universidade Nova de Lisboa". **Acta Médica Portuguesa**, vol. 30, n. 3, 2017.

MASETTO, M. T. "Formação pedagógica dos docentes do ensino superior". **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, vol. 1, n. 2, 2009.

MOÇAMBIQUE. **Lei n. 6, de 6 de Maio de 1992**. Maputo: Boletim da Republica de Moçambique, 1992.

NERICE, I. G. "Didáctica do ensino superior. São Paulo. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PIZZANI, L. *et al*. "A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento". **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, vol. 10, n. 2, 2012.

PREMUGY, C. I. C. **Colectânea de legislação do Ensino Superior**. Maputo: Ministério da Educação, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Porto Alegre: Editora Feevale, 2013.

UNESCO. "Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação". **Anais da Conferência Mundial Sobre o Ensino Superior**. New York: 1998.

CAPÍTULO 8

A Trajetória da Educação Indígena no Extremo Norte: Formação de Professores em Roraima

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO EXTREMO NORTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RORAIMA[2]

Simone Rodrigues Batista Mendes

Com este trabalho objetiva-se uma descrição e reflexão sobre a trajetória da educação indígena no Brasil e em Roraima, com foco na formação de professores, em especial na região norte, no estado de Roraima. Estado com a maior proporção de indígenas do país e a quinta maior em números absolutos. São 97.320 pessoas autodeclaradas indígenas, o que corresponde a 15,2% do total de 636.707 moradores (IBGE; CENSO,2022).

A primeira parte do texto apresenta a trajetória da educação indígena e seus avanços ao longo da história, destacando as conquistas dos indígenas nas últimas décadas. Partindo da premissa que a educação ocupa nos dias atuais um papel vital no processo de valorização, fortalecimentos e manutenção do modo de viver dos povos originários, promovendo à emancipação dos sujeitos que vivencia a realidade educacional da Amazônia Ocidental, no extremo norte brasileiro.

> Historicamente os povos indígenas foram submetidos pelos colonizadores a projetos pedagógicos baseados na assimilação e integração destes à sociedade nacional, projetos estes que desvalorizaram suas formas de vida e língua, levando a negação dos

[2] O presente capítulo é o resultado de uma prévia pesquisa apresentada no *V Congresso Internacional Mundos Indígenas (UFRR) / Simpósio Temático Educação Intercultural como Desafio Contemporâneo na Formação de Professores Indígenas (UERR)*. Boa Vista: UFRR/UERR, 2024.

> modos de vida e o assujeitamento à cultura ocidentalizada (FERNANDES *et al*., 2020, p. 852).

E preciso compreender e refletir sobre o processo histórico vivido pelos povos indígenas no Brasil, um modelo de educação que mudou e alterou seu modo próprio de viver. Modelo esse que ignorou os conhecimentos destas populações, lhes impondo a concepção eurocêntrica de mundo e, negando os saberes, suas culturas e tradições e línguas.

EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: ALGUMAS PONDERAÇÕES

Quando os portugueses chegaram ao novo continente (1500) encontram uma população formada com cerca de 6 (seis milhões) de índios, vivendo da terra, da pesca e da caça, com cultura, costumes e crenças e um processo educativo realizado por adultos das "aldeias" operacionalizados pelos pais, tios e avós. Além dos familiares, os pajés exerciam um papel fundamental no processo educativo, principalmente na instrução cultural e transmissão dos valores.

Mandulão afirma que no período colonial (2006),

> A cruz e a espada atravessaram o mar juntas, com o mesmo objetivo: negar a diversidade cultural. Povos indígenas foram obrigados a abandonarem suas línguas em favor das línguas impostas, a exemplo do nhengatu na Amazônia, uma língua geral criada a partir do tupi pelos jesuítas (MANDULÃO, 2006, p. 219).

Fausto Mandulão[3] na sua fala evidencia que missionários jesuítas enviados por D. João III, rei de Portugal, sob o comando do Padre Manoel da Nóbrega, foram os primeiros "professores" dos indígenas, com incumbência de convertê-los a fé católica e ensinar o idioma dos colonizadores, rejeitando qualquer forma educativa encontrada com os índios.

No primeiro momento os jesuítas focaram a educação nas crianças, especialmente nos meninos. A escola funcionava em casa de taipas pertos as aldeias e aprendizagem concentrava-se nos estudos bíblicos e na língua portuguesa, língua espanhola e, ainda nas operações básicas de matemática, bem como aprendiam profissão de mecânico e ainda fazia uso teatro imprimir mais rápido a fé católica.

A cultural nômade era um dos complicadores para educação dos índios, os jesuítas não os acompanhavam e o processo educativo se rompia. Outra dificuldade enfrentada foi a resistência dos índios por meio das mães índias levavam seus pequenos para as matas para livrá-los da influência dos jesuítas. Na colonização a educação foi instrumento de negação da diversidade cultural e linguística dos indígenas.

Para catequização os missionários aprenderam algumas línguas, com forma de se inserir e, depois ensinar a língua portuguesa que passaria a ser sua língua materna. A imposição da língua portuguesa foi uma forma de assinalar estado colonizado.

Para Maher,

[3] Professor Indígena, pioneiro na educação indígena em Roraima, do povo Macuxi, morreu vítima da Covid-19, com 41 dedicados à educação. Graduado em Licenciatura Intercultural com habilitação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Roraima (2009). Uma grande liderança que lutou pela formação de professores.

> Nesse paradigma o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Inicialmente tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo modelo assimilacionista de Submersão (MAHER, 2006, p. 20).

A educação dos indígenas no período da colonização e, até pouco tempo dos foi realizada por não índios, um processo que não valorizava saberes nem cultura, uma forma de garantir a domesticação e submissão dos povos indígenas. Assim, uma das primeiras formas de submissão era a extinção da língua e crenças, a anulação da língua representava o poder do povo colonizador e significava a total submissão de um povo.

A expulsão dos jesuítas da Colônia pelo Marques de Pombal percutiu com a criação do Diretório do Índio, política que objetivava afastar os jesuítas das aldeias. Com esse documento cada aldeia deveria ser contemplada com uma escola, com mestres específicos sendo: um para meninos e outro para meninas.

A partir de então, o idioma oficial passou a ser o português e a nudez imoral e proibida, as moradias coletivas também foram desautorizadas. O não cumprimento era passível de morte. Pombal considerava que a política poderia inserir os índios na sociedade.

Garcia (2007) observa que,

> [...] objetivo principal a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção

> das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p. 78).

Tratava-se de uma política de integração que abolia toda e qualquer lembrança da cultura e da língua, ou seja, uma negação completa da identidade do índio. Uma que emanava "[...] três preocupações da Coroa: estabelecimento das populações indígenas em unidades populacionais fixas; de forma a proteger o território colonial; sua incorporação ao modelo de civilização europeu, pautado no trabalho; e, por fim, a introdução e o fortalecimento da autoridade metropolitana" (COELHO, 2007, p. 33).

No período do império a educação indígena foi marcada por dois documentos: a Lei das Terras (1850)[4] e o Regulamento das Missões de Catequese e Civilização do Índio (1845)[5], documentos conhecidos como hordas Selvagens. Ferreira (2001, p. 58) afirma que educação indígena no Brasil se divide em quatro fases: a primeira inicia na Colônia, descrita na primeira parte desse texto; a segunda fase, que acontece com a criação de Serviço de Proteção ao Índio em 1910;a terceira fase, com aparecimento das organizações não governamentais, tais como CMI, OPAN, Comissão Pró-índio, bem como o movimento indígena no final dos anos de 1969;quarta fase, que se inicia nos anos de 1980, quando os movimentos

[4] Lei das Terras - Lei Nº 601,18/09/1850, trata da questão indígena no art. 12, onde dizia que era dever do governo reservar às terras a colonização indígena.

[5] Regulamento das Missões - dizia que a criação de aldeias e missões para assentar os índios selvagens (MOREIRA, 2002).

indígenas vão ganhando corpo e robustez, um movimento em busca de serem sujeitos da própria formação e escolarização.

a) 1540-1910 educação jesuíta, negação de si mesmo, catequização. Para Sartori, Golfetto e Silvania (2014, p. 164): "A coroa portuguesa por meio dos seus subordinados, em específico a igreja, tinha por obrigação catequizar aquele povo e domesticá-los em processo civilizatório".

b) 1910-1970 fase da integração SPI e FUNAI, educação centrada no ensino profissional; 1970-1980 inserção das ONGs com seus projetos alternativos, ausência do Estado "na busca pela defesa de seus direitos e interesses de continuidade sociocultural, os povos indígenas criaram organizações sócio-políticas, com intuito de superar a situação de tutela a que historicamente formam submetidos" (SANTOS, 2003, p. 115).

c) 1980-2015 luta dos movimentos pelos seus direitos em busca por uma educação eminentemente indígena em respeito ao multiculturalismo e ao bilinguismo. Nesse sentido, "a intuição escolar ganhou novos papéis. Abandonou de vez a perspectiva interacionista e negadora das especificidades da cultura indígena, tornando-se um local de afirmação de identidade e pertencimento ético" (BANIWA, 2013, p. 347).

A resistência dos povos indígenas sempre esteve presente, mas é na quarta fase que a luta das lideranças e dos movimentos que educação indígena alçou grandes conquistas, em reposta as reinvindicações e ao enfrentamento do que foi imposto ao longo da história.

Para Sartori, Golfetto e Silvania (2014, p. 04) “nunca no Brasil se falou tanto em questões relevantes ao índio: valorização da língua materna, ensino bilíngue, formação de professores, respeito aos costumes, crença e acesso aos conhecimentos”. Porém, pergunta-se se os direitos que se traduzem em políticas estão se efetivando. Afinal, todos as políticas e ações tem cunho redentor.

A educação indígena fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, normativa que reconhece o Brasil pluricultural estabelecendo paro os “povos indígenas a garantia da manutenção de suas culturas, possibilitando educação específica, diferenciada com base nos valores, na diversidade indígena, bem como modo próprio de ser e fazer educação” (CF, 1998).

Como enfatiza o Parecer 14/99,

> [...] o capítulo VIII, do Título VIII, da Constituição Brasileira de 05 de outubro de 1988, são-lhes restituídas suas lídimas prerrogativas de primeiros cidadãos do nosso imenso Brasil. Afinal, não foram os índios que invadiram o Brasil [...]. Suas tradições, seus costumes, seu habitat e, especialmente sua língua são os autóctones. A “gens” indígena é aquela verdadeira, original e primeira nas terras “Brasílicas’.”. Com o artigo 231, do capítulo VIII da Constituição de 1988 fez-se justiça: “Art. 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens." Idêntica é a força redimensionadora da postura constitucional em relação aos povos e à educação indígena que já se encontra nos artigos 210, 215 e 242 da mesma Constituição de 1988 (PARECER CNE/CBE, 1999, p. 04).

Na mesma direção Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1966 em seus os artigos 26, 32 e 78, afirmado o currículo da educação escolar indígena se compõe de uma base comum e a parte diversificada, possibilitando a inserção de características *loco* regionais socais, culturais, econômicas, linguísticas respeitando à diversidade de cada povo. Pois, "ensinar não e transferir a inteligência do objeto, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito consciente, se torne capaz de interligar e comunicar o inteligido". (FREIRE, 1998, p. 134-135):

> Os artigos asseguram que os sistemas de ensino estaduais e municipais devem receber financiamento por parte das agências federais para dar assistência ao desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar específica, diferenciada, bilíngue e intercultural aos povos indígenas, dentro de suas comunidades (MENDES, 2017, p. 29).

Nesse sentido, a educação escolar e o ensino devem apresentar uma proposta intercultural "pois, o fazer pedagógico precisa se fundamentar em pressupostos de natureza antropológica, sociológica filosóficas que permitam a construção de sujeitos sociais autônomos e com liberdade para pensar e agir.

Nessa perspectiva, a formação de professores se configura como uma das bases de sustentação e fortalecimentos da educação indígena específica, diferenciada, intercultural, bilingue e comunitária. Formação que possui grandes desafios dada a dualidade que vivencia no cotidiano escolar e nos extramuros da sala de aula: de uma lada missão de promover a construção dos conhecimentos universais e, do outro ser guardião dos conhecimentos e saberes

tracionais de um povo, ao propor as crianças e jovens a construção, manutenção e valorização da sua identidade.

Desse modo,

> No Brasil, a formação de professores vive em disputa decorrente das reformas educacionais das lutas dos últimos anos, em que os movimentos ... têm procurado ocupar cada vez mais espaços nas universidades reivindicando pedagogias e outras formas de formação docente (ALBARADO, HAGE,2022, p. 147).

Logo, a formação deve considerar que o professor indígena se constituirá nas comunidades em um ator que enfrentará desafios e tensões que o ensino lhe apresenta. De modo que, sua formação precisa propiciar elementos para que se torne um agente de transformação para que a escola indígena se converta num espaço real para prática da interculturalidade.

E inegável que ao longo da história as conquistas e avanços dos povos indígenas no campo da educação escolar, principalmente nos últimos 30 anos. Além dos direitos garantidos na CF /88 e na LDBN 9.394/96, ainda estão sendo implantadas as políticas afirmativas, com vista a corrigir os erros do passado e promover a inclusão desses povos.

Em 2012, a Lei de cotas sob nº 12.711/2012, foi aprovada e assegurou o ingresso de indígenas nas instituições de ensino federais de nível superior e técnico, com reserva de 50% das matrículas por curso e turno. Conforme os artigos,

> Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em

> cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
>
> [...]
>
> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por auto declarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
>
> Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

A educação é um direito e, uma necessidade do cidadão devendo ser garantida para todos, em especial aos povos indígena não negligenciada e ocupante de 13% do território nacional e, 23% da Amazônia legal. A entra da dos indígenas no ensino superior possibilita a qualificação e a capacidade técnica dos povos indígenas para gerir suas comunidades, seus territórios, sua cultura, língua.

Além lhes garantir sua necessidade básicas como: educação, saúde, autossustentação, transporte e comunicação. “Nos últimos 30 anos, os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos e cobrando dos governos um Estado que possibilite igualdade de todos” (LEI FEDERAL Nº 11.711/2012).

RORAIMA E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Estado da região norte do Brasil, Roraima faz limite com Venezuela e a Guiana, com 46% do seu território de terras indígenas, possui uma população de 97.320 indígenas (IBGE, 2022) significando 15,29% de sua população formada por indígenas. Das etnias: Macuxi, Wapixana, Taurepang, Ingaricó, Y`ekuana, Patamona, Wai-wai, Waimiri-Atroari e Yanomami. O contato desses povos com os colonizadores data do século XVII, primeiro com espanhóis e holandeses, ou seja, antes da chegada dos portugueses.

Figura 1 – Mapa do estado de Roraima



Fonte: <https://redehumanizasus.net>.

A submissão europeia pretendia consolidar a conquista do território, das riquezas e de mão de obra disponível na América Latina. A educação indígena no estado assumiu o mesmo modelo aplicados as todos os índios do país. Assimilação e integração para sua inserção na sociedade não índia.

> Neste contexto, a educação foi estruturada para formar trabalhadores comprometidos com a pátria, com o progresso, enfim, com um Estado Nação que necessitava fortalecer e ampliar sua hegemonia, por meio da língua, dos símbolos nacionais, do território, da religião, etc. Este modelo buscava formar homens cristãos e patriotas a serem integrados à sociedade invasora, pecuarista e mineradora. Assim foram concebidas e construídas as escolas para índios. (PPP - LICENCIATURA INTERCULTURAL, 2002, p. 09).

Na metade do século XX a Igreja Católica e o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foram os responsáveis pela educação indígena no então Território Federal. A igreja Católica, por meio da ordem dos Beneditinos, instalou uma missão localizada às margens do Rio Surumu, que posteriormente a transformou em escola internato, no meio do território Macuxi e Wapixana.

O Sistema de Proteção ao Índio (SPI) criou escola na Fazenda São Marcos[6] em 1923, visando alfabetizar os índios e

[6] Fazenda São Marcos: Está localizada no município de Boa Vista, às margens do Rio Urarico, era próximo ao Rio Tacutu e ao Rio Branco, na comunidade de Campo Alegre, que pertence à terra indígena São Marcos. A Fazenda nacional São Marcos foi criada logo após a fundação do Forte São Joaquim, em 1775, entre 1787 e 1793, com a finalidade de prover de produtos alimentícios a cidade de Manaus. [...]. "Em 1878 o Ministério da Fazenda demarcou os limites das três Fazendas Nacionais do Rio Branco: São Bento, São Marcos e São José, onde a atividade predominante era a pecuária. O conjunto arquitetônico

profissionalizá-los por meio dos cursos de ferreiro, marceneiro, seleiro e carpinteiro. Visando a formação de mão de obra para atuarem nas fazendas da região. A forma da educação escolar da época direcionada aos indígenas centrava-se no ensino de ofícios.

> A partir de 1920 missionários religiosos e o Estado, através do SPI, implantaram um modelo pedagógico que privilegiou o ensino da língua portuguesa, a catequização e a profissionalização dos índios. Ampliou-se, desse modo, o processo civilizatório, no qual aprender a ler e a escrever a língua portuguesa foi a meta principal. Esse estado de coisas perdurou até a década de 80 do século passado (PPP - LICENCIATURA INTERCULTURAL, 2002, p. 10).

O processo educativo indígena assumiu o modelo vigente do momento, contato com os índios por meio da igreja e missão beneditina os converteu conversão em cristãos e o Estado, promoveu a política interacionista para ocupação do espaço geográfico e preservação da soberania nacional frente à ocupação estrangeira.

A educação indígena em Roraima dar os primeiros sinais de mudança com crescimento do movimento indígena nos anos 70, acompanhando o mesmo movimento do país quando ganha força e maturidade.

> Foi nesse contexto de mobilização que as comunidades indígenas questionaram diversas situações: a) a insatisfação de pais e alunos com professores não índios; b) que utilizavam métodos já

é de propriedade da União, administrado pela FUNAI e está inserido na Terra Indígena de São Marcos, homologada por Decreto Presidencial em 1991, Decreto 312 de 29/10/91" (ADRELLO, 2010, p. 71).

> ultrapassados de castigo e de violência) bem como promoviam a super valorização da cultura e da língua brasileira) com o consequente menosprezo direto da cultura e das línguas indígenas; e) promovendo, por fim, a dominação cultural e a submissão políticas e social (REPETTO, 2008, p. 02).

Sob esse olhar, o Conselho Indígena de Roraima (CIR) categoriza a educação indígena em quatro fases: primeiro período 1948 -1966; segundo período 1967-1987; terceiro período 1987-1996 e o quarto período 1997-2012.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO EXTREMO NORTE DO BRASIL

Roraima se destaca no cenário nacional, quando se trada das questões da educação indígena e, formação de professores, sendo um estado pioneiros na implementação de políticas de formação na perspectiva específica e diferenciada. Os primeiros professores indígenas foram formados no Internato do Surumu[7]. Essa formação não tinha caráter específico aconteceu em virtude da necessidade, em realidade na proporção que os indígenas concluíam seus estudos iam assumindo o papel de professores, nas comunidades.

> [...] no final da década de 40 surgia em pleno lavrado de Roraima - em meio a fazenda e malocas dos chamados "peões caboclos "(na realidade, indígenas

[6] Vila Surumu: pertencente ao município de Pacaraima, situado na região norte estado de Roraima. Fica localizada à margem esquerda do Rio Surumu. É uma das entradas da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, fica a 120 km da capital do Estado. Também conhecida como comunidade do Surumu. Disponível em: <http://www.indiosonline.net>.

> Macuxi e Wapixana) - a missão - escola de São José de Surumu, ligada à igreja católica. A crença oficial da época era de que a escola poderia ser o caminho mais curto e eficaz para transformar o índio em não índio (NASCIMENTO, 2014, p. 24).

Os eram estudantes da escola da missão São José da Igreja Católica, em regime de internato. Escola precedente de professores indígenas em 1972, para desempenhar o papel de professor de 1ª à 4ª série do 1º grau, ou seja, quem sabia um pouca mais, ensinavam aos demais.

Nos anos de 1980, com o "D" que teve com objetivo debate a educação brasileira, os povos indígenas discutem a escolas para indígenas e, assumem o discurso da educação diferenciada e, consequentemente a luta por formação professores de indígenas para assumir as escolas de suas comunidades.

Em 1990 a Secretaria de Educação do Estado oferta o primeiro Magistério Indígena de Roraima, já para perspectiva de atender somente indígenas. O Magistério Parcelado iniciou em 1994, com objetivo de qualificar 470 no formado modular, na modalidade em serviço, com suas etapas ocorrendo nas férias e recesso escolar. Para Grupioni (2008), o projeto tinha um currículo embasado para a revitalização das línguas e específico para a formação dos professores. Curso na modalidade normal ao 2º grau equivalente ao (ensino médio), com carga horária de 3.120 horas, composto por disciplinas de formação geral e formação pedagógica. Os cursos de magistério no Brasil datam 1827, sempre com objetivo de habilitar os professores para atuar nos anos iniciais da educação básica.

Nos anos de 2004, em resposta as reivindicações do movimento indígenas de Roraima e das lideranças, secretaria por meio da Divisão de Educação Escolar Indígena, apresenta um novo

projeto, o Tamî'kan curso normal de nível médio, para habilitar professores indígenas desenvolver suas atividades do 1ª ao 4ª séries nas escolas indígenas do estado.

Historicamente sistema estadual de educação, vem criando estratégias de formar professores para escolas indígenas do seu território, em 2007 criou o Centro Estadual Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Roraima (CEFORR).

O CEFORR, atualmente oferta vários cursos em nível médio Magistério respeitando a diversidade de povos existentes no Estado e, em atendimentos as reivindicações de cada povo, hoje com 5 magistérios em andamento:

- **Tami'kan:** (Sete Estrelas) - curso em nível médio com objetivo de habilitar professores para atuar do 1ª ao 5º ano do ensino fundamental. O mais antigo, desde 2006, atualmente com 150 cursistas.
- **Tamarai**: política educacional governamental que objetiva oportunizar formação inicial, preferencialmente, aos professores falantes de línguas indígenas que já atuam nas escolas estaduais e municipais, em comunidades, sem qualificação profissional, atendendo atualmente 90 cursistas.
- **Amokoóiisantan** (Velho Sábio): Curso Nível Médio / Magistério, para professores Ingarikó, Makuxi e Patamona, moradores da Região Ingaricó e Serras. Habilitou 35 professores, turma finaliada em 2022, sem turmas novas.
- **Yarapirai**:(Passaro Sabiá): curso nível médio magistério específico para etnia Yanomani. hoje com 50 professores em formação.
- **Ye'kuana**: não iniciado, o projeto está ainda em construção.

Os Magistérios Indígenas surgem da necessidade e para formação em serviço, os cursistas atendidos já atuam como professor, na prática docente, apresentam grandes dificuldades na prática de sala de aula, chegam sem formação, mas com um vasto repertório de conhecimentos e saberes culturais, que devem ser usados no cotidiano da escola.

As formações em nível médio são amparadas e norteadas pela RES. Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Educação indicando que "formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica".

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENSINO SUPERIOR

Em Roraima há duas instituições publica que vem atuando com mais intensidade com oferta de ensino superior, para os povos indígenas o acesso a essa etapa é uma conquista que pode principalmente, fortalecer as culturas e identidades e, promover a autonomia, lhes permitindo ser agentes de suas ações, sem a necessidade de intermediação dos não indígenas. Segundo Mendes (2017, p. 79):

> O caminho percorrido pelos povos indígenas para chegar ao ensino superior obedeceu a dois vieses: o primeiro foi à procura pela formação superior para professores indígenas em cursos diferenciados e específicos, com objetivo de habilitá-los para atuação em suas escolas. O segundo foi a busca dos indígenas,

em desenvolver capacidades de gerenciar as terras demarcadas.

A oferta do ensino superior tem crescido no estado, resultado do diálogo entre estado e movimentos, lideranças e população indígena também tem vagas para ingresso nos processos seletivos garantidas nos cursos.

a) **Universidade Federal de Roraima (UFRR)**, com o Instituto Insikiran, apresenta na atualidade três curso específicos em licenciatura. Sendo que a Licenciatura Intercultural faz parte da lista de cursos da própria universidade, consta na matriz de curso. E as outra são oferta a partir do Programa Parfor Equidade.

- **Licenciatura Intercultural**: tem como finalidade formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, com áreas de concentração em Ciências Sociais, em Comunicação e Artes ou em Ciências da Natureza, de acordo com legislação vigente, para atuarem do 6º ao 9º ano e ensino médio. (PPP - LICENCIATURA INTERCULTURAL, 2002, p. 12).
- **Licenciatura em Pedagogia Intercultural (PARFOR**): objetiva habilitar professores indígenas para atuarem na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e coordenação das escolas e no desenvolvimento de projetos de interesse das comunidades, numa perspectiva multi, interdisciplinar e intercultural, habilitando-os também a desempenharem as funções de: coordenação pedagógica; direção escolar (PPC-LICENCIATURA EM PEDAGOGIA INTERCULTURAL, 2023, p. 19).
- **Licenciatura em Educação Especial Intercultural Indígena (PARFOR)** : visa habilitar professores

> indígenas para atuarem na Educação Especial Inclusiva Intercultural, nas escolas da Educação Básica e nos projetos de interesse das comunidades, numa perspectiva multi, interdisciplinar e intercultural, habilitando-os também a desempenharem as funções de: coordenação pedagógica; direção escolar (PPC- LICENCIATURA EM EDUCAÇAO ESPECILA INTERCULTURAL INDIGENA, 2023, p. 23).

Os cursos do PARFOR Equidade[8] foram criados para atender demanda especifica dos municípios de Pacaraima, Normandia e Uiramutã, conforme estabelece o EDITAL Nº 23/2023, teve como finalidade" a seleção de propostas de Instituições de Ensino Superior (IES) para a oferta de 2.000 (duas mil) vagas para a formação de professores em Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia Intercultural Indígena, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos" (p. 01).

b) **Instituto Federal de Roraima (IFRR).** Atualmente o IFRR vem atuando com duas frentes para formação de professores indígenas, em nível médio e nível superior.

- **Curso Técnico em Magistério Indígena Subsequente,** ofertado pelo Campus Avançado do município de Bonfim, um convenio com o município de Normandia, com uma oferta de 85 vagas e certificação de 79 estudantes.

[8] O PARFOR EQUIDADE é uma ação especial realizada no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) gerido pela CAPES. Disponível em: <www.gov.br/capes>.

- **Licenciatura em Letras Português /Línguas Indígenas**: por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o instituo abriu vestibular para 180 vagas para o curso, na modalidade a distância, uma ação do Campus Amajari.

  O curso Superior de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português/Línguas Indígenas é promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima–IFRR/ Campus Amajari, na modalidade a distância e terá a duração de 4 anos; O Curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português/Línguas Indígenas possui carga horária total 3.200 (três mil e duzentas) horas, conforme especifica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. O Curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português / Línguas Indígenas ofertará 50% de carga horária na modalidade de Educação a Distância (EaD), e 50% com carga horária de atividades presenciais nos polos de Ensino. De acordo com Resolução nº 04 CNE/CP de 29 de maio de 2024. (EDITAL 6/2024 - GAB/DG-CAM/IFRR, 2024).

O curso representa para povos indígenas do território uma grande conquista, visto que até o momento, nenhuma outra instituição local se apresenta com curso em nível superior na perspectiva das línguas indígenas. As línguas indígenas é patrimônio cultural e, uma premissa para preservação, manutenção dos povos que se encontra em seus territórios e nas comunidades garantir a sobrevivência das práticas culturais e modos de viver. Além de auxiliar no fortalecimento das relações sociais e, portanto, um componente simbólico construção e reafirmação das suas identidades.

Estão previstos para iniciar no ano de 2024 IFRR/ Campus Bonfim dois os cursos de Pedagogia Intercultural (EAD) e a especialização em Docência da Educação Indígena, em atendimento aos professores do município de Normandia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que toda e qualquer política de formação indígena deve ter como princípios a igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade como garantia, contando preferencialmente com participação de professores, gestores indígenas, lideranças e organizações indígenas. O estado de Roraima ao longo de sua história tem avanços significativos na construção de políticas de formação de professores, sendo pioneiro na implementação de cursos.

É inegável as conquistas e avanços dos povos indígenas no campo da educação, principalmente nas últimas décadas, além dos direitos garantidos na CF /88 e na LDBN 9.394/96, implantou-se as políticas afirmativas, com vista a corrigir os erros do passado e promover a inclusão dos povos originários.

Contudo ainda se percebe a ausência de um trabalho mais articulados entres os entres federados e as intuições de ensino, entende-se que um trabalho em rede reforça e potencializa os resultados assim, “dialogar com o mundo torna- se mais importante que “desvendar seus segredos”. De forma que, sistema de formação passa a ser visto através da perspectiva as redes colaborativas do todo, não como uma soma de partes. A partir das relações dessas partes surgem novas potencialidades, que também se retroalimentam, estimulando-as a expressar sua individualidade” (JUNQUEIRA, 2000).

REFERÊNCIAS

ALBARADO, E. C.; HAGE, A. M. "A influência dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores no Brasil". *In*: ANDRADE, A. C. *et al*. **A educação na Amazônia brasileira**: formação de professores e diversidade cultural. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2022.

BANIWA, G. "A Lei de Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para diversidade". **Caderno de Pensamento Crítico**, vol. 35, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2025.

COELHO, M. C. "A construção de uma lei: o diretório dos índios". **Revista do IHGB**, vol. 437, n. 168, 2024.

FERNANDES. M. A.; CAMARGO. L. M. "Magistério Indígena Tamî'kan: aspectos formativos e desafios curriculares para formação de formadores e professores indígenas-RR". **Revista E-Curriculum**, vol. 18, n. 2, 2020.

FERREIRA, M. K. "A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil". *In*: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). **Antropologia história e educação**: a questão indígena na escola. São Paulo: Editora Global, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

GARCIA, E. F. "O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional". **Revista Tempo**, vol. 12, n. 23, 2007.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil**: formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasilia: MEC, 2006.

MAHER, T. J. M. "A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória". *In*: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MANDULÃO, F. S. "Educação na visão do professor indígena". *In*: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MENDES, S. R. B. **Autonomia e fortalecimento da educação escolar indígena**: percepções dos sujeitos políticos envolvidos no Projeto Magistério Indígena Tamî´kan - 2006/2013 (Doctorado em Ciências de la Educación). Asunción: UEP, 2017.

NASCIMENTO, R. N. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima**: da normatização à prática cotidiana (Tese de Doutorado em Antropologia). Recife: UFPE, 2014.

REPETTO, M. A. "Educação escolar indígena em Roraima: processo histórico e as demandas atuais por ensino médio. *In*: OLIVEIRA, R. S. **Roraima em foco**: pesquisa e apontamentos recentes. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

SARTORI, E. R.; GOLFETTO; M. R. L; SILVANIA, F. S. M. N. “Formação de professores indígenas”. **Brasil Escola** [2014]. Disponível em: <www.brasilescola.com>. Acesso em: 03/12/2024.

CAPÍTULO 9

Currículo Intercultural e Atendimento Educacional Especializado: Percepções em uma Escola Indígena

CURRÍCULO INTERCULTURAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERCEPÇÕES EM UMA ESCOLA INDÍGENA

Catarina Janira Padilha

A escola para ser considerada democrática requer considerar as particularidades, as diferenças culturais através da promoção de ações que fomentem as especificidades, oportunizando aos discentes o ensino e aprendizagem mediados por práticas inclusivas, par tanto, requer que seu projeto pedagógico fomente um currículo que atenda as diferenças e suas especificidades através da interculturalidade.

Para dinamização do currículo, requer da Coordenação Pedagógica ações que promovam a aprendizagem de modo que todos os atores do processo, mais especificamente os discentes indígenas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que necessitam ter acesso a práticas educacionais que atendam às suas especificidades, que respeite e valorize seu potencial.

Nesse contexto, apresentamos a análise da percepção da Coordenação Pedagógica quanto ao desenvolvimento do currículo intercultural as práticas instituídas para o cumprimento da inclusão no processo de escolarização e integração social do discente. O estudo apresenta os resultados quanto a compreensão e intervenção do coordenador pedagógico para o desenvolvimento do currículo intercultural as práticas inclusivas desenvolvidas por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE em uma escola indígena no Estado de Roraima – Brasil.

O método de pesquisa utilizado neste estudo é teórico-dedutivo, de natureza exploratória e descritiva quantos aos fins, e de

natureza qualitativa e etnográfica quanto aos meios utilizados. O trabalho de campo foi desenvolvido com observação *in loco* e realização de entrevistas ocorridas período de 10/2018 a 06/2019 na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antonio Horácio, localizada na Comunidade Boca da Mata, T.I São Marcos, no Município de Pacaraima – RR. Os indicadores analisados estiveram pautados em três campos perceptivos: a participação da comunidade junto aos discentes com NEE, a prática pedagógica no AEE desenvolvido na SEM e o desenvolvimento do Currículo Intercultural.

Os resultados apontam que a coordenação possui enormes desafios que vem desde a precariedade logística á necessidade de formação inicial e continuada para o AEE, integrada aos preceitos culturais, conforme a designação do currículo intercultural, busca também desenvolver o currículo atendendo as necessidades da comunidade, assim como a promoção de práticas inclusivas.

O tema debate a urgência de estruturação e proposição de Políticas Públicas para a promoção das práticas inclusivas, formação de doentes indígenas evidenciando os saberes tradicionais, revitalização e manutenção dos saberes pautada ao Currículo Intercultural para o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusivas voltadas a população indígena.

CONCEPÇÕES SOBRE NO CURRÍCULO INTERCULTURAL

Para compreendermos a dinâmica escolar é imprescindível analisar a identidade curricular suas inter-relações e implicações que direciona o processo ensino e aprendizagem, principalmente no contexto das práticas inclusivas. A teoria do currículo em tese traz como concepção a correspondência entre “teoria e realidade”, sendo

esta uma representação "imagética, um reflexo, estabelecido por um signo real precedido cronologicamente e ontologicamente" (SILVA, 2017, p. 11).

O currículo é um objeto que precede a teoria, em que só passa a ter funcionalidade quando há compreensão do discurso e significação do que realmente quer se aproximar, de que conhecimento quer produzir e de como esse conhecimento irá ser ensinado.

Para Silva (2017, p. 12), a análise do objeto social e cultural e seus efeitos de realidade são contextos representativos que fomentam a o currículo tendo o efeito: "[...] de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser." Arroyo (2017, p. 146) corrobora ao "[...] reconhecer que a sujeitos no ensinar e o aprender poderia significar redefinir centralidades nos currículos de formação de docentes".

Assim, o currículo é o resultado da seleção de uma ampla rede de conhecimentos e saberes e de como é justificado a seleção desses elementos. Considera-se também como um aparelho ideológico de formação e poder.

O controle ideológico explora explicitamente as estruturas sociais e técnicas. O contraponto sobre a submissão e dominação se materializa através do ato discriminatório dos mecanismos de seleção: o discente dominado, subordinado é expelido da escola antes de chegarem aos níveis de aprendizagem sobre os atos e habilidades das classes dominantes (SILVA, 2017, p. 32), promovendo assim, a reprodução cultural, sua internalização e concretização do habitus é introjetado por meio da obtenção de materiais, símbolos, títulos (BOURDIEU; PASSERON, 2009).

Logo, as relações entre ensino aprendizagem se estabelecem no processo de imposição do que esta sendo transmitido e na ocultação do que de fato se aprendeu, ou seja, há uma dupla violência

de dominação tanto social como cultural, principalmente quando o currículo não está para o desenvolvimento social e cultural de uma comunidade, principalmente a indígena, que ao longo de sua história, sempre teve a imposição cultural e social do dominador em detrimento a sua principalmente em seu processo de escolarização.

A reprodução escolar tem sido executada pela imposição cultural dominante aos discentes, principalmente como prática de exclusão e colonização em que o currículo formal impõe condicionantes as práticas cotidianas e de aprendizagem, contradizendo as prerrogativas voltadas par a educação escolar indígena que determina a estruturação curricular para o ensino específico, diferenciado, intercultural e bilingue.

Para tanto, se faz necessário, que seja possibilitado no AEE à imersão cultural do indígena, principalmente em sua proposta pedagógica para que o currículo possa atender de modo real discente, através dos olhares da interculturalidade pautada nos aspectos culturais, fruto do movimento legítimo de reivindicação dos grupos sociais, para terem suas formas de culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional (SILVA, 2017, p. 88).

Nessa perspectiva, Nascimento (2017, p. 279) define a interculturalidade como:

> [...] processo de reconhecimento de respeito para com o outro, ou seja, é uma atitude de respeito aos valores culturais de cada pessoa, buscar o estabelecimento do respeito para com o outro, independentemente do seu grupo étnico ou social. [...]esse processo interativo não pode ser visto como fator de perda da identidade cultural, mas como fator de enriquecimento dessa atitude.

Enfatiza a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, não homogeneizando a cultura, e dos extratos sociais. Promove no campo da Interculturalidade a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade a partir da perspectiva crítica no sentido da construção de uma ação pedagógica que visa a assunção de uma sociedade em que igualdade não seja vista como contraposta a diferença e sim como uma articulação "igualdade na diferença" (CANDAU, 2008, p. 49).

Logo, é preciso romper com práticas monoculturais para incluir os sujeitos e construir novos conceitos e ressignificar seu interior a partir das diferenças e da igualdade. Igualdade percebida a partir da "[...] igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as" (CANDAU, 2012, p. 27).

Para que essa igualdade de direitos seja construída faz-se necessário que a escola e a sociedade de modo geral tenham um olhar mais atento para perceber as diferenças que são constitutivas da humanidade. Ao longo da história, nos diferentes processos de colonização, algumas diferenças foram superiorizadas, consideradas padrão, norma e outras marginalizadas e estereotipadas.

Cabe também à escola romper com essa visão hierarquizada que em nome de um projeto de dominação, exploração e colonização construiu a inferiorização do outro (BERGAMASCHI, 2012, p. 09).

Pensar a educação intercultural é acreditar ser possível reinventar a escola, que outros conhecimentos possam ser construídos e as outras culturas até então negadas, silenciadas possam ser significadas, ressignificadas e incluídas no espaço/tempo escola em seus mais variados aspectos."

Faz sentido cada vez mais pensar a educação e o currículo a partir da perspectiva intercultural para a construção de um tempo

espaço em que seja possível o diálogo entre diferentes saberes, diferentes culturas, articulando a diferença com a igualdade de direitos no processo de construção constante de sujeitos que possam viver sua diferença sem serem vistos como inferiores.

Assim, considerando que o currículo é uma construção social, intencional, resultado de lutas pelo poder, cada grupo deve dialogar para que suas práticas culturais sejam significadas e empoderadas, necessitando participar das discussões sobre sua construção, uma vez que ele está permeado por questões culturais que não são neutras.

Sendo o currículo, lugar, espaço, território e trajetória, permeada por relações de poder, é que queremos reiterar a necessidade da reinvenção da escola e do currículo para que a construção de sujeitos mais democráticos e atentos às diferenças possa construir uma sociedade onde os conflitos e mazelas não sejam atribuídos as próprias vítimas, que o outro possa ser visto, por si mesmo, e não a partir do mesmo.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo está voltado para Pesquisa Qualitativa (OLIVEIRA, 2002) e Etnográfico de natureza exploratória – descritiva (SAMPIERI; COLADO; LUCIO, 2013; MARCONI E LAKATOS, 2002) por analisar a percepção do coordenador pedagógica quanto às práticas inclusivas no currículo intercultural para escolarização do discente indígena com NEE.

Optou-se também pela pesquisa Intercultural (CANDAU; LEITE, 2007; PAVAN; PANIAGO; BACKES, 2014) com observação in loco e realização de entrevistas ocorreu no período de 10/2018 a 06/2019 junto à coordenação pedagógica por tratarmos

dos aspectos etnoculturais das práticas inclusivas na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antonio Horácio, localizada na Comunidade Boca da Mata – BR 174 – Terra Indígena do Alto São Marcos, município de Pacaraima – Roraima.

HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUXAUA ANTÔNIO HORÁCIO

A escola foi fundada em 1964 com a denominação de Escola Estadual Nossa Senhora da Glória na gestão do Tuxaua Antônio Horácio, funcionando de 1ª a 4ª série. Com o tempo a escola foi ampliando sua comunidade escolar também, sendo que em 1998, teve as matrículas ampliadas para a etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Neste mesmo ano em Assembleia geral comunitária foi definido que a unidade passaria a se chamar Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, em homenagem ao líder que implantou a escola na comunidade.

Em 2019 a escola atendeu a 370 discentes indígenas das etnias Taurepang, Macuxi, Wapichana, Pemon e Tucano da comunidade Boca da Mata e mais sete comunidades adjacentes, atendeu também não indígenas da cidade de Pacaraima, incluindo alguns discentes de nacionalidade venezuelana.

As aulas de línguas indígenas maternas são ministradas em: Macuxí, Taurepang e Wapichana, além da Língua Espanhola e a Língua Portuguesa, ofertadas nas modalidades Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos.

PERCEPÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA INTERCULTURALIDADE E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Como a ação docente se estabelece em parceria com outros atores do processo, se fez necessário compreender como o coordenador pedagógico compreende a inclusão integrada a aplicação de um currículo intercultural na escola indígena.

Para a coordenação a comunidade possui visões diferenciadas quanto às potencialidades e aprendizagem da criança, principalmente quando apresenta limitações, nos remetendo a Larraia (2017, p. 17) quando define que criança "[...] pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado".

É mister ponderar que os significados culturais, principalmente na cosmovisão do indígena ao determinar os simbolismos culturais, uma vez que "os significados, construídos na interação com outro pelo discurso, interfere no modo como cada um age, pensa e é aquilo que os sujeitos dizem aos outros. Aquilo que dizem tem papel central na sua formação" (MOREIRA, 2018, p. 57).

Quanto a visão de escola por parte da comunidade a coordenação pontua que as famílias consideram a escola comum importante aliado na formação de seus filhos, já que muitas vezes não tem preparo para lidar com as necessidades apresentadas por essas crianças, modificando assim seu olhar, pois, as pessoas da comunidade são obrigadas a lidar com essa realidade, entretanto, há aqueles que não se dispõe a acompanhar e entender como lidar com as situações vivenciadas já que não tem ninguém na família.

Compreende-se que o surgimento do tema em questão no contexto da comunidade tem levado à mudança de visão sobre a

pessoa com deficiência, pois, o aumento do número de pessoas na comunidade tem sido significativo, totalizando quatro discentes com laudo e outros cinco discentes com indicativo para avaliação.

Considera-se que a comunidade compreende a escola como espaço de complementação de formação da educação formal de crianças e jovens. Entretanto, não há clareza sobre a função da SEM e desenvolvimento das atividades, assim como a importância para o desenvolvimento pedagógico do discente com deficiência, assim como o papel docente.

Quanto à função docente, o entrevistado enfatiza que a comunidade compreende e visualiza "[...] o professor como um "fazedor de milagres" já que caberia a esse educar as crianças, independente e qualquer coisa outras pessoas têm a consciência de que o professor é apenas mais um dos responsáveis e indivíduos do processo de educação formal".

Entretanto, o docente é o mediador como ação promotora de estímulos que projetam o conhecimento, perpassando por vários processos significados no desenvolvimento, sistematizando essa produção de modo significativo.

Pontua-se que o coordenador pedagógico tem dificuldade em realizar intervenção e orientação junto aos docentes que atende aos discentes com NEE e/ou com dificuldades de aprendizagem em sala de aula, conforme fica explicito quando afirma que:

> [...] de um modo geral o acompanhamento desses alunos fica a cargo do próprio professor apesar das minhas limitações, já que não dispõe de formação na área tem orientado os professores que esses alunos precisam ter sempre uma atenção especial que envolve o planejamento entre outros.

Mesmo havendo acompanhamento os resultados da práxis docente não foram tão pontuais, haja vista, a necessidade da oferta de condições estruturais básicas para que estas se transforem em intervenções didáticas significativas, pois:

> [...] a materialidade da realidade composta pelas políticas educacionais [...] potencializa o sentido e significado da atividade do coordenador pedagógico ao pensar a situação da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência (MOREIRA, 2018, p. 62).

Pontua-se também que mesmo havendo limitações a escola tem buscado oferecer as melhores condições para que haja a integração a integração de todos os envolvidos, oportunizando e promovendo do processo de ensino e aprendizagem.

A troca de saberes faz com que o ambiente escolar e principalmente do AEE seja rico na dimensão da reflexão e construção desses saberes, mesmo havendo visões e concepções de ensino diferenciadas, ambas convergem para um fim: o ensino e a aprendizagem do discente, em que o coordenador pedagógico é um parceiro mais experiente do docente nas ações cotidianas na escola, pois "[...] cabe ao coordenador possibilitar que o professor adquira saberes específicos para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em sala de aula" (MOREIRA, 2018, p. 127).

A coordenação compreende a Sala de Recursos Multifuncionais – SEM como espaço educativo adequado para atender os discentes com NEE com recursos materiais e humanos que favorece o aprendizado dos discentes que precisam de um Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Assim, o AEE, é definido como um recurso didático destinado atender às necessidades de cada estudante de acordo com aquilo que o que o mesmo precisa, orientando as práticas pedagógicas quanto ao reforço e atenção especial diferenciada, sobretudo na questão do planejamento, metodologias e avaliação.

O processo metodológico desenvolvido pelo docente regular e do AEE tem que ser planejado em conjunto. Para que a ação metodológica seja concretizada requer que no diálogo reflexivo, construindo todo o percurso a ser desenvolvido para uma prática docente, inclusiva, específica, intercultural e diferenciada e nesse aspecto o desenvolvimento de um currículo voltado para uma escola intercultural articulada para o AEE requer que o planejamento integrado, considerando o conhecimento de modo especifico e amplo, entretanto, requer rupturas conceituais, pois, "[...] devemos superar as fronteiras artificiais do conhecimento especializado e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem uma aprendizagem mais integrada" (SACRISTÁN, 2017, p. 299).

A percepção de currículo, é compreendido como o conjunto das ações didáticas pedagógicas que de uma alguma maneira, visa efetivar o processo de ensino-aprendizagem não somente para os chamados conteúdos escolares, mas sim todos os métodos as metodologias e recursos e práticas avaliativas.

No entanto, a coordenação considera o currículo intercultural como diferentes saberes e conhecimentos dialogam entre si, não havendo sobreposição hegemonia de um conhecimento sobre o outro no currículo intercultural não há espaço para práticas etnocêntricas e sim para o respeito às diferenças e todas as formas e diversidade dos pontos ética cultural entre outras.

Para a efetivação de um currículo intercultural pressupõe-se que devem existir diálogos de saberes e conhecimentos a respeito às

diferenças e formas e formas de diversidade autonomia da comunidade escolar planejamento interdisciplinar e transdisciplinar.

O diálogo entre os protagonistas do processo ensino e aprendizagem devem ter a clareza dos objetivos a efetivação do currículo intercultural, principalmente integrados ao AEE, adaptando o estilo de ensino-aprendizagem e os obstáculos que de outro modo a garantia do reconhecimento sem renunciar sua própria identidade cultural, superando os modelos etnocentricos, a sobrevalorização dos conhecimentos dos esquemas da cultura (DÍAZ-AGUADO, 2003, p. 23).

Para que esses obstáculos sejam superados, é promovidas ações de compartilhamento dos saberes tradicionais aos conteúdos desenvolvidos nas atividades da sala de aula, valorizando os conhecimentos para aprendizagem local por meio da pintura corporal, brincadeiras e jogos tradicionais, culinária, cantos, ritos, artesanato, língua materna, ficando a cargo de cada docente a escolha de estratégias, execução dos procedimentos e definição dos indicadores avaliativos.

Para a coordenação os avanços quanto ao desenvolvimento do currículo intercultural ainda são tímidos, entretanto, nas atividades cotidianas da escola os saberes tradicionais estão presentes. No entanto, a maior dificuldade em trabalhar o currículo intercultural junto aos discentes está na efetivação do currículo intercultural, pois perpassa, sobretudo pela formação de professores e implementação do projeto pedagógico.

A formação para o desenvolvimento de um currículo intercultural se tornou um grande desafio, desafio maior este ao tratar do AEE nessa perspectiva. Nascimento (2017, p. 106) enfatiza que a formação necessita ter,

> [...] o enfoque intercultural, para que vem atuar em suas comunidades promovendo o diálogo entre saberes ditos "tradicionais" de suas comunidades com os saberes "modernos" da sociedade envolvente. É, portanto, nestes cursos que os professores indígenas aprendem o discurso da interculturalidade, assim como as formas que devem ser trabalhadas nas escolas indígenas.

Ao abordar o tópico sobre as práticas inclusivas, a coordenação compreende que as ações que favorecem a inclusão e uma relação simétrica entre os diferentes sujeitos, no caso da escola seriam aquelas ações que levam a integração dos estudantes professores e demais gestores respeitando as diferenças de cada um.

Considera-se que a comunidade escolar em questão tem em sua essência a cultural inclusiva, entretanto, está em processo de consolidação de suas práticas no sentido de internalizar como se materializa na sala de aula para que o êxito da aprendizagem seja alcançado. Pontua a necessidade de trabalhar mais intensamente as práticas inclusivas através do currículo intercultural, como forma de atender a obrigatoriedade de declarar as atividades do cotidiano escolar aos discentes com NEE.

Compreender a dinâmica e complexidade do processo de mediação da aprendizagem de pessoas com deficiência faz desse contexto um desafio tanto para a coordenação da escola, necessitando a ampliação do diálogo reflexivo sobre as bases culturais e compreensão das práticas inclusivas no contexto escolar, assim como as trocas conceituais do processo metodológico, e das diretrizes epistemológicas do currículo intercultural, no qual a escola indígena dialoga entre os modelos sociais e culturais e sua relação de apropriação e interpretação dos "[...] produtos materiais e simbólicos entre diferentes sociedades e culturas" (BERGAMASCHI, 2012, p. 46).

Compreende-se que a escola indígena é uma escola inclusiva em sua essência, pois, reconhece as diferenças requerendo o exercício de práticas metodológicas sejam diversificadas, haja vista que os elementos culturais são bases de uma escola específica, intercultural e diversificada.

Enfim, é preciso acreditar, criar expectativas e planos, questão essencial para ser desenvolvido pela coordenação pedagógica ao atendimento junto aos profissionais da comunidade escolar a busca de parcerias com profissionais e instituições visando a formação continuada dos profissionais da escola, sobretudo para atender aos docentes que atuam com NEE, pois, a meta é tornar a escola local um ambiente acolhedor e propício para atender esses alunos já que nossa realidade da escola indígena nos obriga a ser um espaço de inclusão e de respeito à diversidade.

Entretanto, quebrar a presença colonialista marcado na historicidade do processo de escolarização em comunidades indígenas, é fazer com que o docente reflita sobre a sua própria história de formação escolar, no qual por mais clareza e formação que se tenha sobre as práticas interculturais, há uma resistência do inconsciente que se revela no próprio fazer docente, que é a reprodução do modo de como se aprendeu.

Criar com novos olhares é romper paradigmas, revisitar conceitos e refletir sobre os mesmos, é fazer o exercício da alteridade no processo ensino aprendizagem, exercício evolutivo de todos que caminham em um mesmo rumo, para que a aprendizagem possa ser alcançada significativamente.

CONCLUSÃO

Verificar como a Coordenação Pedagógica compreende o currículo Intercultural e as práticas inclusivas fomentou o debate

quanto aos desafios do contexto escolar e do aprimoramento de prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo de construção do conhecimento com a comunidade.

Esses pontos, ofereceram subsídios para repensar sobre o papel da Coordenação Pedagógica, seus potenciais, fragilidade e desafios no contexto escolar, principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade.

Constatou-se que a coordenação possui enormes desafios que vem desde a precariedade logística á necessidade de formação inicial e continuada para o AEE, integrada aos preceitos culturais, conforme a designação do currículo intercultural.

Aliás, o currículo intercultural só pode ser considerado em plena atividade quando integra na real vida da escola e não apenas com o desenvolvimento de projetos, e ou datas comemorativas, ou até mesmo por ser ofertado o componente de Língua Materna. É preciso também, compreender o que é currículo Intercultural, e de como as práticas metodológicas são constituídas no fazer na educação, redimensionando toda a perspectiva das práticas inclusivas no AEE.

Percebe-se que a Coordenação pauta suas intervenções pela promoção de um currículo Intercultural, entretanto, o fazer diário remete a produção do trabalho voltado aos ensinamentos oriundos da pedagogia ocidental, pois as marcas de colonização da escola europeia se fazem latentes na práxis.

Apesar de todas as diversidades, considera-se que a Coordenação Pedagógica busca desenvolver o currículo atendendo as necessidades da comunidade, haja vista, que tem em sua essência a prática da inclusão, não havendo separatismo, ou ato discriminatório devido às condições dos discentes inclusos,

buscando ambas as instituições oferecer o que tem melhor que eles possuem, oportunizando a reflexão, estruturação e proposição de Políticas Públicas para o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusivas voltadas a população indígena.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BERGAMASCHI, M. A. "Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas". *In*: PALADINO, M.; CZANY, G. **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Editora Graramond, 2012.

BOURDIEU. P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Lisboa: Editora Veja, 2009.

CANDAU, V. M. "Direito a Educação, diversidade e educação em direitos humanos". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 120, 2012.

CANDAU, V. M. "Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 37, 2008.

CANDAU, V. M. F.; LEITE, M. S. "A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 37, n. 132, 2007.

DÍAZ- AGUADO, M. J. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Lisboa: Editora Porto Editora, 2003.

LARRAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade implicações para a prática pedagógica. *In*: LOPES, L. P. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

NASCIMENTO, R. N. F. **Antropologia, Interculturalidade e Educação Indígena em Roraima**. Curitiba: Editora Appris, 2017.

OLIVEIRA, S. L. **Tratando de Metodologia Cientifica**. São Paulo: Editora Pioneira Thomason Leaming, 2002.

PAVAN, R.; PANIAGO, M. C. L. L.; BACKES, J. L. "A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional". **Acta Scientiarum. Education**, vol. 36, n. 1, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Penso 2017.

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

SILVA, T. T.; HALL, S. **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes: 2017.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Ana Célia de Oliveira Paz é pedagoga e consultora em assuntos educacionais. Professora universitária. Mestre e doutora em Ciências da Educação. Membro da Academia Roraimense de Letras. E-mail para contato: anaceliapaz2011@hotmail.com

Catarina Janira Padilha é professora do Ensino Básico e do Ensino Superior. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail para contato: catarinajanira@gmail.com

Cláudia Romaneli Nogueira é professora da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro. Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail para contato: romanelibr@gmail.com

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Francisleile Lima Nascimento é geógrafa e mestre em Desenvolvimento Regional da Amazônia. Empreendedora Educacional e professora do Salva Vidas Acadêmico. E-mail para contato: leile_lima@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Higor Ferreira Brigola é professor da Educação Básica e da Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva (FAIT). Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: higorbrigola@gmail.com

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva é professora da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: silvageorginapinho@gmail.com

Marília Francisco Caetano de Novais trabalha no Hospital Central de Quelimane e no Ministério da Saúde de Moçambique. Licenciada em Cirurgia. Mestre em Saúde Internacional e Medicina. Doutora em Inovação Educativa. E-mail para contato: marilia.novais1@gmail.com

Mirian da Silva Dias é graduanda em Letras pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Áreas de interesse de pesquisa: Literatura; Arte e Cultura Regional. E-mail para contato: md199506@gmail.com

Ronivaldo da Silva Bezerra é biólogo, especialista em Ensino de Ciências Biológicas e mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail para contato: rsbronivaldo@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Simone Rodrigues Batista Mendes é licenciada em Letras. Mestra em Educação. Doutora em Ciências da Educação. Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail para contato: simonebatista810@gmail.com

Vanessa Soares Matos é professora da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro. Mestra em Estudos de Literatura. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail para contato: vanessas2matos@gmail.com

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2025

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2025