



X EPED

ENCONTRO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

VOZES **EM** FORMAÇÃO

LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS

OLHARES PEDAGÓGICOS
PARA A CONSTRUÇÃO
DA TRAJETÓRIA
DOCENTE

ANAIIS

Arte da Capa
Daniela Thácila da Silva Costa
Mariele Monteiro Barros
Vanessa Moraes Carvalho

Organização e Editoração
Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Comitê Científico
Crisolita Gonçalves dos Santos Costa
Eduarda Conceição Pacheco
Eliana Campos Pojo Toutonge
Elson de Menezes Pereira
Jadson Fernando Garcia Gonçalves
Jhonata Rodrigo de Oliveira Lira
João Paulo Conceição Alves
Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Luciandro Tássio Ribeiro de Souza
Maria do Socorro Alexandre Pereira
Mariza Felipe Assunção
Olidete de Araújo
Rafaele Habib Souza Aquime
Sandra Karina Barbosa Mendes
Sérgio Bandeira do Nascimento

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Central/UFPA-Belém-PA

E56v Encontro de Estudantes de Pedagogia (10. : 2026 : Abaetetuba-PA)

Vozes em formação : lutas, conquistas e desafios : olhares pedagógicos para a construção da trajetória docente : anais [recurso eletrônico] / X EPED ; [organização e editoração Joyce Otânia Seixas Ribeiro]. — Abaetetuba, PA : Ed. Abaeté, 2026.

1 recurso online (372 p.)

Acesso: <https://www.cubt.ufpa.br>

ISBN 978-65-83622-24-2

Inclui bibliografias

1. Educação – Congressos – Abaetetuba (PA). 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial. I. Ribeiro, Joyce Otânia Seixas, org. II. Título.

CDD 23. ed. – 370.608115

Elaborado por Valdenise César Garcia – CRB-2/1413

Campus Universitário de Abaetetuba\UFPA - Rua Manoel de Abreu, SN, Mutirão –
Abaetetuba\PA - Contato - (91) 3751 11 31, www.cubt.ufpa.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor: Gilmar Pereira da Silva

Vice-reitora: Loiane Prado Verbicaro

Pró-reitoria de Ensino de graduação: Maria Lucelena Gonzaga Costa

Pró-reitoria de Extensão: Nelson José de Souza Júnior

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: Maria Iracilda da Cunha Sampaio

Pró-reitoria de relações internacionais: Lise Vieira da Costa Tupiassu

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA

Coordenador: Manoel de Jesus dos Santos Costa

Vice-coordenador: Ronaldo Lopes de Souza

Coordenação Acadêmica: Ronaldo Lopes de Souza

Secretaria de extensão: Ladyana dos Santos Lobato

REALIZAÇÃO DO X EPED

CAPED

Coordenação: Alice Negrão Marques

Vice-coordenação: Zenildo dos Santos Quaresma

FAECS

Direção: Sandra Karina Barbosa Mendes

Coordenação de curso: Alexandre Augusto Cals e Souza

APOIO:

DE BUBUIA AMAZÔNICA - Grupo de Pesquisa e Extensão Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais

***DIFFÉRENCE* - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e diferença na contemporaneidade**

GEFOR – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Trabalho e Formação Humana

GEPEBATO - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais no Baixo Tocantins

GEPEGE - Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação

GEPEPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Gestão e Políticas Educacionais

GEPHI - Grupo de Pesquisa Educação e História de Prisões na Amazônia

GEPIVE - Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Violência nas Escolas

GEPLAES - Grupo de Pesquisa em Linguagem, Alfabetização, Emoções e Subjetividade

GEPTÉ - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação

GHECAP - Grupo de História e Educação da Criança na Amazônia Paraense

LAPED - Laboratório de Práticas Pedagógicas

Comissões de Trabalho do X EPED

Coordenação geral

**Alice Negrão Marques
Mariele Monteiro Barros
Rosenilda Maciel**

Comissão de acessibilidade

**Diana Ferreira Dias
Edivaldo Rocha Batista
Responsável: Clevenice Vulcão Guedes**

Comissão mediadora

**Marcelo Almeida Rodrigues
Tatiane Nery Brandão
Rosenilda Maciel
Wanessa Freitas Lobato
Susana Menezes Lobato
Responsável: Débora Neri Rodrigues**

Comissão de Apoio

**Breno Barbosa Dias
Camyly Roberta da Costa Ferreira
Fernanda Marinho Batista
Madson Ferreira Barbosa
Jeisiane de Jesus Barreto Brito
Joselma Rego Pinheiro
Kamilly Oliveira da Silva
Ketelen Taires da Silva Neri
Luciellen Sena Ribeiro
Valéria Camões Silva
Responsável: Jhonata Ferreira de Vilhena**

Comissão de Secretaria

**Beatriz Santos Pereira
Deyvison Chaves Ferreira
Geanny Lobato Costa
Jackelline Larissa Xavier Valente
Kayanne Rodrigues de Almeida
Marinete Maciel da Silva
Milene Castro dos Passos
Rafaela Beatriz Quaresma Martins Pereira
Tais Quaresma Pinheiro
Viviane dos Santos Sena
Responsáveis: Edi Carlos Martins castro
Ester dos Santos Pereira
Mariele Tavares do Espírito Santo**

Comissão de alojamento

**Ana Paula Serrão
Natasha Silva Ferreira
Rosilene Cardoso Maués
Rayelle dos Passos Martins
Responsável: Robert Barbosa Corrêa**

Comissão de divulgação

**Ana Cláudia de Santana Pereira
Ana Talita Moraes da Silva
Ana Vitória Gomes Amaral
Daniela Thácila da Silva Costa Cardoso
Érica da Silva Pinheiro.
Jhulyane Pereira Pinheiro
Sandro Lobato de Lima
Responsável: Vanessa Moraes Carvalho**

Comissão científica de apoio

**Ana Beatriz da Silva Matos
Juliana dos Santos Ávila
Luana Belo Pinheiro
Paulina dos Santos Matias
Zenildo dos Santos Quaresma
Responsável: Mariele Monteiro Barros**

Comissão Epedzinho

Adriane de Castro Oliveira
Ana Caroline Silva das Neves
Anny Anahy Rodrigues de Souza
Gisele Figueiredo Fernandes
Jamille de Cassia Xavier Gomes
Jhuliana Rodrigues Pinto
Jhuli Costa Oliveira
Marcileia Franco Ferreira
Milena da Costa Couto
Nayara Dias Rodrigues
Responsável: Emily Pereira e Pereira

Comissão de lanche

Alexsandher de Almeida Favacho
Ana Cristina Maia Conceição
Brenda Maciel da Silva
Cinthia Lobato de lima
Esther Silva Pereira
Joelma de Miranda Pantoja
Layla Lima Corrêa
Marly Soares Pantoja
Suellen Mariana Pinheiro Pereira
Tainá Trindade Sena
Tayssa Barreto da Costa
Terezinha de Jesus Rodrigues Farias
Responsáveis: Camily dos Santos Ribeiro
Ritauana do Socorro Nogueira da Costa

Programação

Atividades do dia 19/05/2026

INSCRIÇÃO E CREDENCIAMENTO

Local: Auditório Central do Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA

Horário: 07:00 às 08:30

COFEE BREAK - 9:10 às 10:20

MÍSTICA DE ABERTURA

Teatro Jirau Grupo de Teatro Jirau

Local: Auditório Central do Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA

Horário: 09:50 às 10:20

MESA DE ABERTURA

Local: Auditório Central do Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA

Horário: 10: 20

MESA REDONDA

Tema: 10 anos de EPED - Trajetória, memórias e construção coletiva na formação docente

Local: Auditório Central do Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA

Horário: 10:20 às 11:00

EXIBIÇÃO DE VÍDEO

Depoimentos de docentes e discentes sobre sua participação na organização das edições anteriores do EPED

Local: Auditório Central do Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA

Horário: 11:00 às 11:10

APRESENTAÇÃO CULTURAL

Grupo Artístico *Matintando*

Local: Auditório Central do Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA

Horário: 11:10

MESA REDONDA

Tema: Vozes em formação, trajetória, saberes e prática docente

Local: Auditório central

Horário: 14:00 às 15: 30

COFEE BREAK - 15:30 às 16:00

OFICINAS

Oficina 01: Criando Possibilidades para a Educação Inclusiva

Oficina 02: Conectando Saberes: O Celular e a Inteligência Artificial como Ferramentas Pedagógicas

Oficina 03: Contação de histórias como ferramenta pedagógica para trabalhar na educação infantil

Local: a definir

Horário: 16:00 às 18:00

CINE DEBATE

Filme: Manas

Local: Auditório Cabanagem

Horário: 18:30 às 21:30

14:00 às 17:00 – Durante os três dias do evento, estará aberta ao público a exposição “Abaete da memória” no Museu do Baixo Tocantins.

Atividades do dia 20/05/2026

MESA REDONDA

Tema: Entre lutas e conquistas: vozes discentes em defesa da educação e da democracia corpos amazônidas: brincares e vivências de bem viver com acadêmicos na universidade

Local: Auditório Central do Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA

Horário: 08:00 às 09:15

COFFE BREAK - 09:20 às 10:00

OFICINA

Aula de Zumba

Local: Quadra de esporte

Horário: 10:30

APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS

Local: a definir

Horário: 14:00 às 17:00

OFICINA

Tema: Saberes que ecoam: cultura e identidade na formação docente.

Local: a definir

Horário: 18h:30 às 21h:30

Atividades do dia 21/05/2026

MESA REDONDA

Tema: Lutas docentes: desafios, resistência e valorização profissional

Local: Auditório central do Campus Universitário de Abaetetuba - UFPS

Horário: 8:00 às 9:30

SORTEIO - 9:50 às 10:00

COFFE BREAK - 10:00 às 10:30

FEIRA DE AGRICULTURA FAMILIAR

Local: Hall do Espaço Toca Tocantins

Horário: 8:00 às 16:00

MINICURSOS

1 - Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial para Potencializar a Prática Pedagógica e a Produtividade Acadêmica

2 - Jogos de Estratégia, Raciocínio e habilidades como ferramenta pedagógica na Educação: Aprendendo enquanto se joga

3 - Dicção e Oratória na vida Acadêmica: sua voz como ferramenta de desenvolvimento na Universidade

4 - Três Etnografias: para a pesquisa de campo, para análise de documentos e para pesquisa *online*

Local: a definir

Horário: 10:30 às 11:45

MESA DE ENCERRAMENTO

Tema: Docência, diversidade e inclusão: desafios e possibilidades

Local: Auditório Central do Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA

Horário: 14:00 às 15:20

COFFE BREAK - 15:30 às 16:00

Lançamento de Livros

Autoria: Profa. Joyce Ribeiro, Profa. Mariza Felipe e Prof. Nonato Falabelo

Local: Auditório Central do Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA

Horário: 16:10 às 16:30

EXPOSIÇÃO

Exposição dos jogos pedagógicos

Local: a definir

Horário: 17:00

KARAOKÊ: 18:00

Apresentação

O Encontro dos Estudantes de Pedagogia (EPED) é realizado anualmente pelo Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED) da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Abaetetuba, em parceria com sua respectiva subunidade, a Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS). O evento está em sua décima edição, com o tema VOZES EM FORMAÇÃO LUTAS, VOZES EM FORMAÇÃO: LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS - OLHARES PEDAGÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PEDAGÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DOCENTE.

O X EPED tem por objetivo promover a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão no curso de Pedagogia e áreas afins. Outros objetivos são: consolidar um espaço de formação docente em perspectiva pedagógico-cultural, socializar o conhecimento, e promover reflexões e debates sobre a relação entre educação e sociedade no contexto atual.

Tendo a formação docente como foco central, os principais pontos de reflexão foram a formação multidimensional, sua relação com os significados da cultura, com os valores da democracia, com a finalidade de alcançar a educação com qualidade social. A formação docente nestes termos também exige um conhecimento que considera a experiência de alunos e alunas, as muitas formas de ensino, as particularidades, as muitas políticas educacionais, os diferentes modos de aprender, e os muitos espaços de formação inicial e continuada de professores e professoras, entre os quais, a universidade.

A formação docente resulta de um processo de reflexão crítica sobre a relação escola-sociedade, considerando as experiências cotidianas e a pesquisa, nas quais os estudantes são incentivados a desconstruir a racionalidade técnica, para construir práticas outras, marcadas pela pedagogia da possibilidade, pela atuação do\a professor\ a como intelectual, e a relação teoria-prática que resulta em autonomia pedagógica e cultural.

O X EPED contou uma programação diversificada, que incluiu palestras, mesas redondas, apresentação de trabalhos de 75 (setenta e cinco) resumos expandidos, minicursos, oficinas, exibição do filme Manas, exposição de material didático, lançamentos de livros e atividades culturais.

Para realizar tais atividades satisfatoriamente, contamos com a decisiva participação de mais setenta estudantes do curso de Pedagogia, distribuídos em inúmeras comissões, a quem agradecemos o empenho, pois sem sua dedicação e apoio, o evento não teria sido possível. Agradecemos também a diretora da FAECS, a Profa. Dra. Sandra Karina Mendes, pelo incentivo e apoio, e ao coordenador do Campus Universitário de Abaetetuba, o Prof. Dr. Manuel Costa, pelo apoio financeiro, assim como ao coletivo de docentes do curso de Pedagogia e outros professores/as externos que colaboraram ativamente na comissão científica avaliando os trabalhos submetidos, coordenando GTs, e na organização e editoração dos Anais. Muitas outras pessoas contribuíram para a realização do X EPED e, na impossibilidade de listar todas aqui, registramos nosso sincero agradecimento.

A Comissão Organizadora do X Encontro dos Estudantes de Pedagogia deseja uma boa leitura dos resumos expandidos apresentados!

Abaetetuba, maio de 2026.

Comissão Científica do X EPED

Sumário

10

Apresentação

GT 1. Política, Trabalho Docente e Gestão Educacional

20

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PERSPECTIVAS DA GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Jackelline Larissa Xavier Valente

24

A GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS REFLEXIVOS VIVENCIADOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Sabrina de Nazaré Serrão Miranda, Darleny Pires Pinheiro, Crisolita Gonçalves dos Santos Costa

29

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EFICAZ E DEMOCRÁTICA

Liane Mascarenhas da Silva, Letícia Vilhena da Conceição, Luciellen Sena Ribeiro, Rosenilda Maciel

34

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES

Sabrina de Nazaré Serrão Miranda, Darleny Pires Pinheiro, João Paulo da Conceição Alves

38

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES E DESAFIOS PARA PRÁTICA DOCENTE NO ESTADO DO PARÁ, COM FOCO NO MUNICÍPIO DE ACARÁ

João Vitor Gonçalves dos Santos

46

GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS CONSEQUENTES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ATUAÇÃO DO GESTOR NA ESCOLA

Raissa da Conceição Marques Ferreira, Ana Paula Serrão, Rayelle dos Passos Martins, Wanessa Freitas Lobato

51

PROTAGONISMO JUVENIL E ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES INICIAIS

Crisolita Gonçalves dos Santos Costa, Milene Castro dos Passos

GT 2. Didática e Formação de Professores

56

RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DO PIBID NA ESCOLA DOM ÂNGELO FROSI NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA

Alice Negrão Marques, Deyvison Chaves Ferreira, Sandra Karina Mendes do Vale

61

A FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Adriely Pereira Cardim, Luana Belo Pinheiro

65

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ewelly Raiza De Souza Afonso, Clebson Silva da Silva, Jamilly Araújo Silva, Missiellen Leal Gomes

71

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aline de Souza Hidaka, Jadson Fernando Garcia Gonçalves, Maria do Socorro Alexandre Pereira

75

A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMERSÃO DOCENTE E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Adria Maria Pantoja Cardoso, Rosinára Serrão Leitão

80

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE SUA RELEVÂNCIA E DESAFIOS

Evelly Camilly Corrêa de Sousa, Ivellen Rosy Lima Silva, Rosiele Oliveira Fonseca

GT 3. Inclusão, Direitos Humanos e Educação para Pessoas em Privação de Liberdade

85

CONVÊNIOS ENTRE AS SEMEDs E A SEAP PARA A ESCOLARIZAÇÃO EM PRISÕES NA REGIÃO DO BAIXO TOCANTINS/PA

Ádila Pinheiro Leão, Thaiane dos Santos Silva, Sérgio Bandeira do Nascimento

91

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS UNIDADES PRISIONAIS DA AMAZÔNIA PARAENSE

Luiz Henrique Fonseca Moraes, Ana Vitória Gomes Amaral, Jhulyane Pereira Pinheiro, Edi Carlos Martins Castro

95

HISTÓRIA DAS PRISÕES E DA ESCOLARIZAÇÃO NO BAIXO TOCANTINS: EMERGÊNCIA DAS UNIDADES PENITENCIÁRIAS E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Thaiane dos Santos Silva, Ádila Pinheiro Leão, Sérgio Bandeira do Nascimento

GT 4. Desafios de Inclusão de Pessoas com Deficiências à Educação Básica e ao Ensino Superior

102

DESAFIOS DAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA, NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Ana Vitória Gomes, Beatriz da Conceição Costa Rodrigues, Jhulyane Pereira Pinheiro, Edi Carlos Martins Castro

106

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA

Dâina Naíny Cunha do Rego, Maria Eduarda André Lima

110

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) E A TECNOLOGIA EDUCACIONAL E TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO APOIO AO ENSINO

Elisvanda Karen Souza da Silva, Valéria Belém Pinheiro

113

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ana Cláudia de Santana Pereira, Érica da Silva Pinheiro, Sandro Lobato de Lima, Vanessa Moraes Carvalho

GT 5. Educação do Campo, Ribeirinha, Quilombola e Indígena

122

A FORMAÇÃO DOCENTE E O HORIZONTE DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES NA AMAZÔNIA

Tais Quaresma Pinheiro, Arthur Sebastião de Sousa Moraes, João Victor Pires Assunção, Oscarlito Sebastião de Sousa Moraes

128

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Daniella Barbosa Farias, Geanny Lobato Costa, Kayanne Rodrigues de Almeida, Leonardo Silva da Silva, Rafaela Habib Souza Aquime

134

O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Andreza da Silva Ferreira, Márlly Soares Pantoja, Sandra Karina Mendes do Vale

139

SABERES RIBEIRINHOS DA COMUNIDADE CAMPOMPEMA DE ABAETETUBA/PA

Elder Lobo e Silva, Eliana Campos Pojo Totounge

GT 6. TIC's e recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagem na educação básica

144

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS

Juliana Silva da Silva, Patrícia Kailany Batista Santana, Yzabelle Santos de Lima

148

SUSTENTABILIDADE, LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ALUNOS ATÍPICOS E NEUROTÍPICOS UTILIZANDO RECURSOS PEDAGÓGICOS RECICLADOS PRODUZIDOS NO ÂMBITO DO PIBID

Victória Regina Pinheiro Lobato, Samilly Nunes Vaz, Crisolita Gonçalves dos Santos Costa

154

USO DE TIC'S COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO NO CONTEXTO PANDÊMICO

Antonio Junior Ribeiro Lopes, Marinete Maciel da Silva, Luciléa dos Santos Albuquerque Baltazar, Luciana Rodrigues Ferreira

GT 7. Currículo: políticas e práticas

163

A RETIRADA DA FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO E SEUS DESDOBRAMENTOS

João Carlos Pereira Almeida

167

**OS CONHECIMENTOS DO BRINQUEDO DE MIRITI NO LIVRO
PARADIDÁTICO “O MIRITI E SEUS ENCANTOS”**

Joyce Otânia Seixas Ribeiro, Cibelly Brito Freitas, Raysa Gomes Costa

172

RECURSOS PEGAGÓGICOS DE MIRITI NA FEIRA ESCOLAR: CONHECIMENTOS POSSÍVEIS

Joyce Otânia Seixas Ribeiro, Raysa Gomes Costa, Cibelly Brito Freitas

GT 8. Educação, Gênero, Relações Étnico-Raciais e Políticas Públicas

177

**A COMUNIDADE ACADÊMICA NEGRA E QUILOMBOLA DO CAMPUS DE ABAETETUBA:
REFLEXÕES E DINÂMICAS**

Messias da Silva Gonçalves, Deusa Maria de Sousa

180

A IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA DENTRO DAS ESCOLAS

Adriana de Jesus Farias Lobato, Amanda Reis Ferreira, Vanilson dos Santos Cavalheiro,
Rafaelle Habib Souza Aquime

184

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE A VIDA MATERNA E GRADUAÇÃO NA UFPA
CAMPUS ABAETETUBA**

Rafaela Beatriz Quaresma Martins Pereira, Mariza Felipe Assunção

189

**DESAFIOS DAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA, NO COTIDIANO DA SALA DE AULA**

Ana Vitória Gomes Amaral, Beatriz da Conceição Costa Rodrigues, Jhulyane Pereira Pinheiro,
Edi Carlos Martins Castro

193

**DOCÊNCIA E INTERSECCIONALIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENFRENTAMENTO
DAS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO**

Oscarlito Sebastião de Sousa Moraes, Arthur Sebastião de Souza Moraes, Tais Quaresma
Pinheiro

198

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: REFLEXÕES NO ÂMBITO ESCOLAR

Wanessa Freitas Lobato, Grazielly Farias Rodrigues, Cássio Costa Lima, Wellington Farias
Gonçalves

203

**ENSAIOS ETNOGRÁFICOS: OLHARES SOBRE MULHERES TRABALHADORAS FEIRANTES NA
“BEIRA” EM ABAETETUBA/PA**

Hedelen dos Santos Queiroz, Michelle Nunes dos Passos, Rosilene Cardoso Maués

207

UM MERGULHO NAS CORES: Desconstruindo o lápis “cor de pele”

Joisiane Pinheiro, Thiago Margalho Cardoso

210

**NARRATIVAS DE MULHERES IDOSAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)
PELA RESISTENCIA E AFIRMAÇÃO AOS DIREITOS À EDUCAÇÃO**

Jacirene Ferreira Pantoja

217

PEDAGOGIAS DA RESISTÊNCIA: SABERES DAS MULHERES DA FLORESTA E DAS ÁGUAS

Oscarlito Sebastião de Sousa Moraes, Ana Paula Ferreira Ferreira, José Augusto Silva de Sousa das Neves

222

O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO

Natália Rodrigues Barboza, Jhenif Cardoso Batista, Kamilly Oliveira da Silva

226

RACISMO ESTRUTURAL E INSTITUCIONAL: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Keiliane dos Passos Goes, Liane Mascarenhas da Silva, Rosenilda Maciel, Adriana de Jesus Farias Lobato, Rafaela Habib Souza Aquime

232

OS BEBÊS DE TERRITÓRIOS DE ÁGUAS DA CIDADE DE ABAETETUBA: PERSPECTIVA DE SUAS EDUCAÇÃOES, CUIDADOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Daniela Thácila da Silva Costa, Eliana Campos Pojo Toutonge

GT 9. História e Educação da Infância

237

A HISTORIOGRAFIA SOBRE A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA DO ESTADO DO PARÁ (1890-1930)

Danielle da Conceição Maués Cardoso, Carolina de Cássia Macedo Ferreira, Joaquina Ianca Miranda, Vivian da Silva Lobato

242

CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO DAS MULHERES QUILOMBOLAS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX EM ABAETETUBA

Andrielly Larissa de Oliveira Gomes, Lauriene de Carvalho Vieira, Marina Carvalho da Silva

248

CULTURA, BRINCAR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CAETÉ, ABAETETUBA/PARÁ

Ester dos Santos Pereira, Mariele Tavares do Espírito Santo, Eliana Campos Pojo Toutonge

252

EM DEFESA DA AMAZÔNIA DAS CRIANÇAS

Aline Borges Paiva, Danielly Lira Gomes, Eliana Pojo Campos Toutonge

257

O HIGIENISMO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA PARAENSE (1890-1919)

Carolina de Cássia Macedo Ferreira, Danielle da Conceição Maués Cardoso, Joaquina Ianca dos Santos Miranda, Vivian da Silva Lobato

263

PESQUISA COM CRIANÇAS AMAZÔNIDAS: APONTAMENTOS SOBRE O TERRITÓRIO AMAZÔNICO E O FAZER ETNOGRÁFICO

Grasiela da Cruz Almeida, Eliana Campos Pojo Toutonge

270

SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

Eva Santos Bitencourt, Eliana Campos Pojo Toutonge

274

TERRITÓRIO DE ÁGUAS E OS RIBEIRINHOS DE ABAETETUBA/PARÁ

Arlene Pereira do Nascimento, Evelyn Nunes Campos, Eliana Pojo Campos Toutonge

GT 10. Diversidade linguística e estudos da Linguagem no ensino-aprendizagem

281

ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CONTEXTOS REGIONAIS: A CULTURA LOCAL COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM

Andreza da Silva Ferreira, Kamilly Oliveira da Silva

285

O PAPEL DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciellen Sena Ribeiro, Keiliane dos Passos Goes, Júlia do Socorro da Silva Rodrigues, Letícia Vilhena da Conceição

291

ORALIDADE E ESCRITA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL I EM ABAETETUBA/PA

Hedelen dos Santos Queiroz, Michelle Nunes dos Passos, Milene Castro dos Passos
Rosilene Cardoso Maués

GT 13. Trajetória docente e reflexão pedagógica

296

EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS NO PERÍODO REPUBLICANO (1964-1985) NA AMAZÔNIA PARAENSE

Yan Allison Cardoso Lisboa, Danielle Azevedo Bitencourt, Adrielen Mendes Carvalho, Fernanda Marinho Batista

300

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID

Aline de Souza Hidaka, Fabiana Matias dos Santos, Jadson Fernando Gonçalves Garcia, Marta Almeida dos Santos, Maria do Socorro Alexandre Pereira

304

VIVÊNCIAS DOCENTE NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA: DA FORMAÇÃO A PRÁTICA

Amanda do Socorro Leite Farias, Eva Santos Bitencourt, Tamara Rodrigues Carvalho

GT 14. Formação inicial e continuada como prática transformadora

310

A REGÊNCIA NA ESCOLA IPITINGA EM TOMÉ-AÇU: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE DUAS DISCENTES EM DIFERENTES TURMAS

Marcela Craveiro Teleck, Valcicléia Silva Marques

316

DINÂMICA ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EMEIF GOV. MAGALHÃES BARATA

Francianne Santos Pinheiro, Maylane Marques Negrão

321

FORMAÇÃO CONTINUADA NO MEIO RURAL: ESTRATÉGIAS PARA A VALORIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Adriane de Castro Oliveira, Beatriz Pereira Lima, Emily Pereira e Pereira, Jhuli Costa Oliveira

325

O OLHAR PIBIDIANO NO CONTEXTO ESCOLAR: (RE) SIGNIFICANDO O OLHAR DO EDUCADOR

Maria Eluana Gomes Soares, Jefferson Serrão de Assunção

332

O PAPEL DA EDUCAÇÃO CONTINUADA NA DOCÊNCIA

Débora Marques Silva, Nildo Lobato de Jesus, Rayssa Moraes Tavares

335

VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO NA EMEIF GOVERNADOR MAGALHÃES BARATA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jefferson Serrão de Assunção, Lariane Paixão Silva

341

ENTRE O TRABALHO E O ESTUDO: DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E DESAFIOS DE PERMANÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Eliton Ferreira da Silva, Paulo Ricardo Cardoso Rodrigues, Jorge Williams Cunha Ferreira

348

A OBSERVAÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Marinete Maciel da Silva, Patrícia Reis Cunha, Tatiane Neri Brandão, Antonio Júnior Ribeiro Lopes

GT 15. Educação, trabalho docente e políticas neoliberais em debate

356

A DESVALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, ESTRUTURAL E SOCIAL

Adrienne Vitória Gonçalves Chagas, Luís Henrique Fonseca Moraes

360

AS PLATAFORMAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PARÁ: DEBATE EM TORNO DA AUTONOMIA DOCENTE

Vanessa Moraes Carvalho, Mariza Felipe Assunção

385

OS IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS NO TRABALHO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE ACARÁ/PA

Jheniffer Natiele Maia de Paiva, Mariza Felipe Assunção

373

POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A MERITOCRACIA EDUCACIONAL NA REDE ESTADUAL DO PARÁ: IMPACTOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES E NA VALORIZAÇÃO DOCENTE.

Thais da Silva Oleastre

377

SAÚDE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APONTAMENTOS INICIAIS

Ana Talita Moraes da Silva, Mariza Felipe Assunção

381

ENTRE A MERITOCRACIA E A DESIGUALDADE SOCIAL: APONTAMENTOS SOBRE O RACISMO, DESIGUALDADE DE GÊNERO NOS AMBIENTES DE TRABALHO E A ESCOLARIZAÇÃO.

Amanda do Socorro Leite Farias, Tamara Rodrigues Carvalho, Rafaele Habib Souza Aquime



GT 1. Política, Trabalho Docente e Gestão Educacional

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PERSPECTIVAS DA GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Jackelline Larissa Xavier Valente
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: jackvalentte@gmail.com

Resumo: O presente resumo analisou a percepção acerca da gestão democrática em uma escola da rede pública do município de Abaetetuba-PA, a EMEF Laura dos Santos Ribeiro, tanto da perspectiva da gestora quanto da coordenadora pedagógica da referida instituição de ensino, visto que a gestão democrática é compreendida como um dispositivo de participação coletiva e de descentralização das decisões institucionais. O objetivo central consistiu em apreender como esses sujeitos escolares interpretam e vivenciam as práticas participativas no cotidiano da escola. Para a consecução dos objetivos propostos, adotou-se como estratégia metodológica a aplicação de questionários com a gestora e coordenadora pedagógica da escola, possibilitando a apreensão da visão, experiências e posicionamentos relativos ao planejamento escolar, formação continuada, organização política da escola e organização estudantil. Para o desenvolvimento teórico dessa pesquisa utilizou-se como base os estudos de autores como Galves (2026), Silva (2025) Souza e Castilho (2026), entre outros, além da legislação vigente a respeito dessa temática. Os resultados evidenciaram que as participantes demonstram domínio conceitual acerca da gestão democrática, do diálogo e da corresponsabilização nos processos decisórios. Ademais, foram apontados entraves estruturais e comunicacionais, como a escassez de tempo, fragilidades na transparência e insuficiência de canais de comunicação, os quais comprometem a efetividade do processo participativo. Conclui-se que, embora a gestão democrática seja reconhecida como valor estruturante pela comunidade escolar, sua materialização demanda a implementação de estratégias que qualifiquem a transparência, ampliem a comunicação institucional e fortaleçam a participação equitativa de todos os segmentos, especialmente dos estudantes.

Palavras-chave: gestão democrática. Gestão escolar. Coordenação escolar.

INTRODUÇÃO

A organização e atuação dos espaços escolares sob a perspectiva da gestão democrática têm ganhado destaque no campo educacional, sobretudo em contextos públicos. Nesse sentido, este resumo é fruto das vivências do Estágio supervisionado realizado na EMEF Laura dos Santos Ribeiro e visa analisar a perspectiva da gestão e coordenação pedagógica em uma escola da rede pública do município de Abaetetuba-PA, evidenciando dificuldades, potencialidades e desafios, com ênfase na atuação da gestora e da coordenadora pedagógica dessa instituição de ensino.

Esse tipo de análise permite compreender o desenvolvimento das práticas da gestão democrática educacional, as quais surgem da necessidade de ampliar a participação da comunidade escolar nas decisões, enfrentando, ao longo do tempo, diferentes desafios e adaptações decorrentes das transformações sociais, políticas e educacionais.

O presente estudo objetiva analisar a percepção da gestora e da coordenadora escolar acerca da gestão democrática, especificamente sobre o planejamento escolar, formação continuada, a organização política da escola e a organização estudantil, buscando dificuldades, potencialidades e desafios.

A importância deste estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas de gestão democrática mais efetivas e inclusivas nas escolas públicas, considerando suas particularidades. Assim, compreender as possibilidades e os desafios desse processo torna-se essencial.

METODOLOGIA

Para a compreensão do problema da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, visto que esse tipo de abordagem, amplia a compreensão do fenômeno estudado, considerando que todos os dados da realidade são importantes. Segundo afirma Godoy (1995), “[...] na pesquisa qualitativa o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados”. De acordo com Minayo (2016), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados das ações humanas e suas interações, inseridas em um contexto histórico e social.

Ou seja:

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2016, p. 25).

Nesse sentido, Gil (2025) destaca que esse tipo de pesquisa enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, assim sendo:

[...] pesquisar qualitativamente é mergulhar no universo dos sentidos, das motivações e das representações sociais que permeiam o cotidiano escolar quando ‘ênfatiza a natureza socialmente construída da realidade, do relacionamento íntimo entre o pesquisador e o que é estudado’ (Gil, 2025, p. 11).

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário com perguntas objetivas e subjetivas, aplicado à gestora e à coordenadora pedagógica da escola, com o objetivo de obter informações sobre suas percepções e experiências relacionadas à gestão democrática. Para Lakatos e Marconi (2017, p. 201): “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados evidencia que a gestão escolar pública deve ser compreendida como espaço de transformação, que envolve a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar. Nesse sentido, Galves (2026, p. 17) afirma que a escola tem como finalidade “promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação de qualidade como um direito

de todos, concretizado por meio da gestão escolar democrática, humanizada e profissionalizada.” Nesse sentido entende-se que toda escola de sucesso precisa ser organizada e comprometida no sentido de promover um ensino-aprendizagem de qualidade tanto para os alunos como para toda a comunidade escolar, incluindo as famílias e a sociedade onde ela está inserida. Dentro dessa perspectiva, e após a aplicação dos questionários observou-se que tanto a gestora quanto a coordenadora pedagógica compreendem a importância da participação coletiva nas decisões escolares, reconhecendo que uma gestão democrática contribui para uma educação mais humanizada, comprometida e libertadora.

Em relação à formação continuada, ambas destacam sua importância para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o enfrentamento dos desafios educacionais. Os professores ocupam papel central nesse processo, influenciando diretamente a qualidade de ensino. De acordo com os estudos de Silva (2025, p. 25):

Neste sentido, a formação continuada dos professores representa um dos principais instrumentos para assegurar a atualização pedagógica e científica dos profissionais da educação. Trata-se de um processo que possibilita ao docente aprimorar suas práticas, desenvolver novas competências e responder de maneira mais eficaz aos desafios educacionais contemporâneos.

Diante do exposto pelo autor, e considerando a visão da gestão escolar e da coordenação pedagógica torna-se evidente que a participação dos professores na gestão democrática da escola constitui um elemento central para a consolidação de práticas educativas mais justas, dialógicas e socialmente comprometidas.

Entretanto, foram identificadas fragilidades, principalmente no que se refere à participação estudantil, que ainda é bastante limitada, os alunos ainda não participam de forma efetiva dos processos decisórios escolares embora existam iniciativas para ampliar essa participação, como consta no planejamento da instituição a criação do grêmio estudantil ainda esse ano, segundo Souza e Castilho (2026, p. 5):

O Estatuto da Juventude e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) asseguram direitos fundamentais dos estudantes, incluindo sua presença ativa nos processos decisórios que lhes dizem respeito; e as normativas sobre grêmio estudantil (Lei do Grêmio Livre) reconhecem e incentivam sua organização coletiva como instrumento de representação e formação política.

Além disso, destacam-se entraves como a escassez de tempo, falhas na comunicação e fragilidades na transparência, os quais comprometem a efetividade da gestão democrática. A falta de tempo limita a realização de reuniões, planejamentos coletivos e momentos de escuta entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. As dificuldades de comunicação dificultam o fluxo de informações, fazendo com que decisões e ações não sejam plenamente compreendidas por todos. Já as fragilidades na transparência reduzem o acesso às

informações institucionais, o que pode gerar distanciamento e menor envolvimento da comunidade escolar nos processos decisórios. Esses fatores, em conjunto, enfraquecem a participação ativa e dificultam a consolidação de uma gestão verdadeiramente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a gestão democrática é fundamental para a construção de uma educação mais justa e participativa. No entanto, sua efetivação depende do envolvimento de todos os sujeitos escolares e da superação dos desafios identificados. A pesquisa evidenciou que, embora exista compreensão sobre a importância da gestão democrática, ainda há dificuldades na sua implementação, especialmente no que se refere à participação dos estudantes e à comunicação institucional.

Assim, os objetivos foram alcançados ao revelar os principais desafios que dificultam a esse processo e de como uma boa gestão escolar juntamente com a colaboração da coordenação pedagógica escolar pode definir os rumos da educação participativa e de verdadeira efetividade do desenvolvimento educacional dos alunos. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a necessidade de repensar práticas de gestão e criar condições que valorizem o protagonismo de todos os envolvidos garantindo uma participação mais qualificada, ativa e coerente com os princípios da gestão democrática.

REFERÊNCIAS

- GALVES, Lenon de S. **Inovação pedagógica: concepções que habitam as práticas de gestão em escolas estaduais situadas na serra gaúcha**. 2026. 144 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2026. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/4561>. Acesso em: 24 abr. 2026.
- GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2025.
- GODOY, Arilda S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. **ERA – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.
- SILVA, Rosieire P. T. A Participação dos Professores na Gestão Democrática da Escola: uma revisão bibliográfica sobre desafios e potencialidades da formação continuada. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 28, p. 1-17, 2025.
- SOUZA, Andemberg N. M. de; CASTILHO, Fábio F. de A. Participação estudantil e gestão democrática na EPT: fundamentos, marcos legais e práticas institucionais. **Revista DCS, [S. l.]**, v. 23, n. 87, p. e4636, 2026. DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4636. Disponível em: <https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/4636>.

A GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS REFLEXIVOS VIVENCIADOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Sabrina de Nazaré Serrão Miranda
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: sabrinadenazareserraomiranda@gmail.com

Darleny Pires Pinheiro
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: darlenypires19@gmail.com

Crisolita Gonçalves dos Santos Costa
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: crisolita@ufpa.br

Resumo: Este resumo aborda o processo de organização de uma creche municipal recém-inaugurada, destacando os desafios enfrentados no processo de estruturação institucional na Educação Infantil. O objetivo é analisar as dificuldades relacionadas à organização administrativa e pedagógica da instituição, a partir da experiência vivenciada no estágio supervisionado em gestão escolar e coordenação pedagógica. O estudo fundamenta-se teoricamente em Gil (2008), no que se refere aos procedimentos metodológicos; em Fernandes (2024), ao tratar da gestão como espaço de materialização das políticas educacionais; em Goulart, Pacheco e Souza (2021), ao discutirem a gestão democrática; e em Libâneo (2015), ao enfatizar a importância do clima organizacional e do trabalho coletivo. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio da observação e da realização de entrevista semiestruturada com a gestora da creche. Os resultados evidenciam que a organização institucional ocorre de forma gradual e envolve múltiplas dimensões, especialmente administrativa e pedagógica, incluindo a elaboração de documentos como o Projeto Político-Pedagógico e o regimento interno, além da regularização junto aos órgãos competentes. Destaca-se o papel central da gestão na condução desses processos, promovendo a participação da equipe, a orientação contínua e a articulação entre os diferentes setores. Conclui-se que a estruturação de uma creche em fase inicial é um processo contínuo e complexo, que exige planejamento, acompanhamento sistemático e compromisso coletivo para garantir a qualidade do atendimento educacional na Educação Infantil.

Palavras-chave: Gestão. Educação infantil. Organização Institucional.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, passou por diferentes transformações históricas que influenciam diretamente a forma como as instituições são organizadas na atualidade. Durante muito tempo, as creches foram concebidas como espaços voltados primeiramente ao cuidado, sem uma preocupação efetiva com a dimensão pedagógica, o que resultou em práticas pouco sistematizadas e em uma organização institucional fragilizada. Esse contexto histórico ainda repercute nos desafios enfrentados pelas instituições contemporâneas, especialmente aquelas que se encontram em fase inicial de funcionamento, exigindo um processo contínuo de construção organizacional e pedagógica.

A aprendizagem e desenvolvimento da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes

nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente. (Marques; Azevedo; Marques et al. 2024, p. 17)

Dessa forma, a organização de uma creche, especialmente quando recém-inaugurada, envolve não apenas a estrutura física, mas também a construção de práticas pedagógicas e rotinas que considerem as especificidades dessa etapa de ensino. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as dificuldades relacionadas à organização de uma creche municipal recente, a partir da experiência vivenciada no estágio supervisionado em gestão escolar e coordenação pedagógica, considerando os desafios enfrentados no processo de consolidação institucional.

A organização se faz presente no que diz respeito a parceria entre gestão e corpo docente escolar. Realizar atividades que envolva a família e buscar melhorias a creche foi observado durante os dias de estágios. A seriedade no que se faz se torna um diferencial na competência da gestão. O comprometimento respeitoso agrega uma excelente equipe, e isso, a creche com a sua gestão demonstraram muito bem. Assim, este trabalho busca apresentar a conduta da referida gestora sendo assídua em buscar parcerias através de projetos desenvolvidos na própria creche, prefeitura, posto de saúde e sendo assistida pelos órgãos que realizam demandas a qual a creche consegue atender.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho qualitativa adotada por possibilitar a compreensão aprofundada da realidade investigada. Nesse sentido, Gil (2008, p. 27) afirma que a pesquisa qualitativa “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema”. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que busca compreender e registrar as características do contexto escolar que tem como objetivo “descrever as características de determinada população ou fenômeno” (Gil, 2008, p. 28). O estudo foi realizado tendo como principal instrumento de coleta de dados a observação, onde houve “o contato direto com o fenômeno estudado” (Gil, 2008, p. 100). Além disso, foi utilizada uma entrevista semiestruturada com a gestora da creche municipal. Conforme Gil (2008, p. 109), a entrevista permite “a obtenção de dados a partir da interação entre pesquisador e pesquisado”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Creche Municipal Maria do Socorro da Silva Ribeiro, inaugurada em 05 de julho de 2024, encontra-se em um processo de estruturação, marcado pela organização administrativa e pedagógica. Esse momento é caracterizado por desafios próprios de um espaço recente, sobretudo no que se refere à consolidação de sua própria identidade enquanto instituição.

Conforme a gestora destaca durante a entrevista: *“aqui nós estamos há pouco tempo, desde 2024, 2025, que a gente fez o ano todo, e estamos em 2026, eu avalio assim como a gente foi construindo de forma bem sólida, porque nós já temos o nosso conselho escolar, as equipes elas têm bem claro na mente delas o trabalho que elas precisam fazer.”* (Gestora da Instituição, 2026).

Nesse cenário é possível compreender que a gestão é o espaço onde as políticas educacionais se concretizam, pois, *“a gestão é a responsável pela condução de processos que darão materialidade ou concretude a políticas e programas”* (Fernandes, 2024, p. 4). Na dimensão administrativa, a organização da creche exige um trabalho intenso de coleta, organização e regularização documental para o funcionamento legal da instituição. A gestora evidencia a complexidade dessa etapa ao afirmar que *“você tem que ter vários documentos, você tem que ter regimento, você tem que ter PPP, você tem que ter vários anexos, são planilhas, são várias coisas que você tem que preencher, coisas que você tem que construir, que você tem que definir no espaço”* (Gestora da Instituição, 2026).

Essa fala aponta a dimensão técnica da gestão, muitas vezes pouco valorizada, mas essencial para o funcionamento da escola, uma vez que *“a gestão não se limita à gestão pedagógica, pois envolve gestão financeira, recursos humanos, de materiais, patrimonial, de merenda escolar, entre outros aspectos”* (Fernandes, 2024, p. 3).

E quando falamos na dimensão pedagógica, se observa que a consolidação de documentos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a organização do conselho escolar ainda estão em andamento, evidenciando o caráter processual da gestão. Assim boa parte do trabalho para regularizar a escola ocorre em seus primeiros 2 (dois) anos de funcionamento. O Regimento interno já foi desenvolvido e aprovado e estão esperando a devolutiva para poder estruturar o PPP.

Como coloca Goulart, Pacheco e Souza (2021, p. 56) *“Entendemos que a gestão na escola pública exige do gestor atribuições que respeitem a pluralidade, as diferenças, a democracia e a participação.”* Assim, a organização do trabalho na creche envolve a definição de rotinas, distribuição de turmas e estruturação dos espaços e nuances que ainda estão sendo ajustados continuamente com pessoas diferentes, com diferentes vivências.

A gestora ressalta a importância da construção coletiva e da orientação nesse processo ao dizer que *“para tu chegar num patamar desse, é orientação, é tu tirar dias para tu estar ali perto, até fazer junto com eles, sabe, faz parte, a gente faz junto na base da orientação, porque*

quando a pessoa entende isso, flui” (Gestora da Instituição, 2026), assim como aponta Libâneo (2015, p. 93),

[...] a importância da criação de um clima de trabalho favorável e do incentivo para que todas as pessoas da equipe escolar se envolvam com a escola. Isso significa que a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional, de um clima favorável, de relações de confiança, como condições para melhor funcionamento da organização. Significa, em outras palavras, que a cultura da escola pode ser modelada, planejada, conformada para atender aos objetivos da direção, como a coesão e o espírito grupal. Essa maneira de ver tem algum valor, porque vai além de um sistema de gestão baseado apenas na autoridade do Diretor e nos procedimentos burocráticos.

Assim é possível perceber que a gestora da creche se aproxima dessa ideia, principalmente quando busca orientar e construir junto com a equipe o funcionamento da instituição e por se tratar de um espaço ainda em construção esse trabalho coletivo é muito importante. Nesse sentido, a organização dos espaços e das práticas na educação infantil está diretamente relacionada à atuação da gestão e à necessidade de adaptação constante, se observa que a organização de uma creche nova envolve um processo gradual, no qual diferentes elementos, físicos, pedagógicos e administrativos são construídos e ajustados continuamente, evidenciando a complexidade da gestão na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto identificamos as diversas frentes que um gestor deve tomar na estruturação e organização de uma creche recém-inaugurada se caracterizando como um processo contínuo que envolve a construção de suas estruturas administrativas e pedagógicas. Observamos que esse processo exige do gestor um grande planejamento, um acompanhamento constante e deve sempre estar presente para as demandas do cotidiano, especialmente por se tratar de uma instituição com pouco tempo de funcionamento.

Dessa maneira, a experiência no estágio supervisionado proporcionou uma experiência única de acompanhar por um curto período uma creche em construção, se consolidando através de um processo progressivo, minucioso e burocrático e ao mesmo tempo pedagógico no qual a organização escolar se desenvolve na medida em que a escola se estrutura e se fortalece. Assim, a experiência de estágio possibilitou compreender a complexidade desse processo, evidenciando a importância da organização institucional.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Fabiana S. Gestão da educação infantil: desafios, necessidades e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e90387, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.90387>. Acesso em: 01 mai. 2026.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Janaina M. de O.; PACHECO, Maria F.; SOUZA, Daniele S. de L. O papel do gestor na educação infantil. **Revista Periferias**, Rio de Janeiro. v. 13, n. 3, p. 54–74, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2021.66013>. Acesso em: 02 maio 2026.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MARQUES, Alexandra; AZEVEDO, Ana; MARQUES, Liliana; FOLQUE, Maria A.; ARAÚJO, Sara B. **Orientações pedagógicas para creche**. 1. ed. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2024.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EFICAZ E DEMOCRÁTICA

Liane Mascarenhas da Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: lianesilva2314@gmail.com

Letícia Vilhena da Conceição
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: leticiavilhena200103@gmail.com

Luciellen Sena Ribeiro
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: luciellensena489@gmail.com

Rosenilda Maciel
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: rosenildama888@gmail.com

Resumo: O presente trabalho busca refletir o conceito e a importância do planejamento educacional na construção de uma educação eficaz e democrática. Essa discussão partiu da disciplina Planejamento Educacional do curso de pedagogia da UFPA, campus de Abaetetuba. Tendo como objetivo principal compreender que o planejamento educacional, quando bem elaborado e executado, pode ser benéfico para o sistema educacional. A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Coombs (1972) que destaca que planejar é essencial para tornar a educação mais eficaz que estejam anexas as necessidades sociais, e é um processo contínuo e flexível. Já Corazza (1997), conclui que o planejamento também é um ato político e estratégico e ultrapassa a dimensão técnica, pois o planejamento pode ser concebido como estratégia política na luta cultural. Os dois autores abordam ideias distintas sobre o planejamento educacional. A pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa e uma pesquisa bibliográfica, baseada nos autores e suas teorias que permitirá compreender melhor o papel do planejamento educacional no processo de ensino-aprendizagem. O estudo conclui que o planejamento educacional é indispensável para garantir ações pedagógicas eficazes, gestão democrática e organização escolar. Planejar não é apenas prever ações, mas construir de forma coletiva, caminhos para melhorar a educação com base na realidade. Contudo espera-se, que este estudo venha contribuir para o reconhecimento da importância de se planejar e sirva de subsídio para reflexões futuras sobre esse planejamento. E ainda, que os estudos aqui apresentados possam fortalecer a compreensão de se fazer um bom planejamento educacional para que possa ser um profissional organizado e assertivo para assim impulsionar melhorias no contexto da educação.

Palavras-chave: Planejamento Educacional. Ações Pedagógicas. Organização Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente estudo vem destacar: O que é o planejamento educacional e qual a sua importância no que se refere ao sistema de ensino? A ideia desse questionamento surgiu durante a disciplina intitulada Planejamento Educacional ministrada no curso de pedagogia na UFPA, Campus Abaetetuba. Nosso objetivo é fortalecer e aprofundar os conhecimentos a respeito do quanto isso pode ser maléfico ou benéfico quando elaborado e executado corretamente e sua importância no contexto educacional. Segundo Coombs (1972, p. 61):

“o planejamento per se não é o criador de normas e decisões; é apenas o serviço para aqueles aos quais cabe com responsabilidade tanto em altos como em baixos níveis. É ou deve ser parte integrante do processo inteiro da administração educacional, definida em seu sentido mais amplo.”

O planejamento não tem uma decisão definitiva, não cria regras por si só, ele é flexível e utilizado como base de apoio para aqueles que serão incumbidos, nas tomadas de decisões e na execução de um processo, seja de alto ou baixo nível. Para que seja executado de forma positiva, ele deve ainda na sua elaboração levar em consideração diferentes fatores como sociais, culturais, políticos, econômicos, já que há uma relação entre um todo, principalmente quando se refere a questão educacional.

É importante reconhecer que o ato de planejar é a maneira de pensar antes de tomar uma decisão e não deve ser feito de qualquer jeito, é necessário organizar e prever as necessidades, não apenas pela ótica daquele que não vai receber a política pública, pois nem tudo que é planejado por meio governamental é realmente o que compete as necessidades e realidade da sociedade. A execução é a forma de executar o plano que foi desenvolvido, se necessário é possível reorganizar sem perder o foco inicial, se o planejamento não reflete a realidade ele está equivocado ou incompleto, se a execução do planejamento não reflete ou não transforma a realidade o planejamento não possui objetivos sociais.

Podemos tomar como exemplo a situação das aulas via monitor, que seriam ofertadas ao Sistema de Organização Modular de Ensino SOME, que certamente foi planejamento elaborado de forma ‘neutra’ (apenas pela ótica, visão governamental), sem levar em consideração a vulnerabilidade e real situação daqueles alunos que receberiam essa modalidade de ensino. É possível que tenha ocorrido um bom planejamento, porém a execução não seria eficaz, pois não traria resultados benéficos ao sistema educacional e a realidade que a comunidade está inserida.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é de cunho qualitativo, onde suas inquietações estão enraizadas acerca de questões da realidade, assim não foca em equações e estatísticas. A pesquisa qualitativa não tende sua inquietação para números, ou resultados numéricos, mas volta suas preocupações para a compreensão de um grupo social, uma entidade etc. (Gerhardt; Silveira, p. 2009). Assim, na pesquisa qualitativa geralmente costuma estudar sobre comportamentos, sentimentos, fenômenos sociais, repercussões sociais e psicológicas.

No entanto, enquadra-se em uma pesquisa bibliográfica que consiste na identificação e coleta das publicações sobre determinado assunto ou autor em bases de dados e outras fontes de informação. A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada

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

O tratamento de dados se deu por meio da análise de conteúdo. Minayo, Deslandes e Gomes (2001) consideram que a análise de conteúdo, na atualidade é compreendida como um conjunto de técnicas com suas funções principais na sua aplicação: a verificação de hipóteses e a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Essa análise nos permitiu uma maior compreensão das informações coletadas para assim discutir os resultados alcançados com maior eficácia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa bibliográfica evidenciam aspectos importantes sobre planejamento educacional pelo fato de que a vários anos estudiosos pesquisam sobre esse planejamento e qual seria a sua importância. Para fundamentar nosso trabalho usamos os seguintes autores: Coombs (1972) e Corazza (1997), esses autores oferecem contribuições teóricas para a compreensão do planejamento como uma ferramenta essencial para a organização educacional. No texto, é possível observar que Coombs adotou uma abordagem histórica, pois o planejamento educacional, ao longo da história foi evoluindo e se adaptando a diferentes contextos. O autor enfatiza que o planejamento deve estar atento às mudanças sociais e evoluir com o tempo, com o intuito de atender às necessidades específicas. Dessa forma, o autor destaca que:

Durante o período que decorreu de 1951 a 1970, os sistemas educacionais e seus ambientes, por toda parte do mundo, foram submetidos a uma série de transformações científicas, técnicas, econômicas, demográficas, políticas e culturais, que abalaram tudo em redor. Adveio então, para a educação, um número descomunal de novas tarefas, pressões e problemas que excediam de muito, em tamanho e complexidade, a tudo porque se tinha passado. (Coombs, 1972, p.64).

Foi um período que enfrentou grandes transformações em diversas áreas, essas mudanças tiveram impactos significativos nos sistemas voltados para a educação, exigindo que fosse adaptado a uma nova realidade. Nesse contexto a educação encarou uma quantidade

de tarefas e desafios maiores, isso evidencia que o planejamento educacional e a organização da educação necessitam ser repensadas para suprir as demandas de um mundo que vive em constante transformações.

Segundo Coombs (1972, p.60) o planejamento educacional busca tornar a educação efetiva e eficiente com o intuito de atender as necessidades e as metas estabelecidas pelos estudantes e pela sociedade, tendo uma metodologia flexibilizada e não uniformemente em diversas situações, não se trata de apenas um ponto de destino, mas uma maneira de alcançar um caminho a percorrer, um bom planejamento auxilia na busca de maiores e melhores resultados. Ele destaca que “a concepção moderna do planejamento educacional vem atraindo especialistas de muitas outras disciplinas, e cada um deles tende a considerá-lo sob aspectos diferentes”, ou seja, cada indivíduo passa a enxergar e executar o planejamento de acordo com sua concepção e área que se identifica. Por outro lado, a autora Corazza que traz argumentos precisos em seus estudos, ela destaca que no seu trabalho “objetiva defender a posição de que a prática do planejamento de ensino pode ser reconcebida pelas escolas críticas de educação de professores, como uma das estratégias políticas de suas lutas culturais.” Ou seja, na sua visão o planejamento educacional faz parte da luta cultural das escolas críticas, pois o ato de decisão sobre o que e como ensinar já passa a ser um ato político, pelo fato de se pensar com antecedência, o que vai ser trabalhado, e isso não é algo neutro ou puramente técnico, mas sim estratégico. O que pode levar o planejamento a contribuir não só na valorização da diversidade, mas também na transformação social.

Durante muito tempo não havia a necessidade de debater como os planejamentos educacionais deveriam ser elaborados, pois a vida para o sistema educacional parecia simples, mas a partir da segunda guerra mundial começou a ser inevitável, visto que, no mundo da educação desencadeou-se drásticas mudanças devido a combinação de forças revolucionárias. Com essa série de transformações científicas, técnicas, econômicas, políticas, democráticas e culturais criou-se a necessidade de elaborar um novo planejamento educacional que tivesse de acordo com a nova era, não seria uma tarefa fácil, sabendo que iria romper com os métodos tradicionais.

Os debates que ocorreram na década de 60 entre líderes educacionais e economistas alicerçaram os estudos futuros, debatia-se que o planejamento educacional deviria abranger um futuro mais distantes seria dividido em três períodos, curto, médio e longo levando de um a quinze anos pois é necessário planejar com antecedência, mesmo que a visão se torne menos precisa ele deveria abranger o sistema educacional inteiro numa só visão assegurando

que ambas as partes evoluam harmoniosamente e deveria ficar ligados com um plano de desenvolvimento econômico e social mais amplo. O planejamento educacional deveria estar ligado aos da tomada de decisões e operações e atentar para os aspectos qualitativos do desenvolvimento educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, foi possível destacar a importância do planejamento educacional para garantir que as ações das instituições escolares estejam equiparadas com seus objetivos pedagógicos, assim para melhorar o processo de ensino- aprendizagem. Desse modo, ter um planejamento educacional ajuda os profissionais da educação a tomarem decisões mais rápidas e assertivas.

A pesquisa bibliográfica realizada permitiu compreender melhor através dos autores, suas teorias e sua abordagem histórica, sobre como o planejamento se modificou ao passar dos anos e como um bom planejamento implica positivamente em todas as áreas, em específico o âmbito educacional, no qual foi enfatizado nessa pesquisa. Percebeu-se que o planejamento educacional para Coombs é um processo contínuo que estabelece metas e se torna por seu papel e função uma peça fundamental no ambiente escolar, atuando também como articulador da gestão democrática, em que todos os agentes participam ativamente da construção do processo educativo. Seu trabalho como elo entre direção, professores, alunos e comunidade escolar é essencial para o bom andamento da instituição.

Espera-se, portanto, que este estudo possa contribuir para o reconhecimento da importância de se planejar e sirva de subsídio para reflexões futuras sobre esse planejamento. E ainda, que os estudos aqui apresentados possam fortalecer a compreensão de se fazer um bom planejamento educacional para que possa ser um profissional organizado e assertivo para assim impulsionar melhorias nas formas de planejar para a educação.

REFERÊNCIAS

- COOMBS, Phillip H. Que é planejamento educacional? **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 53-94, out., 1972.
- CORAZZA, Sandra M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- FONSECA, João J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- MINAYO, Maria C.; DESLANDES, Suely. F.; GOMES, Romeo. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES

Sabrina de Nazaré Serrão Miranda
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: sabrinadenazareserraomiranda@gmail.com

Darleny Pires Pinheiro
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: darlenypires19@gmail.com

João Paulo da Conceição Alves
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: jpaulochee@gmail.com

Resumo: Este resumo analisa a reforma do Ensino Médio e seus impactos na organização curricular da educação. A pesquisa possui caráter qualitativo e foi desenvolvida por meio de análise documental e revisão bibliográfica de produções acadêmicas que discutem as políticas para o ensino médio, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para as alterações introduzidas pela Lei n. 14.945/2024. Como base teórica nos trabalhos de Dourado e Siqueira (2019), Silva (2018), Willima (2024), Kuenzer (2017) e Mordente e Portugal (2024). A análise evidencia que a reforma promove mudanças significativas na organização do currículo, especialmente a partir da flexibilização do currículo e da criação dos itinerários formativos. Os estudos analisados indicam que a fragmentação curricular e a diminuição da carga horária destinada aos conhecimentos comuns podem comprometer o acesso dos estudantes aos conhecimentos historicamente produzidos afetando sua formação humana e que os efeitos da reforma tendem a se manifestar de forma desigual no território brasileiro, uma vez que as profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais influenciam diretamente as condições de implementação das políticas educacionais e escolas com menor infraestrutura e oferta limitada de itinerários formativos podem restringir ainda mais as oportunidades educacionais de parte das juventudes tornando o processo educacional ainda mais excludente. Os resultados da pesquisa apontam que a reforma do Ensino Médio precisa ser analisada criticamente, considerando seus impactos na ampliação ou aprofundamento das desigualdades educacionais e no direito à educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas Educacionais. Flexibilização curricular.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as políticas educacionais vem sendo alvo de mudanças, uma dessas mudanças vem ocorrendo expressivamente no Ensino Médio brasileiro onde ocorreu reformas que reorganizou toda a organização desta etapa da educação. Sendo a mais recente transformação Lei n. 14.945/2024, que introduziu uma nova organização curricular baseada na flexibilização do currículo e na criação dos chamados itinerários formativos. Porém não se trata de uma reforma isolada, vem acompanhada da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que passou a orientar a organização dos conteúdos e das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Essa reforma não pode ser compreendida apenas como uma mudança pedagógica, mas como parte de um processo mais amplo de reorganização das políticas educacionais. Nesse sentido, Dourado e Siqueira afirmam que a BNCC deve ser entendida como “um forte

discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 295).

Destaca-se que a reforma do Ensino Médio não parte de novos interesses, mas pode-se observar que esta retoma discursos já presentes em políticas educacionais anteriores. Segundo Silva, a reforma e a BNCC são construídas a partir de uma lógica que “desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período” (Silva, 2018, p. 3), evidenciando a retomada de concepções já amplamente debatidas no campo educacional (Silva, 2018).

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo que segundo Severino (2014, p.103) “são várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente especificidades metodológicas” de natureza bibliográfica que é desenvolvida a partir de material de pesquisa elaborado por outros autores acerca da temática, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2008) e documental. O trabalho foi desenvolvido a partir da análise de artigos de Dourado e Siqueira (2019), Silva (2018), Willima (2024), Kuenzer (2017) e Mordente e Portugal (2024), que discutem a reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e as alterações recentes na legislação educacional brasileira. Foram analisados especialmente textos que abordam a contrarreforma do Ensino Médio, a implementação da BNCC e as mudanças introduzidas pela Lei nº 14.945/2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reforma do ensino médio introduziu a reorganização curricular dessa etapa da educação básica introduzindo uma reorganização no currículo baseado na divisão da formação geral básica e em itinerários formativos, alterando significativamente a distribuição da carga horária e o acesso dos estudantes aos diferentes componentes curriculares. De acordo com Willima,

i) houve uma massiva redução de carga horária da formação geral básica (composta por componentes curriculares como História, Geografia, Língua Portuguesa, Arte, Filosofia, Sociologia e outros), passando de 2.400h a 1.800h; ii) inserção dos itinerários formativos nos currículos escolares, embora não tenha havido normatização efetiva acerca de como eles deveriam ser implementados, o que gerou uma série de problemas para as escolas, como itinerários esvaziados de conteúdo e forma (“brigadeiro gourmet”, “o que rola por aí” e outros), docentes sem formação adequada sendo direcionadas/os a itinerários aleatórios, entre tantos outros; iii) vinculação da formação geral à BNCC, um instrumento normativo extremamente regressivo para a educação brasileira (Aguiar; Dourado, 2018); iv) adoção da lógica

das competências como princípio norteador dos currículos do Ensino Médio; v) inserção do notório saber; entre outras questões (Willima, 2024, p.3).

Essa divisão curricular também está associada à redução da carga horária destinada aos conhecimentos considerados fundamentais para a formação escolar. Conforme apontado em estudos sobre a contrarreforma do Ensino Médio, a diminuição da formação geral produziu “um forte esvaziamento de sua formação humana/cidadã ao reduzir a carga horária total da formação geral em 600h” (Willima, 2024, p. 3-4). Dessa forma, a flexibilização curricular passa a ser acompanhada por uma reorganização que limita o acesso dos estudantes ao conjunto mais amplo de conhecimentos científicos, culturais e históricos.

A flexibilização do currículo foi instituída defendendo a ampliação do protagonismo estudantil, que exerceriam sua autonomia através da escolha de itinerários formativos. No entanto, pesquisas apontam que essa promessa necessita ser analisada com muito cuidado, assim como destaca Kuenzer (2017, p. 335) “a oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento”, então estando a mercê das possibilidades apresentadas pela escola, ao invés de mais protagonismo pode resultar na fragmentação da formação escolar e na ampliação das desigualdades educacionais.

Um elemento que se destaca nesta reforma é ênfase na pedagogia das competências no currículo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), define competências como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Desta maneira, foi apresentada ao público como uma grande inovação nas escolas e para as juventudes, porém esse ponto tem sido amplamente criticado no novo currículo por diferentes pesquisadores por beneficiar dimensões instrumentais da formação escolar. Assim, esta reforma necessita ser discutida em contextos micros e macros, considerando as disparidades socioeconômicos e geográficos, além do discurso de modernização educacional. Considerar como este projeto de educação se impõe as juventudes brasileiras levando em consideração que estas formam-se em contextos específicos e que o caminho que a educação está tomando pode retirar muitos jovens da educação formal. Nesse contexto, o debate acadêmico torna-se fundamental para problematizar os rumos das políticas educacionais brasileiras e para refletir criticamente sobre os efeitos da flexibilização curricular na formação humana e cidadã dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os apontamentos acima, é evidente que a reforma recente do ensino médio realizou mudanças significativas na organização curricular desta etapa de ensino, embora tenha sido apresentada como uma proposta de modernização da escola básica e protagonismo estudantil, essas medidas proporcionaram a redução da formação geral básica, a centralidade da pedagogia das competências e a fragmentação curricular que podem comprometer o acesso dos estudantes ao conhecimento escolar em sua dimensão mais ampla trazendo um grande contraste da realidade da reforma e seu discurso.

Além disso, é fundamental levar em consideração que as determinações da reforma não se manifestam de maneira homogênea em todo o território nacional, que é marcado por desigualdades sociais, econômicas e regionais, que impactam diretamente as condições de implementação das políticas educacionais, podendo causar prejuízo educacional para muitos estudantes que carecem de infraestrutura, impactando nas possibilidades de oferta diversificada de itinerários formativos. Considerar essas especificidades das juventudes brasileiras é essencial, uma vez que os estudantes pertencem a realidades diversas, marcadas por desigualdades de acesso a direitos sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- DOURADO, Luiz; SIQUEIRA, Romilson. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 2, 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.95407.
- GIL, Antônio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.
- MORDENTE, Karina; PORTUGAL, Adriana. A reforma do ensino médio e a produção de subjetividades na educação brasileira. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-25, e-23175.036, 2024. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>
- SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- SILVA, Mônica R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.
- WILLIMA, Kléverson. Reforma da contrarreforma: o projeto de lei n. 5.230/2023 e a ratificação do ensino médio em ruínas. **ANAIS do Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 2024.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES E DESAFIOS PARA PRÁTICA DOCENTE NO ESTADO DO PARÁ, COM FOCO NO MUNICÍPIO DE ACARÁ

João Vitor Gonçalves dos Santos
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: joaovigsantos@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem como tema as avaliações em larga escala no Ensino Médio, com foco nas percepções e desafios para a prática docente no estado do Pará, especialmente no município de Acará. O objetivo da pesquisa é compreender de que forma essas avaliações, como o SAEB e o IDEB, impactam o trabalho pedagógico dos professores e influenciam a organização do ensino nas escolas públicas. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Luckesi (2011), Libâneo (1994; 2013), Bonamino e Franco (1999), além de contribuições de Arroyo (2014) e Afonso (2014), que discutem avaliação, políticas públicas e organização do trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e a análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). O estudo analisa documentos oficiais, indicadores educacionais e dados de avaliações externas, considerando duas escolas públicas de Ensino Médio no município de Acará. Os resultados evidenciam que as avaliações em larga escala têm assumido centralidade na definição das políticas educacionais e na organização do trabalho pedagógico, influenciando diretamente as práticas docentes. Observa-se que a pressão por resultados quantitativos tende a direcionar o ensino para a preparação dos alunos para testes, em detrimento de uma formação crítica e contextualizada. Além disso, os dados indicam desigualdades no desempenho educacional, relacionadas a fatores sociais e estruturais, especialmente em contextos com forte presença de estudantes da zona rural. Conclui-se que, embora importantes, essas avaliações apresentam limites ao desconsiderarem as especificidades locais.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Trabalho docente. Ensino Médio. Políticas públicas. SAEB.

INTRODUÇÃO

A avaliação no campo educacional ocupa um lugar de fundamental importância para uma perspectiva diagnóstica que identifica as necessidades dos alunos, acompanha o progresso ao longo do tempo e avalia o aprendizado ao final de um período. Esses processos ajudam a orientar práticas pedagógicas que favoreçam um ensino mais eficiente e inclusivo, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais amplo e significativo. Segundo Luckesi (2011), o ato de avaliar é uma atividade intrínseca ao ser humano, presente em diferentes dimensões da vida social. No entanto, é importante analisar as diferentes perspectivas sobre a inclusão de novos modelos de avaliação nas instituições de ensino, especialmente diante das transformações que marcam o sistema educacional brasileiro nas últimas décadas.

Desde a segunda metade da década de 1990, a educação brasileira vem passando por mudanças e reformas estruturais, buscando adequar o Estado às políticas educacionais internacionais (Cária; Oliveira, 2015). Nesse contexto, cresce a pressão por melhores resultados educacionais e pelo cumprimento de metas estabelecidas por organismos externos.

Analisar esses processos implica refletir sobre o currículo que envolve as situações de ensino e sobre os sujeitos que habitam o espaço escolar. Compreende-se, assim, que a avaliação não é neutra, mas um processo pedagógico intencional, contínuo e formativo, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9.394/1996), em seu Artigo 24, Inciso V.

Dessa forma, compreender como as avaliações em larga escala estão presentes nas escolas de Ensino Médio torna-se fundamental, uma vez que a definição de critérios avaliativos padronizados, sem considerar as especificidades e o contexto social dos estudantes, pode limitar a compreensão das diferentes realidades educacionais. A partir das afirmações de Arroyo (2014, p. 37), os grupos sociais, étnicos e raciais carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de como foram pensados e alocados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica. Ignorar essa dimensão significa reduzir a avaliação a um instrumento de controle, em vez de utilizá-la como ferramenta de transformação social.

A avaliação constitui uma tarefa didática essencial e contínua no trabalho docente, devendo acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados obtidos ao longo das atividades realizadas por professores e alunos são analisados em relação aos objetivos estabelecidos, permitindo identificar avanços, dificuldades e a necessidade de reorientar as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a avaliação também se configura como um momento de reflexão sobre a qualidade do trabalho desenvolvido na escola, envolvendo tanto a atuação do professor quanto o desempenho dos estudantes, conforme aponta Libâneo (1994). Portanto, a avaliação é uma parte essencial do trabalho docente e deve acontecer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos pontuais de aplicação de provas.

Entender o papel do professor frente a tantas mudanças é necessário e urgente. O docente, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos que atravessam diversas realidades sociais, é o principal responsável por conduzir os procedimentos metodológicos distribuídos a indivíduos distintos. A escola valoriza um padrão cultural de letramento, baseado principalmente na linguagem formal e no domínio da leitura e da escrita. Estudantes provenientes de famílias que já possuem esse tipo de bagagem cultural tendem a se adaptar com mais facilidade ao ambiente escolar. Por outro lado, jovens que não compartilham desses mesmos hábitos, conhecimentos e referências culturais acabam enfrentando maiores dificuldades de identificação com a escola (Boto, 2005). A partir disso, analisar o papel do professor como modificador de estratégias educacionais para alunos com

especificidades culturais e socioeconômicas tão distintas é reconhecer o docente como sujeito importante e participativo nas mudanças educativas.

Desde a década de 1990, as avaliações em larga escala têm se consolidado como ferramentas fundamentais para a formulação de políticas públicas educacionais e para o aprimoramento da gestão escolar (Bonamino; Franco, 1999). No entanto, é necessário compreender de que forma esse processo influencia as metodologias adotadas pelos professores e o cotidiano escolar, uma vez que a pressão por resultados pode levar estudantes, docentes e gestores a priorizarem o desempenho nas provas em detrimento do aprendizado efetivo. Esse cenário se aprofunda no contexto da descentralização administrativa e da responsabilização das escolas pelos resultados de aprendizagem, que muitas vezes desconsidera os fatores estruturais que afetam o desempenho escolar, como a desigualdade social, a precarização do trabalho docente e a ausência de políticas de apoio pedagógico contínuo.

Historicamente, tais disputas não são recentes. Já na década de 1960, houve intensos conflitos de ordem ideológica no campo educacional. Como aponta Santos (2025), a aprovação da LDB de 1961 gerou disputas ideológicas que resultaram em retrocessos, favorecendo a privatização em detrimento da universalização do ensino. Esse cenário impacta diretamente a organização do trabalho do professor nas escolas públicas, tornando fundamental entender como essas políticas se manifestam frente aos sujeitos que estão na base do sistema educacional. A partir disso, o objetivo deste trabalho é entender de que forma as avaliações em larga escala impactam a prática docente no Ensino Médio no Estado do Pará, considerando o contexto das escolas públicas do município de Acará.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, considerando que a compreensão das políticas educacionais e de seus efeitos sobre o cotidiano na vida dos professores exige uma análise interpretativa dos dados e indicadores produzidos no campo educacional. O percurso metodológico teve como base o estudo documental, uma vez que, como afirma Fontana (2023), não é possível formular o conceito de documento sem recorrer à História, área do conhecimento que se constitui, se desenvolve e se transforma ao longo do tempo a partir da análise de diferentes tipos de documentos e da diversidade de registros produzidos pelas sociedades. A partir disso, procedeu-se à análise sistemática de documentos, relatórios e indicadores produzidos por órgãos oficiais da

educação, com foco nos resultados das avaliações educacionais em larga escala e na influência dessas avaliações no cotidiano docente.

O campo empírico do estudo foi composto por duas escolas públicas de Ensino Médio localizadas no município de Acará, Estado do Pará. A escolha dessas instituições permitiu examinar de que forma os resultados das avaliações em larga escala se apresentam no contexto local, possibilitando analisar os indicadores educacionais dessas escolas e compreender suas implicações para a realidade educacional do município. Trata-se de um contexto marcado por especificidades regionais relevantes, como a predominância de estudantes oriundos da zona rural e as limitações estruturais que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Para a organização e interpretação dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Esse procedimento envolve três etapas principais: a pré-análise, caracterizada pela leitura inicial e organização dos dados; a exploração do material, realizada por meio da categorização e sistematização das informações; e, por fim, a interpretação dos resultados, articulando os dados analisados com o referencial teórico da pesquisa. Por meio dessa abordagem metodológica, pretende-se compreender como os indicadores educacionais produzidos pelas avaliações em larga escala contribuem para a análise da qualidade da educação e para a compreensão das realidades escolares no contexto do município investigado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

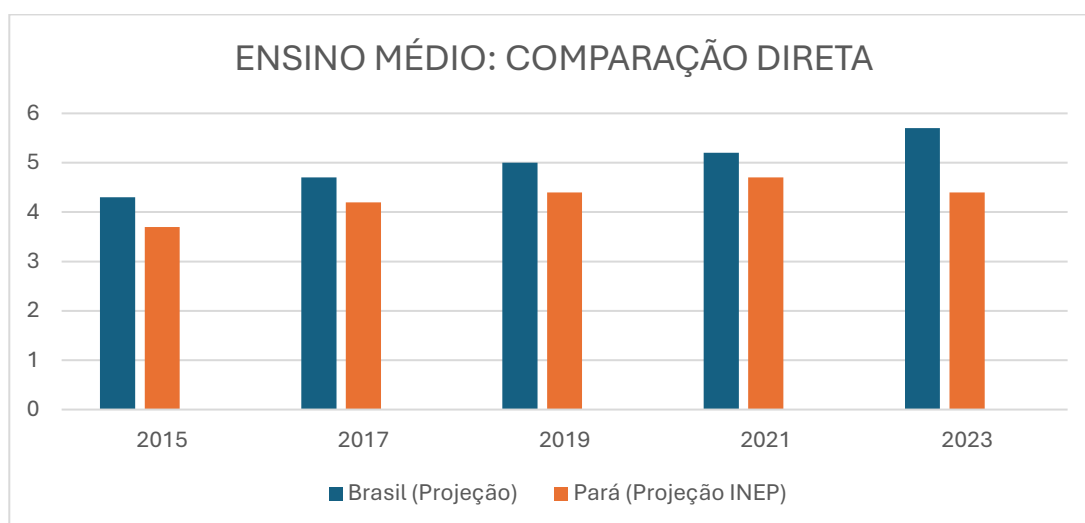
A avaliação educacional muitas vezes é entendida apenas como a aplicação de provas e testes durante o processo de ensino e aprendizagem, utilizados para verificar se os alunos estão aprendendo ou se existem dificuldades. Como essa ideia foi construída ao longo do tempo, a avaliação ainda gera receio e até medo em muitas pessoas que fazem parte do ambiente escolar. Segundo Gatti (2002), a forma de avaliação mais comum no cotidiano escolar é aquela baseada no rendimento ou desempenho dos estudantes, o que leva a que, ao longo dos anos escolares, a avaliação seja compreendida como o foco principal da escola.

Um dos principais instrumentos utilizados para medir o desempenho educacional nas escolas de Ensino Médio no Brasil é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem por finalidade realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e identificar fatores que podem influenciar o desempenho dos estudantes, além de possibilitar que escolas e redes municipais e estaduais avaliem a qualidade da educação oferecida (INEP, 2023). Por se tratar

de uma avaliação externa, seus resultados influenciam diretamente a formulação de políticas públicas e a organização e o planejamento das instituições de ensino. Como destaca Ferrarotto (2022), é fundamental discutir a relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho pedagógico nas escolas, uma vez que professores e gestores precisam considerar as orientações e exigências desse sistema, adaptando a forma de ensinar, planejar aulas e avaliar os alunos para atender às demandas dessas provas.

Na sociedade capitalista contemporânea, a educação muitas vezes passa a ser influenciada por ideias ligadas ao mercado. Algumas escolas e sistemas de ensino acabam sendo organizados de forma semelhante a empresas, valorizando a eficiência e a busca por resultados rápidos, com pouco espaço para reflexão crítica sobre o que se ensina e o que os alunos realmente aprendem.

Para Souza (2006), políticas públicas visam colocar em prática ações governamentais planejadas, executadas e avaliadas com o objetivo de transformar a realidade social. No entanto, essas políticas são fruto de disputas de interesse entre diferentes grupos que querem influenciar os rumos da educação, tanto para uma escola mais crítica, democrática e participativa, quanto para uma escola voltada para o mercado de trabalho (Oliveira, 2014; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Como sintetiza Santos (2025), as políticas públicas podem ser representadas pelas leis, pelo planejamento, pelo financiamento e pelos programas educacionais que falam de um movimento e de uma ação do Estado. Por isso, entender como as avaliações de larga escala estão moldando as escolas e o cotidiano da prática docente, e em detrimento de quais interesses, é fundamental para compreender o cenário educacional atual.



Fonte: PEE/PA (2015).

A análise do Plano Estadual de Educação do Pará (PEE/PA, 2015) evidencia que as avaliações em larga escala, como o SAEB e o IDEB, não se limitam a instrumentos diagnósticos, mas assumem um papel normativo na organização do trabalho pedagógico. Ao estabelecer projeções de desempenho a serem alcançadas ao longo dos anos, o Estado define metas que passam a orientar diretamente as práticas escolares. A análise comparativa das projeções do IDEB para o Ensino Médio evidencia que o Estado do Pará, em nenhum dos anos analisados, conseguiu alcançar a média nacional projetada pelo INEP. Em 2015, enquanto a média nacional prevista era de 4,3, o Pará apresentava 3,7. Essa diferença se mantém nos anos seguintes: em 2017 (4,7 no Brasil e 4,2 no Pará), em 2019 (5,0 no Brasil e 4,4 no Pará) e em 2021 (5,2 no Brasil e 4,7 no Pará). Embora seja possível observar uma evolução nos indicadores do estado, o crescimento ocorre de forma paralela à média nacional, sem redução significativa da desigualdade entre ambos.

Como destaca Sousa (2021, p. 83), em 2013 o Governo Estadual intensificou a articulação política com a intenção de motivar um planejamento geral para a Educação Pública do Pará, na busca de melhorar os indicadores educacionais do Estado, que sempre ocuparam as últimas posições do ranking nacional. Apesar desses esforços, o Estado não conseguiu, em nenhum dos anos analisados, alcançar a média nacional do IDEB, situação relacionada às dificuldades em atingir os diversos indicadores estabelecidos desde a implementação do SAEB, inclusive no âmbito do próprio sistema avaliativo paraense.

Afonso (2014) destaca que a avaliação externa passou a ocupar um lugar dominante não apenas no espaço da interação pedagógica, como a sala de aula, mas também nos sistemas de ensino e na própria administração pública. Segundo o autor, essa centralidade configura uma espécie de "obsessão avaliativa", que passou a orientar a atuação de governos em diferentes níveis, consolidando uma ideologia avaliativa hegemônica. Tal lógica produz efeitos diretos no interior da escola, instaurando uma tensão entre a formação crítica dos estudantes e a necessidade de obtenção de resultados mensuráveis. Como consequência, a prática docente passa a ser influenciada por essa racionalidade avaliativa, levando, muitas vezes, à adoção de metodologias voltadas prioritariamente para o treinamento dos alunos para as provas, em detrimento de um processo formativo mais amplo e significativo.

No caso específico do município de Acará, essa lógica torna-se ainda mais evidente, considerando que as escolas estão inseridas em um contexto marcado pela predominância de estudantes da zona rural e por limitações estruturais que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. A análise dos resultados do SAEB de 2023 nas duas escolas de

Ensino Médio do município permite problematizar essas relações: na EEEM Deusalina da Cunha e Souza Carneiro, os estudantes obtiveram média de 238,02 em Língua Portuguesa e 249,31 em Matemática, resultando em um IDEB de 3,75. Já na EEEM Felipe Patroni, as médias foram de 265,39 em Língua Portuguesa e 259,75 em Matemática, alcançando um IDEB de 4,31. Esses resultados, embora distintos entre si, situam-se abaixo da média nacional, reforçando a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades locais e não apenas os índices globais.

Cabe destacar, ainda, que durante a busca por dados estatísticos no site oficial do IDEB, foram encontradas limitações no acesso às informações. Os resultados referentes às duas escolas estaduais de Ensino Médio do município de Acará não estão disponíveis no sistema para os anos de 2019, 2021 e 2025, o que representa uma limitação significativa para a análise e dificulta a compreensão mais ampla do desempenho educacional ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra que as avaliações em larga escala, como o SAEB e o IDEB, exercem um papel relevante na organização das políticas educacionais e no cotidiano das escolas públicas. No entanto, ao priorizar números e resultados quantitativos, essas avaliações acabam deixando de lado as realidades locais, como a do município de Acará, marcado por desigualdades sociais e dificuldades estruturais que não podem ser capturadas por indicadores padronizados.

Nesse contexto, percebe-se que a pressão por resultados influencia diretamente o trabalho dos professores, que muitas vezes passam a focar na preparação dos alunos para as provas, colocando em segundo plano uma formação mais crítica, completa e comprometida com a emancipação dos sujeitos. Essa lógica, orientada por uma racionalidade de mercado, tende a reduzir um processo pedagógico complexo a métricas de desempenho, desconsiderando as múltiplas dimensões que constituem o ato educativo.

Assim, embora as avaliações em larga escala sejam instrumentos importantes para o diagnóstico da educação, é necessário questionar seus limites e seus usos, principalmente quando se tornam a principal, ou única, forma de medir a qualidade do ensino. A qualidade educacional não pode ser reduzida a números, pois envolve dimensões humanas, culturais, sociais e pedagógicas que exigem olhares mais sensíveis e contextualizados.

Além disso, este estudo aponta a necessidade de novas pesquisas que investiguem a ausência de dados das escolas do município de Acará nos sistemas oficiais, bem como

aprofundem a compreensão sobre como os professores percebem e lidam com essas avaliações em seu cotidiano, quais estratégias desenvolvem para equilibrar as demandas externas com uma prática pedagógica mais significativa, e de que forma as especificidades territoriais e culturais da Amazônia paraense precisam ser consideradas na formulação de políticas avaliativas mais justas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul., 2014.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n. 267** de 21 de junho de 2023. Brasília, 2023.
- CÁRIA, Neide P.; OLIVEIRA, Sandra M. avaliação em larga escala: gestão da qualidade da educação. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 1, n. 26, 22-40, 2015.
- FERRAROTTO, Luana. As repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico: uma possibilidade de discussão a partir do estágio supervisionado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022.
- FONTANA, Felipe; PEREIRA, Ana Carolina Torrente. Pesquisa documental. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**, v. 2, p. 42-58, 2023.
- GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, n. 1, v. 4, 2002, 17-41.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNIO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Educação do Estado do Pará**. Belém, 2015. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/novoensinomedio/pagina/12477> pee Acesso em: 19 de mar. de 2026.
- SANTOS, Kátia S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. **ANPAE**, Porto Alegre, 2025.
- SOUSA, Francineide da C. **Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE): a Re/Organização do Trabalho Pedagógico diante dos indicadores de Desempenho Escolar**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará. Belém, 2021.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez. 2006.

GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS CONSEQUENTES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ATUAÇÃO DO GESTOR NA ESCOLA

Raissa da Conceição Marques Ferreira
Facies - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: raissamarquesferreira3@gmail.com

Ana Paula Serrão
Facies - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: anapaulaserrao491@gmail.com

Rayelle dos Passos Martins
Facies - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: rayellemartins122@gmail.com

Wanessa Freitas Lobato
Facies - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: Wanessalobato17@gmail.com

Resumo: Este resumo tem como tema gestão escolar: uma análise dos impactos consequentes das avaliações externas na atuação do gestor na escola. Os objetivos da pesquisa são: verificar como ocorre a gestão escolar; descrever como as avaliações externas podem afetar o funcionamento da gestão e analisar os dados obtidos através de observação participante e entrevista da gestora responsável. A metodologia fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo, tendo como *lôcus* a instituição E.M.E.F Acendendo as Luzes, localizada no município de Abaetetuba - PA, as observações surgem a partir de Estágio supervisionado, componente curricular presente no curso de pedagogia, na Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Abaetetuba- PA, utilizou-se como instrumento a coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a observação não participante. Para o tratamento das informações, foi utilizado a análise do conteúdo afim de interpretar os dados. O aporte teórico baseia-se nas contribuições de Freire, Coutinho e Santos (2025) e Freire (1996), os resultados indicam que as avaliações externas afetam diretamente o funcionamento interno da escola, uma vez que estas possuem calendário próprio e prazos curtos para serem efetivados pela gestora, além da cobrança de dados quantitativos e reuniões externas que alteram a programação interna e logo a autonomia da gestão escolar. Ademais, através da tomada coletiva de ideias e uma gestão democrática, a gestora e consequentemente a escola conseguem amenizar esses impactos, incluindo as demandas no geral, sejam elas internas ou externas, através de uma gestão coletiva e de troca de ideias por todos enquanto comunidade escolar.

Palavras-chave: Avaliação externa. Gestão democrática. Gestão escolar.

INTRODUÇÃO

No Brasil as avaliações de larga escala se tornaram instrumentos centrais para as políticas públicas educacionais, uma vez que essas oferecem indicadores para se entender como o ensino tem sido trabalhado na educação básica, servido de base e oferecendo informações para as instituições sobre as potencialidades e fragilidades do sistema educacional, no entanto essas avaliações acabam tendo efeitos colaterais, internamente nas unidades de ensino (Freire; Coutinho; Santos, 2025).

A partir disto, a presente pesquisa, surgiu a partir das vivências derivadas do estágio, como requisito avaliativo na disciplina de Estágio Supervisionado, como componente

curricular do curso de pedagogia, na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba- PA, orientado pela Docente Profa. Dra. Crisolita Costa.

A partir deste contexto, a pesquisa apresenta o seguinte problema: Como as avaliações externas podem refletir na atuação do gestor diante das demandas pedagógicas internas da escola? Assim, foi estabelecido três objetivos: verificar como ocorre a gestão escolar; descrever como as avaliações externas podem afetar o funcionamento da gestão e analisar os dados obtidos através de entrevista e observação participante da gestora responsável.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que para Marconi e Lakatos (2007, p.269) “A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexibilidade do comportamento humano [...]”. Assim, a pesquisa buscou compreender como as avaliações externas impactam a gestão escolar, e consequentemente a organização escolar. A partir do conhecimento que obtivemos durante o estágio na instituição.

A pesquisa assume caráter de pesquisa de campo, que para Bogdan (1994, p.113) não é: “[...] como alguém que faz uma pequena paragem ao passar [...] mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele”. Diante disto, nosso estágio que durou o período de 23 a 29 de abril de 2026, na gestão escolar da instituição E. M. E. F Acendendo as Luzes, no período da tarde, foi onde obtivemos grande aprendizado e conhecimento, sobre o que tange a gestão escolar, a partir das observações e contato com os profissionais que atuam no local.

Para a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada. Para Mazini (1991, p.54) “[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista[...]”.

Assim, realizou-se a entrevista com a gestora, que possui 25 anos de atuação na educação e como gestora da instituição 10 anos. Utilizou-se também a observação não participante, que para Marconi e Lakatos (2007, p.276) “O pesquisador entra em contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, sem integra-se a ela. Apenas participa do fato, sem participação efetiva ou envolvimento. Age como espectador[...]”. Assim, nossa presença foi fundamental para observação. Foi utilizado também a ficha de registros, disponibilizada pela Profa. Dra. Crisolita Costa, para registrarmos as atividades que ocorreram durante o período na instituição.

Após a coleta, para analisarmos os dados, utilizamos a análise de conteúdo, que para Chizzotti (2005, p. 99) “Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação [...]”. Assim, as informações obtidas, foram organizadas, buscando identificar os principais desafios e estratégias da gestão escolar frente às avaliações externas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa ocorreu na escola E.M.E.F Acendendo as Luzes, localizada no município de Abaetetuba- PA, região norte do Brasil, integrado a região do Baixo Tocantins. Quanto à organização, a instituição possui sete salas de aulas, atendendo turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No setor de apoio e administrativo, trabalham cinco pessoas, e a gestão dispõe de salas específicas para a secretaria, diretoria e coordenação.

Partido disto, sobre as avaliações externas, na entrevista, as respostas foram breves, porém, durante os dias de observações a gestora demonstrou o funcionamento e como essas avaliações são aplicadas na prática, nos permitindo assim acompanhar seu trabalho e consequentemente as alterações que esses exames impactam na organização escolar e logo nas atribuições da gestão, durante a entrevista a gestora falou a respeito desse fato, no qual ela disse: *“a gestão é toda a organização de uma escola, no sentido pedagógico e administrativo, né, e são as ações as práticas e tudo aquilo que envolve uma escola para que ela possa funcionar[...]”*

Diante disso, a gestora, nos informou que, a comunidade escolar estava em um período de avaliações externas, nesse período estavam verificando quais alunos fizeram a prova, pois em uma de suas falas durante a observação ela diz: *“Eles exigem que todos os alunos façam a prova, eles não querem 98%, eles querem 100%”*.

A partir desse contexto, percebemos que dentro da organização institucional, tais avaliações tem uma grande influência na organização do trabalho pedagógico, e isto foi presenciado durante nossas observações, onde percebemos a preocupação da gestora, na qual acompanhávamos na busca de alcançar a meta de alunos 100% na realização das avaliações. É essa realidade dialoga com Freire, Coutinho e Santos (2025, p. 5) “[...] muitos casos, as avaliações externas acabam por induzir um processo de *accountability* que pressiona gestores e professores, deslocando o foco da formação integral do estudante para o cumprimento de metas numéricas”. O que foi presenciado durante nossa observação, desde o primeiro dia até o último.

Além disso, durante os dias de observação, percebemos a atitude de “circular” que segundo ela aproximava-a das demandas da escola, já que havia a conversa com todos e a liberdade de falarem com a gestora de maneira menos formalizada e mais autônoma, promovendo conversas e encontros na sala dos professores ou nos bancos presentes na área externa das salas. Nesse sentido democrático de gestão, Freire (1996) afirma que “[...] me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente [...]”.

Contundo, as pressões dos prazos exigidos pelas avaliações externas impactam esse funcionamento de gestão próprio da escola, uma vez que os planejamentos feitos são reorganizados ao menor aviso da SEMEC, como formações de professores e reuniões obrigatórias, esses avisos segundo ela: *“são feitos em cima da hora, eles mandam em um grupo no whatsapp que é para todos os gestores das escolas do município né, acabaram de mandar que vai ter formação pra essa semana, isso atrapalha nosso calendário, eles deveriam ter um calendário anual”*.

Assim, analisamos que mesmo com várias atribuições externas que afetam o funcionamento e autonomia da gestão escolar, a gestora mostrou-se bastante disposta a tentar conduzir da melhor forma, uma vez que os funcionários têm a liberdade de ter um bom diálogo com ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, considerando os dados resultantes da presente pesquisa e sua análise a partir de entrevistas, observação participante e levantamento bibliográfico aponta-se os impactos que as avaliações externas exercem sobre a gestão escolar, e como essa reinventa-se diariamente em seus planejamentos e atribuições a fim de garantir o melhor funcionamento possível do ambiente escolar.

Contudo, apesar dos esforços observados pela gestora e pelos funcionários, as avaliações externas geram impactos significativos na autonomia da escola, seja em mudanças bruscas no calendário programado, ou pelos prazos curtos no lançamento de notas das plataformas de avaliações externas.

Em suma, através da gestão democrática e coletiva em participação e troca de ideias, a gestão exerce seu papel, abarcando as demandas internas e externas, a fim de manter o bom funcionamento da escola e de todos os elementos presentes nela. Assim, apesar dos impactos constantes de sua atribuição, a gestão reinventa-se diariamente e através do diálogo com a comunidade escolar em geral, seja funcionários e alunos, consegue exercer uma gestão democrática e participativa em decisões.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7º edição. São Paulo: Cortez, 2005.

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

FREIRE, Shirleidy de S.; COUTINHO, Diógenes J. G.; SANTOS, Dayse R. dos. Desafios da gestão democrática frente às demandas de resultados em avaliações externas. **Revista Cadernos Cajuína**, São Paulo, v.10, n. 6, 2025.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Maria de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PROTAGONISMO JUVENIL E ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES INICIAIS

Crisolita Gonçalves dos Santos Costa
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: crisolita@ufpa.br

Milene Castro dos Passos
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: mlenenepassos14@gmail.com

Resumo: O presente texto busca refletir sobre o protagonismo juvenil no contexto do Ensino Médio como etapa da formação da juventude brasileira e se insere diretamente numa pesquisa maior atrelada ao Programa de Iniciação à Docência – PIBIC/UFPA e tem como objetivo geral analisar como o Protagonismo Juvenil tem sido discutido no contexto do Ensino Médio visando a formação da juventude. O referencial teórico que embasa este texto articula os conceitos de juventude, ensino médio e formação cidadã, ancorando-se nos referenciais de Groppo (2002), Carrano (2006), além de outras leituras complementares que diretamente compreendem a juventude enquanto categoria social e não apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. A pesquisa ainda se encontra em andamento e assume abordagem qualitativa como orientação metodológica na busca de resultados e a hipótese que tem se levantado é que a Reforma do Ensino Médio, por meio das leis da Lei n. 13.415/2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei n. 14.915/2024 incentivam um protagonismo juvenil que se assemelha a um modelo de formação em que há forte vinculação com o capital e que deseja para juventude da classe trabalhadora, frequentes na escola pública de Ensino Médio, processos formativos voltados para a inserção precoce no mercado de trabalho, levando os jovens a assumirem projetos de vida, numa fase em que as incertezas ainda afloram frequentemente.

Palavras-chave: Protagonismo Juvenil. Ensino Médio. Juventude.

INTRODUÇÃO

Ao tratarmos sobre o Ensino Médio como etapa da formação da juventude se faz necessário entender de que juventude estamos tratando, além de compreender que este processo formativo, por meio das políticas públicas implementadas envolvem desde os anos 1990 um discurso da participação cidadã, nas instituições escolares como forma de incentivar o envolvimento social dos sujeitos, ajustando os princípios da educação à lógica neoliberal. Esta reflexão se insere numa discussão maior que condiciona a formação dos sujeitos no atendimento das necessidades do mercado e com isso, de um indivíduo mais responsabilizado por sua própria formação, reduzindo o papel do estado na condução desta formação (Costa, 2020).

Por meio deste texto buscamos refletir como o Protagonismo Juvenil, enquanto conceito, tem sido alinhado a esta lógica de participação cidadã, incentivado pelas escolas, muitas vezes por meio de seu currículo e que condicionam a vivência da juventude como única responsável por seus projetos de vida. Sendo assim, este texto embasado em uma pesquisa acadêmica maior e financiado pelo Programa de Iniciação Científica da UFPA (PIBIC-UFPA) tem

como objetivo refletir analisar como o Protagonismo Juvenil tem sido discutido no contexto do Ensino Médio visando à formação da juventude.

METODOLOGIA

Como metodologia, utilizamos uma pesquisa qualitativa que “utiliza diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados” (Rodrigues, 2024, p. 167), através da qual utilizamos a revisão de literatura para analisar o conceito de Protagonismo Juvenil que tem sido implementado nos contextos escolares. Essa empreitada metodológica se efetiva, a partir de obras já publicadas de Groppo (2002), Rosa (2024), Carrano (2006), além de outras leituras complementares que nos ajudam a definir nossas concepções sobre juventude e protagonismo juvenil e como este vem se efetivando dentro do contexto escolar. Nossa investigação se inscreve dentro das publicações já realizadas sobre protagonismo juvenil e ensino médio, isto é, a luz de referenciais teóricos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender como o Protagonismo Juvenil vem sendo implementado nos contextos escolares requer o entendimento do conceito de juventude assumido para esta reflexão, visto que este protagonismo passou, a partir da Reforma do Ensino Médio, implementada por meio das leis n. 13.415/2017, e n. 14.915/2024, a ser presente nos discursos e práticas de formação na escola. No entanto, tais legislações estão ancoradas diretamente no bojo das reformas pelas quais a educação brasileira vem passando desde os anos 1990 e assumindo o ideário neoliberal, direcionando o protagonismo juvenil a uma concepção também neoliberal.

Ao buscar compreender um conceito de juventude, podemos fazer a partir da sociologia da juventude que tem pontuado as discussões, por meio de duas tendências principais. Uma que centraliza o conceito no campo geracional, constituída por indivíduos pertencentes a mesma fase da vida e outra que toma a juventude enquanto conjunto social pertencente a diferentes classes e diferentes situações econômicas (Pais, 1990). No entanto, outras visões têm se apresentado e pautado a compreensão da juventude no entendimento também, de suas relações e singularidades dentre elas aquelas centralizadas na ótica da cultura e suas relações sociais.

Partindo deste entendimento nossa compreensão de juventude parte de sua concepção enquanto categoria socio construída por sujeitos de diferentes classes sociais, pois partimos da premissa de que tanto as expectativas, quanto os significados que são atribuídos a este grupo social, são todos resultados dos processos históricos e das diversidades culturais

que envolvem aqueles que dele fazem parte e que, de forma alguma, podem ser tratados como grupos homogêneos, visto que esta parcela de sujeitos sociais é oriunda de classes sociais diferentes com interesses sociais e ocupações nas relações de produção, também, diferentes (Groppo, 2004).

Assumindo o conceito de juventude pautamos que a expressão “protagonismo juvenil começou a circular no discurso especialmente das organizações do terceiro setor que trabalham com juventude pobre (e que compõem o chamado campo da educação não-formal [...])” (Souza, 2009), no entanto no campo das políticas públicas para a juventude o termo protagonismo juvenil ainda tem sido usado para ajustar essa ideia de participação cidadã e reforçou os discursos defendidos, tantos na reforma proposta pela lei 13.417/2017 quanto na lei 14.915/2024, que nos últimos anos alteraram a estrutura curricular do Ensino Médio, mas que ganhou maior destaque na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, ao alinhar o termo à protagonismo, sem no entanto, evidenciar um conceito claro ao abordá-lo. Para Rosa (2024) além do sentido da participação cidadã o protagonismo juvenil está associado na BNCC com escolhas pessoais e o projeto de vida, ganhando contornos ainda mais individualistas.

Em levantamento anterior sobre as produções a cerca do Protagonismo Juvenil e que está atrelado a esta pesquisa foi pontuado que nas escolas o sentido de protagonismo juvenil tem sido alinhado a uma concepção do “fazer prático” à medida que o protagonismo tem sido associado a atividades curriculares práticas a serem produzidas ou associadas as disciplinas ou componentes do currículo proposto e inserido também nos itinerários formativos dos jovens, isso nos leva a reflexão de que o entendimento de protagonismo juvenil na escola está centrada numa visão que afasta o verdadeiro sentido da ação do sujeito como produtor de sua própria história com campo social.

Ao tratar do ensino médio como espaço de formação do sujeito, Carrano (2010, p.146) afirma que este período da vida escolar precisa ser vivido de forma tranquila e intensa na consolidação das escolhas pessoais e profissionais, sem a obrigatoriedade imediata de ingresso no mercado de trabalho, visto que estas pressões levam ao difícil convívio entre trabalho desprotegido e estudo desvinculado das relações de trabalho, situação que gera cansaço, angústia, dispersões de sentido e, no fim das contas a evasão da escola (Costa, 2017).

Cabe destacar que a pesquisa até aqui desenvolvida, por meio dos referenciais tem apontado que o protagonismo que tem acontecido nas escolas de ensino médio, em contextos como o nosso, tem permitido o entendimento sobre as ações protagonistas que levam nossos

jovens a assumirem a responsabilidade, por seus projetos de vida como ações da escola, isto é que transfere aos jovens a responsabilidade de educar seus próprios interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Protagonismo Juvenil assumido como ação formativa, de forma mais efetiva, a partir da Reforma do Ensino Médio, por meio das Legislações lei n.13.417/2017 e lei n. 14.915/2024, tem assumido um caráter técnico, uma vez que o conceito tem sido associado ao fazer prático do aluno diante de componentes curriculares, muitas vezes sem que esses processos reflexivos e formativos envolvam a compreensão da atuação do sujeito como cidadão responsável pela construção de espaços mais coletivos.

O Ensino Médio, principalmente o público, precisa assumir a posição de formação da juventude e que não se limite ao desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho como única forma de inserção social, pois a juventude precisa ser tratada como categoria social e não como uma simples etapa de transição para a vida adulta o que nos leva a ultrapassar a ideia de limites etários e que naturalizam a concepção da juventude enquanto uma fase da vida humana e a escola incentivando um protagonismo juvenil, por meio de ações do fazer prático pode auxiliar nessa função.

REFERÊNCIAS

- CARRANO, Paulo. **Juventude e participação no Brasil**: interdições e possibilidades. **Democracia viva**, Rio de Janeiro, n. 30, p.3-5, 2006.
- COSTA, Crisolita G. dos S. **O sentido da escola para os jovens do ensino médio**: um estudo na Escola Enedina Sampaio Melo. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará - Belém, 2017. 226 f.
- GROPPO, Luís A. A emergência da juventude e do lazer como categorias socioculturais da modernidade. **Licere**, Belo Horizonte, v. 5, p. 1, p.73-82, 2002.
- ROSA, Flavia B. “Protagonismo Juvenil” e novo ensino médio: o papel da juventude nas disputas em torno da implantação da nova política educacional brasileira. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, n. 10, p.385-404. Campina Grande: Realize Eventos, 2024.



GT 2. Didática e Formação de Professores

RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DO PIBID NA ESCOLA DOM ÂNGELO FROSI NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA

Alice Negrão Marques
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: alicenegrao984@gmail.com

Deyvison Chaves Ferreira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: deyvison.ferreira@abaetetuba.ufpa.br

Sandra Karina Mendes do Vale
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: karinamendes@ufpa.br

Resumo: Este estudo aborda a relação entre teoria e prática e suas contribuições para a construção da identidade docente, a partir de relato de experiência desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Ângelo Frosi, em Abaetetuba/PA. O objetivo consiste em relatar experiências vivenciadas e analisar como a articulação entre conhecimentos acadêmicos e práticas pedagógicas contribui para a formação inicial de professores. Como objetivos específicos, evidenciamos as contribuições do PIBID no processo formativo e compreendemos a importância da prática reflexiva na consolidação da identidade profissional. Trata-se de pesquisa qualitativa, caracterizada como relato de experiência, fundamentada na observação participante e nas vivências no contexto escolar. O referencial teórico baseia-se em Freire (1996), ao discutir a reflexão crítica sobre a prática; Pimenta e Lima (2012), acerca da formação docente e do estágio como campo de conhecimento; Tardif (2014), no que tange aos saberes docentes e à constituição da identidade profissional; Vygotsky (1998), quanto à mediação da aprendizagem; além de Gil (2025), Lakatos e Marconi (2019) e Severino (2017) na metodologia. Os resultados demonstram que a inserção precoce dos licenciandos no cotidiano escolar favorece a aproximação entre universidade e escola, desenvolvimento de saberes pedagógicos, autonomia profissional e postura crítica. As atividades voltadas à cultura local, utilizando a palmeira de miriti e a literatura regional, contribuíram para a aprendizagem significativa, protagonismo discente e valorização da identidade cultural. Conclui-se que o PIBID fortalece a construção de identidade docente crítica, reflexiva e comprometida com a realidade educacional.

Palavras-chave: PIBID. Formação Inicial. Identidade Docente. Teoria e Prática. Cultura Local.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Ângelo Frosi, localizada no município de Abaetetuba-PA, tendo como foco a relação entre teoria e prática e suas contribuições para a construção da identidade docente. A relevância do estudo reside na necessidade de refletir sobre práticas educativas contextualizadas, capazes de valorizar os saberes locais e promover aprendizagens significativas.

O objetivo geral é relatar as experiências no PIBID e analisar a relação entre conhecimentos acadêmicos e práticas pedagógicas na formação docente. Os objetivos

específicos incluem evidenciar as contribuições do programa e compreender a importância da prática reflexiva na identidade profissional.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, do tipo relato de experiência, baseada em observação participante e pesquisa de campo. Segundo Gil (2025), essa abordagem ajuda a entender fenômenos educacionais complexos.

O campo empírico corresponde à Escola Municipal Dom Ângelo Frosi, onde foram desenvolvidas atividades pedagógicas no PIBID. A observação participante, conforme Lakatos e Marconi (2019), pesquisadores puderam entrar nas escolas para observar práticas e desafios na sala de aula.

As intervenções foram planejadas a partir das necessidades dos estudantes e orientadas por referenciais teóricos de Freire (1996), Pimenta e Lima (2012), Tardif (2014) e Vygotsky (1998), articulando formação docente, saberes da experiência, cultura local e aprendizagem significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As contribuições do PIBID para a formação inicial docente

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é importante para unir o conhecimento acadêmico às práticas de ensino, permitindo que estudantes de licenciatura vivam a prática pedagógica de maneira mediada. Pimenta e Lima (2012) ressaltam que o estágio deve ir além da simples imitação de modelos e se tornar um espaço de pesquisa e reflexão crítica. Ao se integrar na rotina da escola pública, o estudante deixa de ser um observador passivo e se torna um agente ativo, lidando com os verdadeiros desafios da educação.

Essa abordagem investigativa ajuda a formar uma identidade docente que vai além do técnico, incluindo elementos éticos e políticos. Freire (1996) afirma que ensinar é possibilitar a produção de conhecimento. A prática educativa no ambiente escolar envolve escuta e respeito pelos saberes dos alunos, contribuindo para uma interação que valoriza a diversidade e a autonomia dos estudantes.

O PIBID ajuda a formar professores-pesquisadores que atendem às necessidades de aprendizagem. Tardif (2014) afirma que a identidade docente se forma com saberes diversos, sendo a experiência prática e a interação com colegas essenciais para a formação profissional. A vivência na escola é fundamental para criar estratégias pedagógicas.

Relação entre Teoria e Prática na construção da Identidade Docente

As experiências mostraram que o PIBID ajuda a unir a universidade e a escola básica, permitindo que os estudantes entendam a realidade escolar desde o começo da graduação. Durante esse processo, eles não apenas observam a sala de aula, mas também aprendem a partir da prática, desenvolvendo autonomia e uma visão crítica dos desafios educacionais, unindo teoria e prática.

Entre as atividades realizadas, destaca-se um caça-palavras baseado no texto A Árvore Sagrada, com imagens da cultura local de Abaetetuba. Essa proposta promoveu leitura, ampliação de vocabulário, interação entre alunos e valorização dos saberes regionais. A experiência evidenciou a importância de considerar os conhecimentos prévios no planejamento pedagógico, como afirma Freire (1996), ensinar exige respeito à leitura de mundo dos alunos, tornando o ensino mais significativo.

Figura 1 - Atividade lúdica de caça-palavras voltada a cultura local desenvolvida com estudantes em sala de aula.



Fonte: Acervo dos autores (2025).

A atividade realizada ajudou no desenvolvimento de competências como planejamento, mediação pedagógica e escolha de estratégias didáticas adequadas ao grupo. Também promoveu uma postura reflexiva, exigindo análise das práticas e resultados, conforme Pimenta e Lima (2012), que veem a docência como um processo contínuo de ação e reflexão.

Os alunos fizeram desenhos da palmeira de miriti, que é importante na cultura local. Essa atividade estimulou a criatividade e a expressão dos estudantes. A experiência mostrou que valorizar a cultura local ajuda no engajamento dos alunos e na construção de

aprendizagens significativas, segundo Vygotsky (1998). ao destacar o papel das interações sociais e das experiências no desenvolvimento da imaginação.

Figura 2 - Registro de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvendo produção artística relacionada aos elementos da cultura local.



Fonte: Acervo dos autores (2025).

A prática desenvolvida ajudou no aprimoramento de habilidades importantes para o ensino, como observação, adaptação de estratégias e decisões teóricas. Isso fortaleceu a autonomia dos licenciandos e destacou a importância da reflexão crítica na educação.

Por fim, os desafios dos diferentes ritmos de aprendizagem e a necessidade de adaptação metodológica exigiram dos licenciandos uma postura crítica e reflexiva. Isso reforçou a compreensão de que a docência se constrói na articulação contínua entre teoria e prática, segundo Pimenta e Lima (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID é um importante instrumento de formação inicial de professores, promovendo vivências práticas que ligam teoria e prática. A experiência mostra que a identidade docente é formada pelo contato com a realidade educacional, reflexão crítica, autonomia pedagógica e compromisso social.

Além disso, a valorização da cultura local mostrou-se fundamental para tornar o ensino mais significativo, fortalecendo o protagonismo estudantil e o sentimento de pertencimento. Assim, reafirma-se que a relação entre teoria e prática é elemento essencial na formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2025.
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MARQUES, Alice N.; FERREIRA, Deyvison C. **Atividade lúdica de caça-palavras voltada a cultura local desenvolvida com estudantes em sala de aula**. 2026. Fotografia digital. Acervo dos autores.
- MARQUES, Alice N.; FERREIRA, Deyvison C. **Alunos dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvendo produção artística relacionada aos elementos da cultura local**. 2026. Fotografia digital. Acervo dos autores.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do S. L. **Estágio e Docência: Teoria e Prática - diferentes concepções**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRABO, Tânia. S. A. M.; CORDEIRO, Ana Paula.; MILANEZ, Simone. G. C. (Orgs.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. 133-152. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p133-152>
- SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev S. **A imaginação e a arte na infância**. São Paulo: Ática, 1998.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Adriely Pereira Cardim
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: adrielycardim@gmail.com.br

Luana Belo Pinheiro
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: luanabpinheiro@gmail.com.br

Resumo: Este estudo aborda a necessidade de formação continuada no processo de desenvolvimento da prática docente na sala de aula. Dessa maneira, o objetivo é apresentar a trajetória de formação continuada da professora Rosa Ferreira Lima e compreender seu reflexo na sua prática docente. A pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, utilizando a técnica da entrevista estruturada para a coleta de dados, bem como o levantamento teórico sobre o processo de formação docente. O estudo tem como referencial teórico os principais autores como Candau (1988), Luckesi (1983) e Alves (2012), que discutem formação docente. Os resultados destacam que a professora entrevistada investiu em sua formação continuada em cursos e especializações, e que esse processo foi relevante devido o aperfeiçoamento teórico nas diferentes dimensões: cultural, social e profissional para o trabalho com a nova demanda da educação inclusiva. Essa pesquisa proporcionou a reflexão sobre a formação continuada para a docência, pois a educação está em constante transformação e necessita de saberes-fazer adequados para contribuir para a melhoria da prática docente.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática docente. Formação inclusiva.

INTRODUÇÃO

O processo de formação docente é um assunto muito discutido no contexto histórico, e crucial para a melhoria do desempenho dos professores nas práticas pedagógicas no ambiente educacional. Nesse sentido, é fundamental que os docentes sempre estejam em processo contínuo de formação para adquirir conhecimentos, habilidades e prosseguir na carreira profissional.

O presente estudo, tem como objetivo apresentar a trajetória de formação docente de uma professora que atua em uma escola da zona rural de Abaetetuba, buscando conhecer suas contribuições para a docência e compreender a qualificação para o desenvolvimento de novas habilidades educacionais, particularmente da educação inclusiva.

Diante dessa perspectiva, o estudo consiste na fundamentação teórica de Candau (1988) em relação ao processo de formação docente, voltada a multidimensionalidade, no aprofundamento em várias dimensões de ensino seja elas técnica, cultural e social. Alves (2012), contribui com a reflexão sobre a necessidade de formação continuada relativa a educação inclusiva, e Luckesi (1983) apresenta duas dimensões essenciais para a prática pedagógica, a filosófica e sociológica, contribuindo para destacar a prática no processo de ensino.

METODOLOGIA

A pesquisa descrita é de cunho qualitativo, que tem a finalidade de compreender os fenômenos focando nos aspectos subjetivos da formação docente. De acordo com Minayo (2002) "A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado" (Minayo, 2002, p. 21).

O estudo foi realizado por meio da entrevista estruturada que "[...] é aquela em que o entrevistador segue um roteiro estabelecido; as perguntas são previamente determinadas." (Marconi; Lakatos, 2017, p. 230). A entrevista ocorreu no dia 10 de setembro de 2024 e, para manter o sigilo, utilizaremos nomes fictícios para a professora entrevistada e para a escola na qual trabalha. Nesse sentido, a professora Rosa Ferreira Lima de 30 anos, é formada em Licenciatura Educação do Campo, e atua cerca de 4 anos na Escola Municipal José Maria Feraz, escola de médio porte localizada na zona rural da cidade de Abaetetuba-PA. A escola possui fundamental 1 e 2, conta com 180 alunos e 27 professores.

Adicionalmente, acionamos o referencial teórico para o aprofundamento e reflexão das informações do processo de formação docente. Para Amaral (2007) o levantamento bibliográfico constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de trabalhos científicos, pois dará embasamento teórico através do levantamento de materiais literários já existentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de formação continuada dos docentes é essencial para o desenvolvimento das ações pedagógicas, pois realizar cursos e especializações contribui com um avanço significativo na formação docente. Segundo Candau (1988) "a educação é um processo multidimensional. De fato, ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social" (Candau, 1988, p.48). Diante disso, os profissionais da educação necessitam aperfeiçoar, seus conhecimentos e práticas para atuar em sala de aula mediante as múltiplas diferenças culturais, inclusivas e sociais.

A professora entrevistada, relatou sua trajetória para aprimorar sua formação docente, pois formada em Educação do Campo pela UFPA no ano de 2013-2018, realizou uma especialização em Educação Especial de Libras em 2019, pela UFPA de Cametá. Ademais, em 2020 conseguiu emprego como profissional de apoio durante dois meses, contudo, parou devido a pandemia; em 2021-2022 foi contratada como Profissional de Apoio Escolar (PAE) de um aluno com tetraplegia, no ano 2023 fez cursos de alfabetização e letramentos por

plataformas online oferecidos pelas instituições públicas. Dando continuidade em sua formação, também começou a cursar Pedagogia em EAD, pela UAB na UEPA no polo de Igarapé-Miri. Em seguida, no ano de 2024 efetuou o curso de magistério na instituição MaisDom em Abaetetuba, diante da necessidade para lecionar nas series iniciais; realizou o curso de Gestão escolar disponibilizado pelo MEC e curso de Instrutora de Libras. A professora relatou a importância dos cursos para o desenvolvimento da sua docência.

Todos os cursos foram importantes para a minha formação, porque como eram cursos voltados para a área que eu estava atuando, eles tiveram uma contribuição significativa, por quê? A educação especial é uma área onde sempre está tendo atualizações de leis, decretos né, então é um público que também se precisa está estudando sempre, porque tem a questão de sempre ter um novo transtorno e a criança vai estar ali dentro daquele espaço educacional e precisa de profissionais capacitados para estar atuando com essas crianças (Professora Rosa).

Portanto, o percurso de qualificações relatado pela docente foi muito significativo, pois ela conseguiu se aprofundar em vários aspectos do ensino, particularmente os voltados para as necessidades dos alunos, em específico ao seu aluno que possui necessidades e cuidados especiais para a aprendizagem. Desse modo, Alves (2012) ressalta que “Quando se trata de inclusão, os aspectos ligados à formação do professor devem ser especialmente considerados, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com deficiência” (Alves, 2012, p. 38).

Nessa perspectiva, Luckesi (1983) aborda sobre a necessidade de formação continuada do docente ser constituída pela prática e teoria, para superar as dificuldades enfrentadas no ensino. Desse modo, a formação docente é um processo contínuo e contribui na superação dos obstáculos presentes na prática educacional da professora, para uma atuação qualificada, inclusiva e de qualidade, visando as melhores técnicas e estratégias para a educação.

A Professora Rosa (2025) disse ainda:

Eu gostaria de fazer outros cursos, pretendo fazer, é, uma especialização na área da educação especial e inclusiva, apesar de já ter uma especialização na área da educação especial, mas é voltada para libras, para o atendimento de alunos que tem deficiência auditivas, mas eu preciso e quero fazer um voltado para o público da educação especial, que não é só o surdo, tem lá o autista, tem o cego, tem o deficiente intelectual e são o público alvo da educação especial, tem os superlotação, as altas habilidades, pretendo sim fazer, e pretendo fazer uma especialização na área de gestão escolar também (Professora Rosa, 2025).

Nessa perspectiva, o interesse da professora em continuar seu processo de formação docente parte da complexidade da educação hoje, pois são necessárias qualificações inovadoras e pontuais para atuar com determinados públicos. Alves (2012) argumenta que a inclusão é um processo amplo, não é apenas incluir aquele considerado “diferente” no ensino regular, mas é necessária uma transformação na prática pedagógica dos docentes.

Desse modo, para promover inclusão os educadores precisam de qualificação, formação continuada e adaptação das suas práticas pedagógicas, materiais acessíveis para uma prática docente inclusiva. Sendo assim, a pesquisa é fundamental considerando a formação continuada dos professores para uma prática igualitária e transformadora da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho consistiu em analisar como o processo de formação docente contribui para as práticas pedagógicas no ambiente educacional. Dessa maneira, compreender como a trajetória da formação docente requer determinação, como foi exposto pela professora entrevistada. É importante ressaltar que há um grande avanço na educação inclusiva, porém ainda se encontram barreiras para um ensino inclusivo, sendo o principal a capacitação de profissionais qualificados.

Além disso, é fundamental o grande quantitativo de professores capacitados para estabelecer uma prática pedagógica emancipadora e o envolvimento de todos os educandos independente de suas necessidades. Portanto, o respectivo trabalho proporcionou grandes reflexões sobre a educação inclusiva e a importância da continuidade da formação desses profissionais para as demandas no ensino regular.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ivelise K. **A formação docente no contexto da educação inclusiva**. 2012. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.
- CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **A didática em questão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.23-30.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MINAYO, Maria C. de S. *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ewelly Raiza De Souza Afonso
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: ewellyafonso66@gmail.com

Clebson Silva da Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: silvaclebson157@gmail.com

Jamilly Araújo Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: jamillysilva12093@gmail.com

Missiellen Leal Gomes
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: missiellengomes@gmail.com

Resumo: O desenvolvimento da linguagem oral e escrita constitui um processo fundamental na formação da criança, especialmente nos primeiros anos da escolarização. Este estudo tem como objetivo analisar a importância das interações pedagógicas no desenvolvimento da linguagem oral e escrita em uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Abaetetuba, Pará. A pesquisa fundamenta-se em autores como Libâneo (2007), Soares (2005), Vygotsky (1998) dentre outros. A metodologia adotada é abordagem qualitativa, de natureza descritiva, abrangeu a pesquisa bibliográfica e instrumentos: observações e entrevista realizadas durante a visita. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas como contação de histórias, utilização de letras móveis, cantinho da leitura e o uso de estratégias do método fônico contribuem para estimular o desenvolvimento da linguagem e do interesse das crianças pela leitura e escrita. Conclui-se que a atuação docente, aliada a práticas didáticas que valorizem a interação, a ludicidade e o contexto sociocultural das crianças, é fundamental para favorecer o processo de alfabetização e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Linguagem oral. Práticas pedagógicas. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A linguagem ocupa um papel central no desenvolvimento infantil, pois é por meio dela que a criança se comunica, expressa pensamentos, organiza ideias e interage com o meio social. Desde os primeiros anos de vida, o contato com diferentes formas de linguagem contribui para a construção de conhecimentos fundamentais ao processo de alfabetização. No contexto escolar, a atuação do professor torna-se decisiva, uma vez que cabe a ele mediar experiências que estimulem o desenvolvimento da linguagem de forma significativa.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado às interações sociais, sendo construído nas relações que a criança estabelece com o outro e com o ambiente. Nessa direção, aprender não é um processo isolado, mas socialmente mediado. Complementando essa discussão, Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo do ensino formal,

evidenciando que a alfabetização é um processo ativo e progressivo. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da interação no desenvolvimento da linguagem oral e escrita em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, pois busca compreender fenômenos educacionais a partir da análise das experiências vivenciadas no contexto escolar. Segundo Minayo (2001), a abordagem qualitativa permite interpretar significados, relações e práticas sociais que não podem ser reduzidos a dados numéricos. O estudo foi realizado em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Abaetetuba-PA. Para a coleta de dados, foram utilizados três procedimentos principais: pesquisa bibliográfica, observação em sala de aula e entrevista estruturada com a professora da turma, identificada como P1.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados evidenciou que a professora utiliza diferentes estratégias pedagógicas para estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. Entre as práticas observadas destacam-se a contação de histórias, o uso de letras móveis, a presença de um cantinho da leitura na sala de aula e atividades que envolvem a identificação de sons e letras. A contação de histórias mostrou-se uma prática frequente na rotina da turma. De acordo com Abramovich (1997), ouvir histórias é uma experiência fundamental para a formação do leitor, pois amplia o repertório linguístico, estimula a imaginação e contribui para o desenvolvimento da criatividade.

Figura 1 - Cantinho da Leitura: contação da história com suporte do livro infantil.



Fonte: Acervo dos autores.

Nesse sentido, a prática pedagógica assume um papel central na organização das experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar. De acordo com Libâneo (2013), a prática pedagógica envolve um conjunto de ações intencionais desenvolvidas pelo professor com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos. Essas ações incluem a seleção de conteúdos, a escolha de metodologias e a organização de situações didáticas que favoreçam a construção do conhecimento.

Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais precisa valorizar a interação, o diálogo e a participação ativa das crianças nas atividades propostas. A construção do conhecimento ocorre de maneira mais significativa quando os alunos têm a oportunidade de expressar suas ideias, compartilhar experiências e participar de situações que estimulem a curiosidade e a investigação.

Durante a observação foi possível perceber que algumas crianças apresentam dificuldades relacionadas à coordenação motora e ao reconhecimento das letras, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que considerem os diferentes ritmos de aprendizagem. Nesse contexto, a atuação do professor como mediador torna-se fundamental para criar estratégias que possibilitem a participação de todos os alunos no processo de aprendizagem. Nas palavras de Emília Ferreiro (1999, p. 39), isto significa que:

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos.

Um aspecto muito relevante, relacionado ao papel da linguagem oral e da escrita no desenvolvimento das crianças de acordo com a professora, é a palavra, que é compreendida como um elemento fundamental da comunicação e do pensamento. Em relação à oralidade, Marcuschi e Dionísio (2007) destacam a importância de promover o desenvolvimento da linguagem oral como “um passo relevante e sistemático para o trabalho com a escrita” (p. 14).

Nesse sentido Selma Pimenta (1999) destaca que a prática docente deve estar articulada à reflexão crítica sobre o processo de ensino, uma vez que o professor precisa constantemente analisar sua atuação e buscar novas formas de atender às necessidades dos alunos. Essa reflexão torna-se ainda mais importante no processo de alfabetização, pois cada criança apresenta um ritmo próprio de aprendizagem.

Durante a observação em sala de aula, foi possível identificar uma atividade que exemplifica essa prática pedagógica. A professora propôs uma atividade na qual os alunos

deveriam ouvir atentamente as orientações dadas e, a partir dessas instruções, produzir um desenho de acordo com aquilo que compreenderam. A proposta buscava estimular a escuta, a interpretação e a expressão individual de cada criança, valorizando as diferentes formas de compreensão dos alunos.

Figura 2 - Atividade de desenho.



Fonte: Acervo dos autores.

Essa compreensão dialoga com Vygotsky (1998), ao destacar que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de maneira uniforme, mas é construído a partir das interações sociais e das experiências individuais de cada sujeito. Além disso, conforme Libâneo (2013), o processo de ensino deve considerar as diferenças individuais dos alunos, respeitando seus ritmos e formas de aprendizagem, o que reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas e significativas. Contudo, para Ferreiro (1999), as oportunidades de contato relevante com a cultura escrita não são as mesmas para todos os alunos. Ela destaca o seguinte:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (p. 23).

Nesse contexto, o papel do professor torna-se fundamental para mediar essas experiências, aproveitando os conhecimentos prévios dos alunos e criando situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma significativa.

Durante a entrevista, a professora também destacou algumas dificuldades observadas no processo de alfabetização das crianças que ingressam no primeiro ano do ensino

fundamental. Podemos notar que o processo de alfabetização envolve diferentes etapas do desenvolvimento infantil e exige que o professor considere os conhecimentos prévios e as experiências das crianças. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a aprendizagem da escrita não ocorre de forma imediata, mas é resultado de um processo progressivo no qual a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Nesse sentido, pequenas intervenções pedagógicas como essa podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades motoras necessárias à escrita, possibilitando que as crianças avancem gradativamente no processo de alfabetização e na construção de sua autonomia no uso da linguagem escrita.

Figura 3 - Sala da professora



Fonte: Acervo dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita está diretamente relacionado às interações vivenciadas no contexto escolar e às práticas pedagógicas adotadas pelo professor. A mediação docente, nesse processo, mostra-se essencial para promover aprendizagens significativas. Conclui-se, portanto, que a alfabetização vai além da aprendizagem do código escrito, envolvendo dimensões sociais, culturais e pedagógicas. Dessa forma, cabe à escola promover práticas educativas que valorizem a interação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARCUSCHI, Luís A.; DIONÍZIO, Ângela. Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luís A.; DIONÍZIO, Angela P. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).
- SOARES, Magda; BATISTA, Antônio A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2004. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aline de Souza Hidaka
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: hidakaaline@gmail.com

Jadson Fernando Garcia Gonçalves
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: jadsonfggoncalves@gmail.com

Maria do Socorro Alexandre Pereira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: soclimma@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta uma experiência vivenciada por meio do projeto PIBID-Pedagogia, Campus Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará (UFPA), desenvolvida em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, com foco na prática de alfabetização, especialmente no desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de atividades lúdicas e estratégias pedagógicas diversificadas. Tem como objetivo relatar e refletir sobre essa vivência em uma escola da rede pública do município de Tomé-Açu/PA, destacando suas contribuições para a formação inicial docente. O estudo fundamenta-se na articulação entre teoria e prática na formação de professores, com base em Pimenta (1995), e nas discussões acerca do processo de alfabetização nos anos iniciais, a partir de Soares (2016). Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio da observação participante. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, articulada a um relato de experiência, realizada por meio da observação participante, conforme André (2006) e Lüdke e André (2013), permitindo a compreensão do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas em sala de aula. A experiência possibilitou acompanhar o processo de alfabetização dos alunos, evidenciando a presença de diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula. Nesse contexto, observou-se o uso de estratégias diversificadas, com destaque para atividades lúdicas e jogos pedagógicos, como o dominó de sílabas e a associação entre imagens e palavras, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. Também foi possível perceber a importância do planejamento docente e do trabalho colaborativo no atendimento às necessidades dos alunos.

Palavras-chave: PIBID. Alfabetização. Formação Docente. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A formação de professores configura-se como um processo contínuo, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, a teoria é importante, pois fornece fundamentos que orientam a prática, e a prática é essencial por possibilitar essas vivências no cotidiano escolar. Vásquez (1968, p. 117 *apud* Pimenta, 1995, p. 61) afirma que a “a relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”. Dessa forma, ambas se constituem como elementos fundamentais para a formação inicial do professor, pois se complementam na construção dos saberes docentes.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma importante política de formação inicial, ao inserir o licenciando no cotidiano escolar e aproximá-lo da realidade da sala de aula. Segundo a Capes (2024), o

programa visa contribuir para o aprimoramento da formação docente em escolas públicas. Essas experiências favorecem uma formação mais crítica e a compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, a alfabetização se apresenta como um dos principais desafios nos anos iniciais, especialmente no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, período em que se concentra o processo de alfabetização e em que os alunos se encontram em diferentes níveis de aprendizagem. Nesse contexto, o professor precisa utilizar estratégias que considerem o ritmo de cada aluno, bem como suas especificidades e necessidades no processo de leitura e escrita.

Diante disso, destaco a relevância do PIBID para a minha formação inicial docente, especialmente no processo de alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental. A vivência possibilitou o acompanhamento das práticas pedagógicas e do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Essa experiência contribuiu para a compreensão das estratégias utilizadas pela docente e dos desafios enfrentados no contexto da alfabetização na rede pública.

METODOLOGIA

Adotou-se a pesquisa de tipo etnográfico como perspectiva metodológica, a qual, segundo Marli André (2006, p. 129), “[...] trazer cenas do cotidiano escolar, captadas pelas pesquisas do tipo etnográfico, para serem discutidas nos programas de formação e aperfeiçoamento docentes, pode ser uma excelente alternativa para o exercício da tão buscada articulação teoria-prática”, articulada a um relato de experiência de abordagem qualitativa, realizado em uma escola da rede pública do município de Tomé-Açu, no estado do Pará.

Utilizou-se a observação participante como procedimento metodológico, por possibilitar a compreensão do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas. Conforme Lüdke e André (2013), essa abordagem permite analisar aspectos do contexto escolar nem sempre visíveis na observação direta, sendo um importante instrumento de interpretação da realidade educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência foi desenvolvida na Escola Ipitinga, localizada no município de Tomé-Açu/PA, no contexto do PIBID, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 18 alunos, dentre os quais dois com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A turma contava

com a atuação de uma professora titular e duas professoras de apoio, o que contribuía para o acompanhamento das diferentes necessidades de aprendizagem.

A partir dessa inserção, foi possível observar que a turma apresentava diferentes níveis de aprendizagem no processo de alfabetização. Diante dessa realidade, a professora titular planejava as atividades considerando as especificidades dos alunos e, para isso, articulava-se com as professoras de apoio e comigo, enquanto bolsista, na execução das propostas, garantindo a participação de todos.

Nesse contexto, observou-se que as estratégias mais utilizadas envolviam atividades lúdicas e jogos pedagógicos, como o dominó de sílabas e jogos de associação entre imagens e palavras. Essas atividades estimulavam os alunos a reconhecer sílabas, formar palavras e estabelecer relações entre a linguagem oral e escrita, favorecendo a participação efetiva, pois, como destaca Teixeira (2012, p. 65), “para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e dos jogos para a criança, o que indica a necessidade de esse profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeira, bem como saber usá-las e orientá-las”.

Durante a vivência, percebeu-se maior envolvimento e participação dos alunos, especialmente no processo de construção das palavras. A partir dessa experiência, evidenciou-se que o uso de estratégias lúdicas contribui significativamente para o desenvolvimento da alfabetização, tornando a aprendizagem mais dinâmica e acessível aos diferentes níveis presentes na turma.

A partir da experiência vivenciada, foi possível compreender que o processo de alfabetização exige estratégias diferenciadas, uma vez que cada aluno aprende em ritmo diferente. Nesse sentido, Soares (2016, p. 333) afirma que “uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou, genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/as que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização”. Nesse contexto do 2º ano, o uso do lúdico contribuiu de forma significativa, pois os alunos mostraram maior interesse e participação nas aulas, o que favorece o processo de leitura e escrita.

Por fim, a vivência no PIBID contribuiu significativamente para a minha formação inicial docente, ao possibilitar o contato direto com o processo de alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental. Essa experiência permitiu refletir sobre os desafios da prática pedagógica, especialmente diante da diversidade de níveis de aprendizagem, evidenciando a necessidade

de estratégias diferenciadas. Assim, contribuiu para a construção de uma postura mais crítica e reflexiva enquanto futura professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, foi possível compreender que o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental se constitui como um desafio que exige do professor a adoção de estratégias diversificadas, capazes de atender aos diferentes níveis de aprendizagem presentes em sala de aula. Nesse contexto, evidenciou-se que o uso de atividades lúdicas contribui de forma significativa para o desenvolvimento da leitura e da escrita, favorecendo o envolvimento e a participação dos alunos.

Além disso, a experiência permitiu refletir sobre a importância do planejamento pedagógico e da atuação colaborativa entre os professores, especialmente em turmas que apresentam diversidade de necessidades, como a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Por fim, a vivência no PIBID mostrou-se fundamental para a formação inicial docente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e o contato direto com a realidade escolar. Dessa forma, contribuiu para a construção de uma postura mais crítica e reflexiva, ampliando a compreensão sobre o papel do professor no processo de alfabetização e na mediação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 03 maio 2026.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- TEIXEIRA, Sirlândia R. de O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMERSÃO DOCENTE E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Adria Maria Pantoja Cardoso
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: adriacardoso992@gmail.com

Rosinára Serrão Leitão
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: rosinaraserrao08@gmail.com

Resumo: O presente trabalho analisa a práxis pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental, por meio de um relato de experiência sobre a imersão docente e a articulação entre teoria e prática. O objetivo é apresentar os resultados da observação sistemática de regências, identificando estratégias pedagógicas e os recursos didáticos mobilizados para fomentar o ensino-aprendizagem. A metodologia fundamenta-se na pesquisa qualitativa e descritiva, utilizando a observação participante e a pesquisa bibliográfica. O referencial teórico ancora-se na obra "Medo e Ousadia: O cotidiano do professor" (1986), de Paulo Freire e Ira Shor, cujas reflexões sobre a pedagogia crítica e a dialogicidade serviram como ponto de partida para a análise da prática vivenciada, articulando-se também às contribuições de Vygotsky (1991), que compreende a aprendizagem como um processo mediado socialmente. Os resultados indicam que a imersão no ambiente educativo permitiu compreender de forma concreta a estruturação das interações entre docente e educandos, bem como a organização da rotina pedagógica voltada à construção do conhecimento. Observou-se que a diversificação dos recursos didáticos é um fator determinante para o engajamento dos estudantes. Conclui-se que esta vivência é essencial para superar a dicotomia entre os saberes acadêmicos e a realidade da sala de aula.

Palavras-chave: Práxis pedagógica. Observação. Vivência escolar.

INTRODUÇÃO

A formação docente inicial exige uma articulação intrínseca entre os saberes teóricos acadêmicos e a realidade prática do cotidiano escolar. Essa imersão é fundamental para que o graduando em Pedagogia compreenda a complexidade da sala de aula, superando visões fragmentadas do fazer educativo.

Este trabalho apresenta os resultados de observações realizadas em uma instituição pública de ensino fundamental, configurando-se como parte avaliativa da disciplina Prática de Ensino na Escola Fundamental, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA). As atividades ocorreram durante três dias na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Mendes Contente, em Abaetetuba, Pará.

O estudo buscou analisar as práticas e a práxis pedagógica nos anos iniciais, identificando recursos e estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem. A análise fundamenta-se na pedagogia crítica de Paulo Freire e Ira Shor (1986), que concebem a sala de aula como espaço de diálogo e superação de desafios, e no sócio interacionismo de Vygotsky (1991), que define a aprendizagem como um processo mediado socialmente pelo professor. Desse modo, investiga-se como a teoria se materializa frente a desafios reais, tais como a escassez de recursos, a manutenção do engajamento e a gestão de imprevistos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se dará por meio de uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Minayo.

[...] A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (2001, p. 21-22)

Além disso, será fundamentada por meio de uma pesquisa bibliográfica, analisando as obras: "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor" (1986), de Paulo Freire e Ira Shor, cujas reflexões sobre a pedagogia crítica e a dialogicidade serviram como ponto de partida para a análise da prática vivenciada, articulando-se também às contribuições de Vygotsky (1991), que compreende a aprendizagem como um processo mediado socialmente. Em vista disso, em concordância com Fonseca (2002, p. 32) "A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites [...]."

E finalizaremos com uma pesquisa descritiva, que de acordo com Gil,

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (2002, p. 42)

Desta forma, descrevendo como ocorrem as atividades docentes na sala de referência, durante os três dias de observações na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Mendes Contente, em Abaetetuba-PA. Sendo assim, a primeira etapa da pesquisa será o contato com a instituição de ensino fundamental, para solicitar a autorização para os dias de vivência no espaço. A segunda etapa será o início da vivência, ocorrendo a apresentação inicial a coordenação do espaço, o recebimento das orientações a respeito da instituição, e a escolha da turma na qual será feita a observação. A terceira etapa será o levantamento, organização e análise do material coletado durante os três dias de observações para assim dar início a escrita do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Mendes Contente está localizada na Avenida Dom Pedro II, n. 1432, no Bairro do Centro da cidade de Abaetetuba - Pará, trata-se de uma instituição pública que oferece ensino para os anos iniciais do ensino fundamental. As aulas ocorrem de maneira presencial e a instituição conta com a modalidade integral de

ensino. O público-alvo que a instituição atende são indivíduos moradores do bairro onde a escola está localizada e bairros adjacentes.

Desta forma, em nosso primeiro dia de vivência fomos recepcionados pela coordenação pedagógica, onde nos apresentamos e recebemos as orientações a respeito da instituição, e assim escolhemos a turma na qual faríamos nossa observação. Optamos em realizar nosso acompanhamento em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental I, que atende crianças no turno integral. A referida turma possui o total de 20 crianças matriculadas com idade de 6 a 7 anos, dentre as quais duas delas são públicos da educação especial inclusiva. A turma conta com um quadro de professores responsáveis em ministrar os componentes curriculares em horários organizados, e possui uma profissional de apoio escolar (PAE), que faz o acompanhamento de duas crianças laudadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No primeiro dia de observação e acompanhamento estavam presentes 17 crianças, o componente curricular estudado foi da disciplina de Educação física. A professora fez uma aula pratica na quadra da instituição, onde foi possível observar seus conhecimentos ao ministrar sua aula. A docente é licenciada no curso de Educação física e pós-graduada em Educação Especial. Ela nos revelou que as dificuldades enfrentadas para desenvolver suas aulas são relacionadas a falta de materiais para desenvolver melhor suas atividades. Nesse sentido, Freire e Shor ressaltam que “ensinar exige condições materiais mínimas que permitem ao professor realizar um trabalho criador e não apenas repetitivo” (Freire; Shor, 1986, p. 27), evidenciando que limitações estruturais podem comprometer o potencial pedagógico da prática docente.

No segundo dia, estavam presentes 15 crianças. Apesar da disciplina prevista ser História e Geografia, a professora que é formada em pedagogia, optou por desenvolver uma atividade de Língua Portuguesa, justificando que, por ser final de ano letivo, é fundamental que os alunos consolidem habilidades de leitura e escrita para avançar ao 2º ano do ensino fundamental I. A professora demonstrou domínio de turma e de uma didática simples que motivou os alunos a participar. Tal prática evidencia o papel do docente como mediador do conhecimento, conforme propõe Vygotsky (1991), ao destacar que o desenvolvimento cognitivo se dá a partir das interações sociais estabelecidas no ambiente escolar. A docente nos relatou que uma das dificuldades enfrentadas é buscar manter o interesse e foco dos estudantes que por vezes se mostram dispersos em sala. Algo que de acordo com Ira Shor “O problema da motivação paira sobre as escolas como pesada nuvem. Todos nós sabemos que

os estudantes, desmotivados dentro da escola, podem ter muita motivação fora dela (1987, p. 12), desta forma, percebemos que o autor destaca uma problemática acerca da desmotivação que pode ocorrer nos estudantes, que os impede de potencializar seus estudos e construir conhecimentos. Freire e Shor reforçam ainda que “a tarefa do educador crítico é desafiar o aluno a pensar e a participar, criando condições para que ele descubra sentido no que aprende” (Freire; Shor, 1986, p. 64), o que dialoga diretamente com o esforço da professora em manter o engajamento da turma.

No terceiro dia, estavam presentes 16 educandos. Neste dia ocorreu um contratempo com uma das professoras que ministraria a primeira aula da turma, a professora em questão estava doente e não pode ir para a instituição. Em vista disso, para suprir a ausência da docente, foi enviada para a sala a Orientadora Educacional. Desta forma, a rotina neste dia foi diferente. Sendo assim, a aula teve início com a primeira atividade do dia, onde cada educandos recebeu um livro didático, onde continha conteúdo da disciplina de Língua portuguesa para o 1º ano do ensino fundamental I. Essa adaptação emergencial reflete o que Freire e Shor destacam quando afirmam que “a sala de aula é um espaço de imprevistos, e o educador precisa estar preparado para responder com criatividade às situações inesperadas” (1986, p. 78), evidenciando a importância da flexibilidade pedagógica. Além disso, houve uma problemática envolvendo um educando, este negou-se a entrar na sala de aula para estudar. Com isso, foi acionada a coordenação pedagógica para conversar com a criança e buscar compreender com o que a motivou a agir daquela forma. A família também foi chamada para ir à escola dialogar a respeito do ocorrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência na EMEF Joaquim Mendes Contento proporcionou uma imersão significativa no cotidiano escolar, permitindo compreender os desafios, dinâmicas e potencialidades da escola pública. A observação evidenciou a complexidade das interações humanas e a importância de estratégias como a gestão de sala, o acolhimento e a flexibilidade metodológica para assegurar a participação ativa dos discentes.

Destaca-se também a relevância da atuação da PAE na inclusão efetiva de alunos com TEA, garantindo o respeito às suas singularidades. Para a nossa trajetória acadêmica, a experiência foi indispensável para superar a dicotomia teoria-prática, aproximando os conceitos universitários da realidade viva da sala de aula. O papel do pedagogo reafirmou-se não como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador social, organizador de

espaços de aprendizagem e agente transformador comprometido com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

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

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE SUA RELEVÂNCIA E DESAFIOS

Evelly Camilly Corrêa de Sousa
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: evellycamilly98@gmail.com

Ivellen Rosy Lima Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: rosyivellen@gmail.com

Rosiele Oliveira Fonseca
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: rosieleoliveira2308@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo central apresentar os desafios da formação docente, bem como seus benefícios para a prática pedagógica. Nesse sentido é notório que há desafios diários para se tornar um profissional qualificado, onde exerça de maneira contínua ao papel de mediador do conhecimento, e aplicar seus conhecimentos em práticas pedagógicas satisfatórias. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, que está fundamentada em obras de Candau (1994, 1997), realizada por meio de uma entrevista estruturada com uma professora da rede municipal, no qual obtivemos relatos sobre sua formação. Resultados informam que um dos desafios enfrentados é a conciliação da vida pessoal e profissional, especialmente, para as mulheres, e os benefícios para a prática pedagógica se nota na aquisição de conhecimentos, refletindo em novas competências, o que permite a inovação na prática pedagógica. Portanto, é necessário que haja formação continuada para os professores, para que possam estar sempre atualizados com as novas metodologias e práticas pedagógicas, garantindo um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Formação docente. Prática pedagógica. Desafios.

INTRODUÇÃO

Segundo Freire (1991, p. 73 *apud* Nascimento, 1997, p. 69-90) uma qualidade indispensável a um bom professor é ter a capacidade de começar sempre, de se reconstruir e de não se entregar a burocratização mentalmente, de entender e viver a vida como um processo. No entanto, a formação continuada manifesta alguns desafios que impossibilita a busca de novos conhecimentos e aperfeiçoamento na prática educacional.

O propósito deste artigo é de evidenciar os desafios do processo da formação de professores, especificadamente da professora Isis Maria (nome fictício para garantir o anonimato), buscando entender os benefícios da formação continuada para a prática pedagógica. Para a elaboração desta pesquisa, foram utilizados os textos com as contribuições de Vera Maria Candau, que tem os seguintes títulos: "Magistério Construção Cotidiana" (1997); "Didática em Questão" (1994). Esses textos discorrem sobre a temática da formação docente, formação continuada e das práticas pedagógicas com abordagem de grande relevância para refletir a respeito desses processos de formação.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui descrita é de abordagem qualitativa e nos permitiu uma compreensão mais aprofundada sobre formação docente e seus reflexos na prática pedagógica. Também nos permitiu uma visão mais clara a respeito dos desafios enfrentados na busca por novos cursos de profissionalização na formação continuada.

Na coleta de dados foi utilizada a entrevista estruturada que para Gil (2008), se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável. Ademais, a contribuição sobre as experiências da formação e da atuação da Professora Isis Maria foi de suma importância para concretizar esse estudo. Ela é uma mulher e Professora de 36 anos de idade, católica e licenciada em Pedagogia e Letras; atualmente exerce a profissão de professora e atua na educação do ensino fundamental menor. Trabalha na Escola Municipal Santa Helena (nome fictício para garantir o anonimato), situada no Rio Campompema - ilhas de Abaetetuba - PA. É uma escola com estrutura média, com 5 salas de aula, 1 sala de leitura e uma sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação continuada demanda de estudos permanentes que busca a atualização e a expansão dos conhecimentos já adquiridos na formação inicial. Nessa conjuntura, a pesquisa possibilitou através dos relatos da professora Isis Maria uma compreensão sobre a relevância e as adversidades da formação continuada. Dentre as perguntas que foram feitas, a professora Isis Maria foi questionada sobre sua formação docente e nos concedeu a seguinte resposta:

Sim, eu fiz o curso pacto pela alfabetização e alfabetiza Pará, esses cursos foram ofertados pela SEMEC e ambos os programas são destinados para o segundo ano do ensino fundamental, esses cursos me ajudou muito porque ele é um programa que além de dar a teoria, junto com ele vem os livros que podem ser trabalhado com as crianças, vem tanto livro do professor quanto o das crianças e eles ensinam um pouco da teoria e um pouco da prática (Professora Isis Maria).

Posteriormente, considerando a relevância da formação continuada para o aprimoramento docente, perguntamos se a professora tinha interesse em novas capacitações e quais os desafios que porventura existiam para realizá-los.

Sim, eu gostaria de fazer outros cursos, tenho vontade de aprofundar mais os estudos em educação inclusiva, e principalmente em neurociência, porque o curso que eu faço o pacto pela alfabetização ele trabalha um pouco da neurociência mas ele não dá muita ênfase, eu ainda não posso fazer, mas vou fazer. E eu particularmente, hoje em dia a maior dificuldade que encontro pra fazer esses cursos é mais conciliar o meu tempo mesmo, porque hoje eu sou professora, mulher e sou mãe de uma menina de 7 anos que precisa de mim (professora Isis Maria).

Sobre os cursos de formação que a Professora Isis Maria fez, é certo dizer que são essenciais para o aprimoramento profissional, impactando diretamente no seu desempenho e na qualidade do ensino repassado para os alunos. Nessa perspectiva, Nascimento (1997), a formação continuada é toda atividade de formação do professor que esteja atuando nas instituições de ensino, incluindo os cursos de especialização e as atividades ofertadas pelos diferentes sistemas de ensino, como nesse caso.

Partindo do ponto de vista de Luckesi (1994), o educador nunca está definitivamente pronto e formado, pois a sua preparação e o seu desenvolvimento se fazem no dia a dia na mediação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, é válido dizer que a formação docente e as práticas pedagógicas são elementos fundamentais que operam conjuntamente. Portanto, a formação continuada estabelece o melhoramento dos seus conhecimentos e de suas competências, além de permitir inovação nas suas práticas pedagógicas, para mais, esse processo contínuo de formação resultará no desenvolvimento e aprendizagem de melhor qualidade na formação dos alunos.

A Professora Isis Maria nos faz refletir sobre os desafios para buscar conhecimentos e formação, conciliar entre carreira, vida pessoal e a vontade incessante por atualização é um processo desafiador.

Nessa direção, Martinez (1997, p. 266) vai argumentar que, "A prática pedagógica crítica exige um compromisso com a transformação social, devendo examinar a escola mais de perto, persistentemente, em termos de questões de etnia, classe, poder, gênero e cultura". Considerando essa natureza, é válido salientar que as mulheres que carregam consigo a designação de mãe e profissionais que precisam conciliar as obrigações domésticas e o trabalho fora do lar, essas enfrentam inúmeras dificuldades para suprir as necessidades e o aprimoramento da sua formação. A sobrecarga de vários papéis que é imposto na mulher acaba de certa forma dificultando o acesso a cursos de formação continuada, impossibilitando-as de se atualizar, portanto esses desafios sejam eles a falta de tempo, apoio familiar, cuidados com os filhos, ou a saúde física e mental acabam criando barreiras para se ter o processo de atualização. Sendo assim, os cursos de formação devem ser pensados de maneira mais inclusiva e flexível, para que seja possível garantir que todos os docentes tenham acesso e oportunidade para aprimorar essa formação, e assim contribuir para transformar a educação. Dentro desse contexto, podemos dizer que entre os desafios está a dificuldade em conciliar a vida pessoal, o trabalho e uma nova especialização, a falta de recursos financeiros dentre outros.

Por conta disso, talvez o argumento de Candau (1997) sobre o reconhecimento da escola como local privilegiado para a formação continuada porque, além de partir das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia a dia, pode favorecer as mulheres-professoras no processo de sua formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados deste estudo, buscamos delinear a trajetória de formação continuada da professora Isis Maria, uma profissional da rede municipal de ensino, com o objetivo de trazer uma visão mais evidente para a relevância e os desafios que atravessam a formação continuada dos educadores. No decorrer da pesquisa, é notório que a busca por atualizações e por práticas pedagógicas é um processo contínuo e que requer coragem para enfrentar as barreiras expostas para se tornar um profissional qualificado.

Por fim, esse levantamento se faz necessário para reforçar que a formação continuada é de fato importante para o ensino, ao mostrar a entrevista com a professora, é evidenciado que sejam ofertados cursos acessíveis e relevantes, e que busquem sempre considerar a agilidade dos educadores, para que possa tornar o ensino aprendizagem um espaço mais dinâmico e acessível.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CANDAU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas S. A, 2008.
- LUCKESI, Cipriano C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática em Questão**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p.23-30.
- MARTINEZ, Silvia A. Questão de gênero e formação de professores/as. In: CANDAU, Vera M. **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes 1997, p. 251- 268.
- NASCIMENTO, Maria das G. A formação cotidiana dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. P. 69-90.



GT 3. Inclusão, Direitos Humanos e Educação para Pessoas em Privação de Liberdade

CONVÊNIOS ENTRE AS SEMEDS E A SEAP PARA A ESCOLARIZAÇÃO EM PRISÕES NA REGIÃO DO BAIXO TOCANTINS/PA

Ádila Pinheiro Leão
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: adila.leao@abaetetuba.ufpa.br

Thaiane dos Santos Silva
PPEB - NEB - UFPA
E-mail: thaianesilva2207@mail.com

Sérgio Bandeira do Nascimento
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: sergbandeira@ufpa.br

Resumo: O estudo apresenta como tema a escolarização de pessoas privadas liberdade (PPL) e tem como objetivo investigar esta oferta de escolarização em unidades penitenciárias (UP) a partir dos convênios entre as Secretarias Municipais de Educação (SEMED) e a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP). O estudo fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Resolução n. 02/2010 do CNE, que estabelecem a educação como direito e ferramenta de reinserção social. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e suporte bibliográfico e documental de Termos de Cooperação Técnica e Aditivos (2019-2027). Os resultados revelam disparidades na gestão documental e na capacidade de atendimento: enquanto o Centro de Recuperação de Cametá (CRRCA) e Mocajuba (CRRMO) possuem prescrições formais e tendem à expansão, o Centro de Abaetetuba (CRRAB) sequer apresenta de registros formais que valida os convênios e as ofertas de vagas são restritas ao nível fundamental, além de que a formalização jurídica é um dispositivo essencial para a efetivação das políticas de ressocialização às PPL e para transformar o ambiente prisional pela elevação de escolaridade e dignidade humana.

Palavras-chave: Convênios para a EJA. Escolarização em prisões. Região do Baixo Tocantins.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é produto de atividades desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa História e Educação em Prisões na Amazônia (GEPHI) da FAECS/UFPA, por meio do PIBIC/Interior. Buscamos desenvolver estudos, debates e construções nesse campo temático, além de realizar o movimento de colaboração entre professores-pesquisadores/as e estudantes de diferentes campos de saberes que atuam no ensino superior e na educação básica.

Nessa perspectiva, a analítica do Plano de Trabalho da Coordenadoria de Convênios – CCONV, é essencial para a discussão sobre a escolarização para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL), a medida em que contribui diretamente para a implementação e ampliação de ações educacionais, garantindo suporte técnico e administrativo às iniciativas desenvolvidas. O estudo objetiva analisar a garantia da oferta da escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em UPs da Região do Baixo Tocantins (RBT), a partir de convênios de cooperação

educacional para compreender a efetivação dessas parcerias para a reinserção social, educacional e profissional de PPL.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem de natureza qualitativa, pois permite trabalhar o universo de significados, motivos, valores e atitudes, adequando-se à complexidade do fenômeno educativo (Minayo, 2014), além de utilizar um suporte bibliográfico e à análise documental, a qual se configura como um instrumento essencial para a interpretação de dados institucionais e normativos. A investigação prioriza fontes digitais consideradas confiáveis e de reconhecida legitimidade, com destaque para documentos oficiais disponibilizados por órgãos públicos. Esse acervo consiste nos termos de cooperação técnica firmado entre as secretarias municipais de educação de Abaetetuba, Cametá e Mocajuba e a SEAP/PA, entre os anos de 2019-2027.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, o direito à educação é assegurado às PPL pela LDB 9394/96 e determina a educação é um direito de todos, além da Res. nº 02, de 19/maio/2010/CNE que dispõe sobre as diretrizes para a oferta de educação no contexto prisional. No caso do sistema prisional, isso significa que o Estado não pode negar o acesso ao ensino básico (Fundamental e Médio), independentemente do crime cometido ou da situação jurídica do detento.

A nível local, conforme dados institucionais, “desde a criação da SEAP, em 2019, 9.924 pessoas concluíram a EJA no Pará” (SEAP, 2024). Esse número evidencia um relativo avanço das políticas públicas educacionais no sistema prisional, demonstrando ações do Estado diante do direito de acesso à educação e com a promoção de possíveis oportunidades de reinserção social.

Nessa conjuntura, destaca-se o papel da CCONV, que atua na articulação de parcerias e na formalização de acordos que possibilitam a execução de políticas públicas no sistema prisional. O conjunto de documentos analisados corresponde, em sua maioria, publicações do Diário Oficial do Estado do Pará, envolvendo atos da SEAP, como convênios, contratos e portarias. Esses registros mostram o funcionamento da administração pública estadual, principalmente na gestão do sistema penitenciário, na execução de políticas públicas e na organização de parcerias institucionais, e assim falaremos sobre os Centros de Recuperações Regionais de Abaetetuba, Cametá e Mocajuba.

Nossa pesquisa foi pautada em análise de documentos como TCT (Termo de Cooperação Técnica n. 005/2023-SEDUC), vigência 12/05/2023 a 12/05/2027, processo n. 2022/1039830, que formaliza a parceria entre a Secretaria Educação do Estado - SEDUC e a SEAP no Pará, focando na educação como ferramenta de reintegração social. No CRRAB, durante o andamento da pesquisa, não foram localizados registros ou informações disponíveis que vinculam formalmente CCOENV diretamente para essa unidade prisional.

Diferente da CRRAB o CRRCA, apresenta uma estrutura documental contendo o TCT n. 004/2019 e três Termos Aditivos em vigência de 2019 a 2027, com parcerias entre a antiga SUSIPE agora SEAP e a SEMED, o principal objetivo é a implementação da oferta da educação básica no CRRCA pela EJA na perspectiva de garantir o direito constitucional à educação às PPL, promovendo sua escolarização e contribuindo com o processo de ressocialização e reinserção social. Conforme Termo de Cooperação Técnica e seus Aditivos n. 004/2019, foram ofertadas:

Quadro 1 – Oferta de vagas na EJA.

Ano	Instituição	Vagas ofertadas
2019/2021	EMEIF- GERALDO OSÓRIO	40
2021/2023	EMEIF- GERALDO OSÓRIO	45
2023/2025	EMEIF SANTA TERREZINHA	60
2025/2027	EMEIF SANTA TERREZINHA	60

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026

Segundo consta o termo atualmente o sistema oferece 60 vagas dívida por 4° etapas sendo essas apenas para o ensino fundamental, cada uma contendo 15 estudantes. Com funcionamento pela manhã e tarde. Considerando as diretrizes aplicada ao CRRMO fundamenta suas atividades educacionais no Acordo de Cooperação Técnica n. 006/2023 e seu respectivo Termo Aditivo. Este instrumento, celebrado entre a SEAP e a PMM (Prefeitura Municipal de Mocajuba), via SEMED, em constante vigentes com o de Cametá nas legislações e as diretrizes nacionais para garantir que o ensino básico seja tratado como atividade prioritária na rotina prisional.

Pelo acordo, as responsabilidades são compartilhadas: cabe à PMM a seleção e remuneração do corpo docente, o fornecimento de merenda escolar, material didático e a certificação oficial dos alunos por meio da Escola Municipal Padre Pedro Hermans. Em contrapartida, a SEAP responsabiliza-se por garantir a segurança dos profissionais, disponibilizar infraestrutura adequada composta por salas de aula climatizadas e monitoradas e assegurar a escolta dos internos por policiais penais.

Além de promover a reinserção social, o termo permite que os custodiados utilizem as horas de estudo para o benefício da remição de pena, transformando o tempo de cárcere em oportunidade de elevação de escolaridade sem custos de repasse financeiro direto entre os entes, uma vez que cada partícipe arca com suas próprias obrigações operacionais dentro da vigência prevista até 2027. Segundo o termo consta foram ofertadas:

Quadro 2 - Oferta de vagas em duas escolas públicas.

Ano	Instituição	Vagas ofertadas
2023/2025	EMEF Padre Pedro Hermans	75
2025/2027	EMEF Padre Pedro Hermans	90

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

No último aditivo percebemos que a CRRMO oferece 90 vagas sendo dividida essas em 3º Etapa – Fundamental, sendo essa dividido em 6 turmas contendo 15 estudantes, essa divisão faz-se necessária para que assim possa ter um melhor monitoramento da turma e poder acompanhar o avanço. Nesse contexto em uma análise comparativa entre os Centros de Recuperação Regional de Abaetetuba, Cametá e Mocajuba revela diferentes estágios de consolidação das políticas de educação prisional e da articulação institucional via Coordenadoria de Convênios (CCONV). Embora todas as unidades estejam sob a égide da mesma legislação nacional (LEP e LDB), a formalização das parcerias e a capacidade de oferta variam significativamente entre elas:

Quadro 3 - Oferta de vagas na 3ª etapa da EJA – Ensino Fundamental.

Unidade Prisional	Instrumento Jurídico	Situação Documental	Foco da Oferta
CRRABA	Sem registro direto na CCONV	Ausência de vínculo formal localizado na pesquisa.	Sem dados disponíveis
CRRCA	Termo de Cooperação 004/2019	Estrutura consolidada com 3 aditivos (Vigência até 2027).	Fundamental (60 vagas).
CRRMO	Acordo de Cooperação 006/2023	Estrutura consolidada com 1 aditivo (Vigência até 2027).	Fundamental (90 vagas).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

No caso de CRRAB, observa-se uma lacuna documental, uma vez que não foram localizados registros que vinculem a unidade diretamente à CCONV durante o período pesquisado. Essa ausência de formalização dificulta a aferição de dados concretos sobre a escolarização local, contrastando com as demais unidades analisadas.

Por outro lado, CRRCA e CRRMO apresentam estruturas documentais que indicam para a expansão. A UP de Cametá possui um histórico mais longo, com o Termo de Cooperação datado de 2019 e já em seu terceiro aditivo, Mocajuba demonstra um crescimento considerável em um período menor, saltando de 75 para 90 vagas, conforme proposto pelo aditivo mais recente (2025/2027).

Percebemos que a falta do termo encontrada no CRRAB, onde perceptivelmente há uma lacuna de registros na CCONV, surge a hipótese de que a oferta de ensino dentro desse espaço pode estar ocorrendo de forma fragilizada e de pouca amplitude, o que pode dificultar o monitoramento e a possibilidade de continuidade das turmas. Em contrapartida, as UPs de Cametá e Mocajuba demonstram que a formalização via Termos de Cooperação Técnica permite não apenas a reserva de vagas, mas também a clara divisão de responsabilidades entre Estado e Município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os termos analisados revela que a escolarização dentro das UPs ainda é um processo de construção, marcada pela dependência direta da articulação entre o Estado e os Municípios. Embora seja assegurada por lei, sua execução ainda se mostra de uma abrangência limitada, o estudo evidenciou o déficit de informações e ausência na formalização de documentos, já nas unidades de Cametá e Mocajuba contrastam com a organização documental, isso mostra que a falta de transparência política acaba prejudicando o andamento e monitoramento de políticas públicas,

Observou-se uma baixa oferta de vagas em relação à demanda potencial do sistema prisional da região. Mesmo em unidades com convênios sólidos, como Cametá e Mocajuba, o foco permanece quase exclusivamente nas etapas iniciais do Ensino Fundamental. Há uma lacuna crítica na oferta de Ensino Médio, o que limita a continuidade dos estudos e a efetiva reinserção socioeconômica do egresso. Concluimos que a formalização rigorosa via convênios e a expansão das vagas para o Ensino Médio são medidas urgentes para que a educação deixe de ser uma ação fragmentada e se consolide como um instrumento efetivo de dignidade humana e transformação social no cárcere.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. DOU: Brasília, DF, 20 maio 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11/04/ 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21/04/ 2026

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP). **Acordo de Cooperação Técnica n. 006/2023**. Firmado entre a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária e a Prefeitura Municipal de Mocajuba (SEMEC). Belém: SEAP, 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP). **Termo de Cooperação Técnica n. 004/2019 e Termos Aditivos**. Firmado entre a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária e a Prefeitura Municipal de Cametá (SEMED). Belém: SEAP, 2019-2023. Disponível em: <https://seap.pa.gov.br/node/1242> . Acesso: 11 abr. 2026.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS UNIDADES PRISIONAIS DA AMAZÔNIA PARAENSE

Luiz Henrique Fonseca Moraes
FAECS - Campus DE Abaetetuba - UFPA
E-mail: hmoraes856@gmail.com

Ana Vitória Gomes Amaral
FAECS - Campus DE Abaetetuba - UFPA
E-mail: 15viihamaral@gmail.com

Jhulyane Pereira Pinheiro
FAECS - Campus DE Abaetetuba - UFPA
E-mail: pereirajhulyane34@gmail.com

Edi Carlos Martins Castro
FAECS - Campus DE Abaetetuba - UFPA
E-mail: Edym3995@gmail.com

Resumo: Este resumo expandido propõe uma reflexão sensível sobre o papel do pedagogo na germinação de práticas emancipadoras dentro do sistema prisional paraense. O cenário carcerário do Pará, imerso nas complexidades e distâncias da geografia amazônica, enfrenta o peso da superlotação e da fragilidade estrutural, elementos que desafiam cotidianamente a mediação pedagógica e a efetivação dos direitos humanos. O objetivo central é investigar de que maneira práticas ancoradas na esperança freireana podem semear autonomia e viabilizar caminhos de reinserção social. A metodologia, de matiz qualitativa e descritiva, sustenta-se em pesquisa bibliográfica e análise documental, dialogando com o pensamento de Paulo Freire e Michel Foucault, além de marcos legais como a Lei de Execução Penal (1984). Os resultados apontam que, embora a lógica punitivista tente silenciar o sujeito, a educação crítica emerge como um sopro de humanização e resistência. Conclui-se que a práxis pedagógica no cárcere deve transcender o ensino técnico, assumindo o compromisso ético de reconhecer a dignidade e a potencialidade transformadora de cada indivíduo no contexto amazônico.

Palavras-chave: Educação Prisional. Prática Pedagógica. Emancipação. Amazônia Paraense.

INTRODUÇÃO

A educação em unidades prisionais constitui-se como um direito fundamental inalienável, sendo o pilar indispensável para a reconstrução da cidadania e o fomento de novas trajetórias de vida. No horizonte específico do estado do Pará, o sistema penitenciário é atravessado por desafios estruturais severos e pelas particularidades logísticas da região norte, o que frequentemente relega o fazer educativo a uma posição secundária diante das demandas de contenção e vigilância. Nesse cenário, o pedagogo atua como um artesão de possibilidades, mediando processos que buscam romper com o ciclo de invisibilidade e exclusão que historicamente marca a população carcerária.

A educação, sob esta ótica, não deve ser reduzida a um paliativo ou a um mero instrumento de adestramento comportamental; ela deve ser compreendida como uma práxis

libertadora que devolve ao sujeito a sua voz e a sua historicidade. Sobre a essência dessa educação comprometida com a autonomia do ser, Freire (2019, p. 54) assevera com clareza:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Dessa forma, a problemática deste estudo repousa na constante tensão entre a função disciplinadora da prisão e o potencial insurgente da escola. Torna-se imperativo investigar como o pedagogo pode desenvolver uma atuação que ultrapasse o cumprimento de currículos e alcance a conscientização crítica. Este trabalho analisa, portanto, as luzes e sombras do fazer pedagógico no ambiente prisional amazônico, verificando como essa presença sensível pode auxiliar o sujeito em privação de liberdade a ressignificar sua existência e a vislumbrar um futuro além das grades.

METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, buscando interpretar os fenômenos educativos a partir de uma lente humanizada e atenta aos contextos sociais. Trata-se de uma investigação descritiva realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico estabelece um diálogo necessário entre a pedagogia da autonomia de Paulo Freire e as análises sobre o poder disciplinar de Michel Foucault. Complementarmente, foram analisados documentos que regem a modalidade, como a Lei de Execução Penal (1984) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Prisões (2009). A técnica de análise de conteúdo foi empregada para organizar e compreender como as categorias de "emancipação" e "resistência" se materializam ou são cerceadas na realidade das unidades prisionais paraenses.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação revela que o papel do pedagogo é vital para qualificar o ambiente prisional, transformando-o, ainda que temporariamente, em um espaço de escuta e acolhimento. A análise fundamentada em Foucault (2014) expõe que a prisão opera como uma "instituição total", focada em moldar comportamentos e vigiar corpos. Nesse contexto opressor, a escola corre o risco de tornar-se meramente funcional, onde o aprendizado é esvaziado de sentido e utilizado apenas como moeda de troca para a remição de pena, o que Foucault descreve como a docilização mecânica do indivíduo.

Entretanto, ao iluminarmos essa realidade com a práxis de Paulo Freire (2019), percebe-se que o pedagogo no Pará pode ser o agente de uma "fissura" humanizadora no

sistema punitivo. A prática emancipatória ocorre quando se estabelece um diálogo genuíno que reconhece a identidade e os saberes do interno — um sujeito muitas vezes marcado por ausências estatais e vulnerabilidades sociais profundas na Amazônia. A discussão destaca que o pedagogo enfrenta o desafio ético de humanizar o currículo, adaptando-o à realidade de alunos que carregam consigo marcas de uma exclusão que precede o cárcere.

A precariedade do espaço físico das salas de aula e a rotatividade dos alunos por demandas de segurança surgem como obstáculos significativos no estado. Todavia, a educação permanece sendo o único território onde o interno é tratado por seu nome e não por um número ou prontuário. A prática pedagógica, assim, revela-se como um ato profundamente político e de esperança, que desafia o estigma da "irrecuperabilidade" e aposta na capacidade humana de reinvenção diante da adversidade.

Por fim, nota-se que a aplicação das diretrizes nacionais no Pará ainda carece de uma integração mais orgânica entre a educação e a segurança pública. O pedagogo, agindo muitas vezes na solidão de sua função, torna-se o elo que mantém viva a ideia de que o cárcere não deve ser apenas um depósito de pessoas, mas um lugar de reencontro com a dignidade. O fortalecimento dessa rede é o que permitirá que a educação deixe de ser um evento isolado para se tornar uma política de Estado efetiva na Amazônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo reafirma a educação prisional como um território estratégico de resistência e garantia de direitos. A atuação do pedagogo, quando orientada por uma sensibilidade crítica e humanista, torna-se a ferramenta capaz de desafiar a lógica da punição pura e simples, oferecendo ao interno o instrumental necessário para a autocrítica e o crescimento pessoal. Observou-se que a educação verdadeiramente emancipada é aquela que transforma a sala de aula em um refúgio de liberdade intelectual, permitindo ao sujeito elaborar novos projetos de vida para o pós-cárcere.

Espera-se que estas reflexões contribuam para fortalecer a formação de educadores que atuam no sistema carcerário paraense, incentivando políticas públicas que não ignorem a humanidade daqueles que estão sob a custódia do Estado. A continuidade deste estudo é fundamental para compreendermos como a educação, ao tocar a consciência, pode efetivamente transformar a exclusão em um retorno digno e consciente ao convívio social na região amazônica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 7.210**, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, 1984.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 3**, de 11 de novembro de 2009. Diretrizes Nacionais para a Educação em Prisões. Brasília: MEC, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, Maria A. do R. S. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Campinas: Papirus, 2012.

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

HISTÓRIA DAS PRISÕES E DA ESCOLARIZAÇÃO NO BAIXO TOCANTINS: EMERGÊNCIA DAS UNIDADES PENITENCIÁRIAS E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Thaiane dos Santos Silva

PPEB - NEB - UFPA

E-mail: thaianesilva2207@gmail.com

Ádila Pinheiro Leão

FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA

E-mail: adila.leao@abaetetuba.ufpa.br

Sérgio Bandeira do Nascimento

FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA

E-mail: sergbandeira@ufpa.br

Resumo: O presente estudo tem como tema a escolarização para pessoas privadas de liberdade, com foco na região do Baixo Tocantins, Amazônia Paraense. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, busca historicizar a emergência das unidades penitenciárias em municípios como Abaetetuba, Cametá e Mocajuba, correlacionando a expansão prisional com a oferta educacional. O referencial teórico baseia-se em Foucault (1975), que compreende a prisão como dispositivo disciplinar, e Wacquant (2003), que a interpreta como estratégia neoliberal de gestão da pobreza, além de estudos recentes sobre educação em prisões (Nascimento; Silva; Pereira, 2023; 2024). Os resultados indicam que, embora tenha ocorrido uma explosão na criação de unidades penitenciárias no Pará desde os anos 1990, a escolarização não acompanhou esse crescimento. Dados da SENAPPEN (2023) mostram que apenas 2.846 pessoas privadas de liberdade têm acesso à educação formal, número reduzido frente ao contingente encarcerado. A Portaria n. 372/2023 - GAB/SEAP/PA redefiniu nomenclaturas e funções das unidades, prevendo espaços de estudo e trabalho, mas a implementação é desigual. A pesquisa, em andamento, pretende contribuir para compreender como a escolarização pode ser ressignificada como instrumento de garantia de direitos e de reinserção social no Baixo Tocantins.

Palavras-chave: Escolarização. Pessoas privadas de liberdade. Amazônia Paraense. Baixo Tocantins.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar a história das prisões e da escolarização na região do Baixo Tocantins, destacando a emergência das unidades penitenciárias e a garantia do direito à educação. A investigação busca compreender como o processo de expansão institucional do sistema prisional, especialmente em municípios como Abaetetuba, Cametá e Mocajuba, se articulou às transformações políticas e sociais ocorridas no Brasil a partir da redemocratização.

Destacamos que este trabalho, faz parte de uma pesquisa em andamento, desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa História e Educação em Prisões na Amazônia (GEPHI), especificamente no projeto intitulado “História das prisões atravessadas na história da educação em prisões na região do Baixo Tocantins/Amazônia paraense”, vinculado ao Programa de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC/UFPA Interior.

Nesse contexto, buscamos desenvolver estudos, debates e construções voltadas às temáticas de Educação, História e Prisões na Amazônia do Baixo Tocantins, sendo que nesta fase buscamos analisar a emergência das unidades penitenciárias da região do Baixo Tocantins, notadamente nos municípios de Abaetetuba, Cametá e Mocajuba e como se desenvolveu o processo de oferta de escolarização como estratégia de garantia do direito à educação das pessoas privadas de liberdade.

Partimos de nossos estudos anteriores, Nascimento, Silva e Pereira (2023) cujo debate apontou que a criação de novos espaços penitenciários no Pará esteve diretamente relacionada às agendas governamentais e às mudanças de orientação política, que ora se aproximavam de projetos desenvolvimentistas, ora se alinhavam às diretrizes neoliberais de contenção de gastos e interiorização do sistema prisional. Esse movimento resultou em uma verdadeira “explosão” de unidades, que se espalharam da capital para cidades-polo do interior, configurando uma rede de instituições que passou a marcar a paisagem social e urbana da Amazônia Paraense.

Neste estudo o foco recai sobre uma pesquisa voltada a historicização da emergência das prisões na região do Baixo Tocantins, analisando não apenas a criação das unidades penitenciárias, mas também o modo como se estruturou a oferta de escolarização nesses espaços. A educação em prisões, entendida como direito fundamental, surge como estratégia de enfrentamento às desigualdades e como possibilidade de reinserção social, ainda que permeada por contradições e limites impostos pela própria lógica punitiva.

Assim, ao mapear a trajetória das instituições penitenciárias e suas práticas educacionais, pretende-se contribuir para uma compreensão crítica da relação entre encarceramento e escolarização, evidenciando como o direito à educação foi incorporado, de forma parcial e muitas vezes tensionada, ao cotidiano das pessoas privadas de liberdade no Baixo Tocantins.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa em andamento, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, que busca interpretar criticamente os processos históricos de emergência das prisões e da escolarização no Baixo Tocantins. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa privilegia sentidos e significados, permitindo compreender fenômenos sociais em sua complexidade.

O procedimento metodológico adotado é a pesquisa bibliográfica, entendida por Gil (2008) como o levantamento e análise de obras já publicadas, como livros, artigos, teses e documentos oficiais, que oferecem suporte teórico e histórico ao objeto de estudo. Dada a natureza de resumo expandido, os debates teóricos serão apresentados de forma menos alargada, priorizando a construção de um referencial crítico que situe a relação entre encarceramento e escolarização no contexto amazônico e paraense.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prisão, enquanto instituição moderna, pode ser compreendida historicamente a partir das análises de Michel Foucault (1975), que a situa como dispositivo disciplinar central na constituição da sociedade de controle. Para Foucault, a prisão não se limita ao encarceramento físico, mas opera como mecanismo de normalização e vigilância, articulando poder e saber. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Loïc Wacquant (2003), que problematiza o sistema prisional como parte de uma lógica neoliberal de gestão da pobreza, em que o encarceramento se torna estratégia de contenção dos conflitos sociais.

No Brasil, esse processo se intensifica a partir da década de 1980, com a redemocratização e a reorganização das políticas públicas. A expansão penitenciária se insere em um contexto de fragilidade das políticas sociais, em que o investimento em prisões supera o investimento em educação e saúde, reforçando uma cultura punitivista.

Na região Norte, o estado do Pará se destaca por uma explosão na criação de unidades penitenciárias, especialmente durante os governos de Almir Gabriel e Simão Jatene, ambos alinhados às diretrizes neoliberais nacionais. Essa expansão territorial levou à interiorização das prisões, alcançando cidades-polo e, posteriormente, municípios menores.

É nesse cenário que se insere a região do Baixo Tocantins, foco de nossas pesquisas, onde municípios como Abaetetuba, Cametá e Mocajuba passaram a conviver com a presença de unidades penitenciárias em menos de duas décadas. A emergência dessas instituições, correlacionada com a oferta de escolarização, revela tensões entre o direito à educação e a lógica punitiva do encarceramento.

A tabela a seguir, fruto de estudos anteriores (Nascimento; Silva; Pereira, 2023), sistematiza a expansão das unidades penitenciárias no Pará, permitindo compreender a historicidade desse processo e sua relação com a escolarização:

Tabela 1 - A expansão das unidades penitenciárias no Pará.

Período/Governo	Mandato	Unidades Criadas	Exemplos de Instituições
Jader Barbalho (PMDB)	1983-1987/ 1991-1994	3	Colônia Agrícola Heleno Fragoso (Complexo de Americano), Casa do Albergado (Belém, 1986), CRC Coqueiro (Ananindeua, 1992)
Almir Gabriel (PSDB)	1995-2002	+14 (explosão penitenciária)	CR Santarém (1996), CR Marabá (1996), CR Itaituba (1996), CR Altamira (1999), CR Paragominas (1999), CR Bragança (1999), CR Castanhal (2000), CR Tucuruí (2002), CR Tomé-Açu (2002), CR Abaetetuba (2002)
Simão Jatene (PSDB)	2003-2006	4	CR Redenção (2003), Cadeia Pública de Capanema (2003), CR Salinópolis (2005), CR Mocajuba (2006)
Simão Jatene (PSDB)	2011-2014	3	CTMS Santarém, CRFM Marabá, CT Metropolitana III (Santa Izabel)
Simão Jatene (PSDB)	2014-2018	0	Não há registros formais de novas unidades
Helder Barbalho (MDB)	2019-2022	1	CTM Abaetetuba (2019)

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em: Nascimento; Silva; Pereira (2023).

A análise da expansão das prisões no Pará, quando correlacionada com a oferta de escolarização, revela uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que se multiplicaram as unidades penitenciárias, o acesso à educação dentro delas permaneceu limitado e desigual.

Historicamente, como apontam Foucault (1975) e Wacquant (2003), a prisão se consolidou como dispositivo disciplinar e como estratégia de gestão da pobreza. No Brasil, esse modelo se reproduziu com intensidade, sobretudo a partir dos anos 1990, quando a lógica neoliberal priorizou a expansão do sistema prisional em detrimento de políticas sociais. No Pará, essa realidade se materializou na criação de mais de vinte novas unidades em pouco mais de duas décadas, mas sem a mesma proporcionalidade na oferta de escolarização.

Segundo dados da SENAPPEN (2023), apenas 2.846 pessoas privadas de liberdade no estado têm acesso à educação formal. Esses números, quando comparados ao contingente de encarcerados, evidenciam a ausência de políticas consistentes de escolarização, reforçando o que Nascimento et al. (2024) denominam como “vidas precárias”. A precarização se manifesta na suspensão indefinida da trajetória formativa desses sujeitos, que veem seu direito à educação constantemente postergado.

Ainda que algumas unidades tenham criado escolas internas ou ofertado vagas em programas educacionais, tais iniciativas se mostram insuficientes diante da demanda. Adicionada a este contexto, problematizamos ainda a Portaria n. 372/2023 – GAB/SEAP/PA, que ao redefinir nomenclaturas e funções das unidades (CCP, UCR, URRS, UPMAX, CHAPA), prevê a vinculação de espaços de trabalho e estudo, mas na prática a implementação é parcial

e desigual. A criação de vagas em marcenaria, panificação ou agricultura, por exemplo, não substitui o acesso pleno à escolarização formal, que é direito assegurado pela Constituição e pela Lei de Execução Penal.

No recorte da região do Baixo Tocantins, onde se situam Abaetetuba, Cametá e Mocajuba, a emergência das prisões trouxe consigo a necessidade de pensar a educação como estratégia de reinserção social. Entretanto, observa-se que a escolarização ofertada é mínima e não acompanha a expansão penitenciária. O CRRAB (2002) e o CTM Abaetetuba (2019), por exemplo, foram inaugurados sem que houvesse, de imediato, a criação de estruturas educacionais específicas.

Assim, a correlação entre expansão penitenciária e oferta de escolarização revela um paradoxo: enquanto o Estado investe fortemente na construção de prisões, a educação dentro delas permanece marginal, reforçando a lógica punitivista e a contenção social em detrimento da emancipação e da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica da emergência das prisões na Amazônia Paraense, especialmente na região do Baixo Tocantins, evidencia que a expansão penitenciária esteve fortemente vinculada às agendas políticas e às mudanças de nomenclatura institucional, como estabelecido pela Portaria n. 372/2023 – GAB/SEAP/PA. Contudo, ao correlacionar esse processo com a oferta de escolarização, observa-se uma contradição: enquanto o Estado investiu de forma sistemática na construção de unidades prisionais, a garantia do direito à educação permaneceu secundária, com vagas insuficientes e escolas internas criadas de forma fragmentada.

Como perspectivas da pesquisa, pretende-se aprofundar a historicização da educação em prisões no Baixo Tocantins, analisando como as políticas públicas de escolarização foram implementadas, ou negligenciadas, em paralelo à expansão penitenciária. O objetivo é compreender de que maneira a oferta educacional pode ser ressignificada como instrumento de garantia de direitos e de reinserção social, superando a lógica da precarização e contribuindo para a construção de alternativas que priorizem a formação humana em contextos de privação de liberdade.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

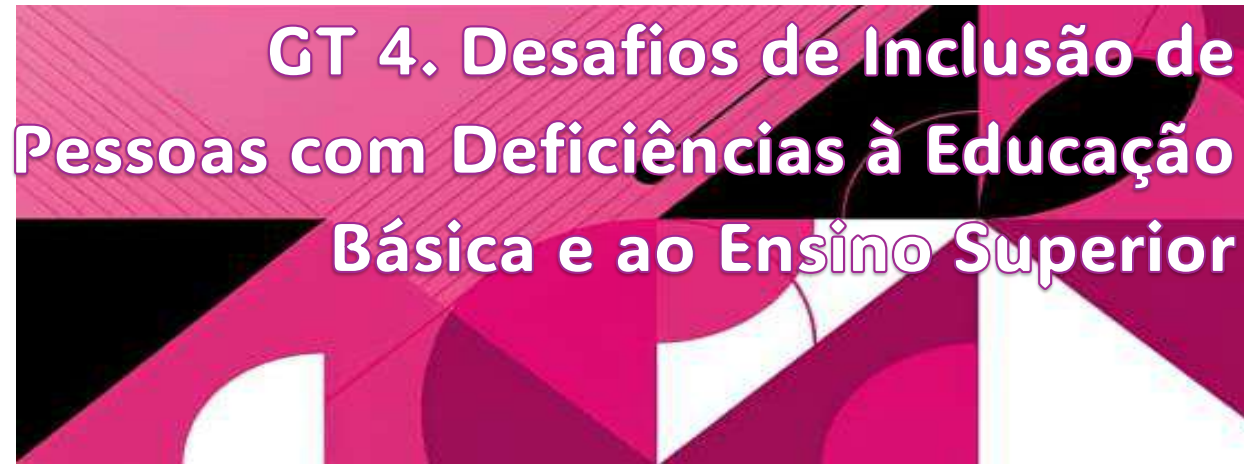
NASCIMENTO, Sérgio B.; PEREIRA, E. S.; SILVA, T. S.; SANTOS, Z. A. F. O Estado-centauro e a analítica da expansão dos espaços penitenciários na Amazônia paraense no limiar do século XXI. In: LEMOS, Flávia C. S et al. (Org.). **Ética e Política Contracolonial**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2024, p. 629-646.

NASCIMENTO, Sérgio B. do; SILVA, PEREIRA, Thaiane dos S.; PEREIRA, Elizama S. A cidade, a criminalização e a prisão: a tecnologia política da expansão das prisões em cidades do interior da Amazônia Paraense. **Anais do Seminário Direito Penal e Democracia**. ICJ/UFPA, Belém, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/seessaruafosseminha/711125-A-CIDADE-A-CRIMINALIZACAO-E-A-PRISAO--A-TECNOLOGIA-POLITICA-DA-EXPANSAO-DAS-PRISOES-EM-CIDADES-DO-INTERIOR-DA-AM>. Acesso em: 05 mai. 2026.

PARÁ. Secretaria de Estado de Administração Penitenciária. **Portaria n. 372/2023 – GAB/SEAP/PA**. Belém, 2023.

SENAPPEN. **Relatório Nacional de Educação em Prisões**. Brasília: Ministério da Justiça, 2023.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Revan, 2003.



GT 4. Desafios de Inclusão de Pessoas com Deficiências à Educação Básica e ao Ensino Superior

DESAFIOS DAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA, NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Ana Vitória Gomes

FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA

E-mail: 15viihamaral@gmail.com

Beatriz da Conceição Costa Rodrigues

FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA

E-mail: beatriz.ccr123@gmail.com

Jhulyane Pereira Pinheiro

FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA

E-mail: pereirajhulyane34@gmail.com

Edi Carlos Martins Castro

FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA

E-mail: Edym3995@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem como objetivo compreender os desafios das práticas pedagógicas de inclusão no atendimento a crianças com deficiência no contexto da sala de aula, considerando as dificuldades relacionadas, inclusive, à formação profissional docente. A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, baseada em leituras e análises de textos bibliográficos, com enfoque em experiências e vivências. Os resultados evidenciam a permanência de desafios na realidade educacional, como a carência de infraestrutura adequada, a ausência de materiais adaptados e a insuficiência na formação continuada de professores regentes e profissionais de apoio escolar (PAE). Observa-se, ainda, que as leis existentes muitas vezes permanecem como ideais no papel, distantes da prática escolar. Contudo, apesar das dificuldades, identificam-se iniciativas pedagógicas que buscam promover a inclusão e o acolhimento das especificidades das crianças com deficiência. Conclui-se que a educação inclusiva é um direito de todos, mesmo diante das limitações de recursos.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Criança com deficiência. Inclusão. Educação.

INTRODUÇÃO

Atualmente, torna-se necessário tratar de uma educação inclusiva, que muitas das vezes, exclui discretamente, dentro do próprio sistema de educação e traz um histórico de dificuldades evidentes na sociedade atual. Vale ressaltar também, que os desafios afetam não só professores, mas o profissional de apoio escolar (PAE), e nesse mesmo caminho, pode ser colocado a própria escola e seus servidores.

Desse modo, a criança com deficiência, tem sim direito ao acesso a uma boa educação de maneira igualitária, a escola tem por obrigação inserir essas crianças nesses espaços, sendo este essencial na formação da mesma, pois segundo a própria declaração de Salamanca, esses espaços são para uma diversidade “[...] promissoras a uma educação que visa contemplar as especificidades de cada indivíduo e a construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças” (Batista; Rego; Benício, 2018, p. 5), e diante de uma sociedade tão excludente, é possível ter leis que ampara essas crianças. A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

A LDB define como responsabilidade do poder público, a efetivação da matrícula na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializados. No entanto, manteve a concepção já existente de educação, ao prever classes, escolas ou serviços especializados para alunos considerados sem possibilidade de serem integrados no ensino regular, em razão de condições específicas (Batista; Rego; Benício, 2018, p. 8).

Diante desse cenário, cabe trazer um questionamento quantos aos desafios enfrentados por esses professores, nesse espaço escolar, e como realizam as suas práticas de atividades pedagógicas, para atender as crianças com deficiência. É importante trazer à tona esse assunto, não só por sua atualidade, mas de certa forma para buscar entender como esse profissional vem executando seu papel no contexto escolar, mesmo diante de dificuldades encontradas na própria sala de aula ou na própria formação profissional que não foi contemplada como deveria.

METODOLOGIA

A pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa a qual segundo Minayo “Sua matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação” (Minayo, 2012, p. 622) e para sustentar essa fala, será considerado essa experiência com base em estudos bibliográficos, textos acadêmicos, artigos e fichamentos. E com consentimento de colegas, irá partir de uma observação em relação as essas crianças com deficiência, na própria sala de aula, no processo de atuação como profissional de apoio escolar (PAE).

Cabe ressaltar que as contribuições das vivências foram colhidas a partir das observações e experiências de colegas em processo de graduação, que atuam em sala de aula, nas escolas de ensino público, como profissional de apoio escolar (PAE). Nesse processo, ajudam essas crianças com deficiência em sua atividade. E fazendo um recorte durante o período de 2023 até o momento atual, foi possível trazer em pauta os desafios enfrentados nesses espaços.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O distanciamento entre a legislação e a realidade escolar: desafios e lacunas

Segundo a declaração de Salamanca (1994) defende que todos os alunos estudem juntos, independentemente de sua condição física ou neurológica. E ao colocar, a atualidade, o decreto ou lei na teoria têm objetivo em incluir as crianças com deficiência junto aos alunos que não apresentam necessidades especiais, se tornando um desafio para o ambiente escolar, sabendo que, ainda há poucas escolas que amparem a criança com deficiência. Ao falar de inclusão identifica-se nesses espaços questões são colocadas quanto a precariedade da acessibilidade arquitetônica. Santos e Yildirim (2025) dialogam quanto aos “[...] principais desafios identificados estão a escassez de recursos materiais e humanos[...]” no ambiente escolar requer desafios, como infraestrutura, materiais didáticos, recursos tecnológicos, professores com formação continuada e profissionais de apoio.

A formação docente

Observa-se uma carência em relação a vida formativa desses profissionais, sendo que a a qualificação destes professores é crucial nesse processo, ter bons professores. E quanto a isso, há uma má formação.

É necessário confirmar se os professores possuem formação e treinamento em educação inclusiva e em trabalhar com alunos com diferentes necessidades. Além disso, deve-se verificar se a escola oferece oportunidades regulares de desenvolvimento profissional para os professores e se há experiência prática na aplicação de práticas inclusivas na sala de aula (Criscoullo, 2025, p. 6).

Para que ocorra uma boa aprendizagem é importante que os profissionais tenham um conhecimento adequado para poder ocorrer a inclusão, socialização e aprendizagem. É necessário ter um momento para organizar e planejar a inclusão desses alunos nos planos estratégias de acordo com a necessidade de cada criança com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo tem por finalidade analisar as dificuldades que desafiam o processo pedagógico ao inserir a criança com deficiência em sala de aula, contribuindo para entender as dificuldades encontradas pelo próprio professor e profissional de apoio escolar (PAE) no ambiente escolar. E por meio da vivência entender quais dificuldades se fazem presentes no cotidiano desses profissionais.

Por fim, o estudo colabora para ter uma análise quanto a práticas que são presenciadas seja no ambiente escolar, e métodos que ajudem nesse processo de inclusão desse aluno. E serve como ensino para futuramente ter um olhar voltado a montar práticas que colaborem nesse processo de adaptação do aluno, fazendo com que atenda às suas necessidades, claro que dificuldades são prováveis, mas esperançosamente que sejam mínimas, para assim conseguir cooperar para a qualidade de uma educação mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, M. S.; REGO, M. C. A.; BENICÍO, S. S. **Educação Especial e Inclusiva**: reflexões sobre a prática pedagógica. [S. l.]: [s. n.], 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 5 out. 2009.
- CRISCOULLO, Lia C. *et al.* **Educação inclusiva**: desafios e possibilidades. [S. l.: s. n.], 2025.
- MINAYO, Maria C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.
- SANTOS, A. P. **O Atendimento Educacional Especializado no cotidiano escolar**. [S. l.]: [s. n.], 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

YILDIRIM, Kemal. **Práticas Pedagógicas e Inclusão**: um olhar contemporâneo. [S. l.]: [s. n.], 2025.

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA

Dâina Naíny Cunha do Rego
PPGCITE - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: daina.nainy@ifch.ufpa.br

Maria Eduarda André Lima
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: park.madu24@gmail.com

Resumo: O presente trabalho estuda, sob a luz da teoria Histórico-cultural de Vigotski, o papel do Profissional de Apoio Escolar (PAE) no município de Abaetetuba/PA. De cunho qualitativo, o estudo parte de pesquisa bibliográfica e análises de documentos municipais, a saber, da Lei n. 529 de 2019 (que dispõem sobre o cargo de PAE) e do documento, de 2025, da Secretaria municipal de educação, chamado “Caminhos pedagógicos da inclusão: o Profissional de Apoio Escolar como agente de inclusão”, tendo em vista analisar os aspectos funcionais e administrativos que regem o trabalho do PAE na cidade, considerando as normas nacionais e os demais estudos acerca do cargo. Os resultados, mostram que Abaetetuba se destaca pela instituição de uma Lei que condiz com as normas nacionais, além de apresentar um viés mais social da política educacional do PAE, tal qual orientado por Vigotski, frente a ameaça de um retorno a visões de caráter biomédico da mesma política. Por outro lado, as próprias normas nacionais são questionadas quanto a sua capacidade de efetivar o objetivo de inclusão via ação do PAE, ator de certo importante na mediação educacional para a inclusão, mas constantemente precarizado pela dubiedade das normas nacionais vigentes. Assim, não cessa a necessidade de desenvolver mais análises sobre questões em torno da profissão do PAE, como o financiamento da profissão; a formação adequada deste profissional; suas funções específicas a serem exercidas e a orientação das políticas educacionais voltadas para a inclusão, devendo-se superar a dubiedade das normas vigentes para efetivar a inclusão.

Palavras-chave: Profissional de Apoio Escolar. Educação. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Segundo a teoria Histórico-cultural de Vigotski (2022), o ser humano se constitui principalmente a partir das interações sociais que vivencia. Assim, ao analisar a educação para pessoas com deficiência, o autor aponta como as barreiras sociais, chamadas deficiência secundária, são mais limitantes que a deficiência primária (biológica), devendo a secundária ser o foco da intervenção para a inclusão. Analogamente, a educação especializada no Brasil hoje, é o resultado de um longo processo histórico de reivindicações, que visavam superar a lógica biomédica -focada na deficiência primária- antes adotada, para reconhecer os direitos sociais e as potencialidades das pessoas com deficiência na sociedade.

Especialmente pela legislação, essas políticas de inclusão ganham maior destaque a partir da Constituição de 88 (Brasil, 1988), que impulsiona a produção legal acerca do tema no país. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008), é a primeira a citar um profissional, sem formação docente, para auxiliar alunos com deficiência no cotidiano escolar. Esse profissional, chamado a partir da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) de Profissional de Apoio Escolar, é mantido até a atual Política Nacional de

Educação Especial Inclusiva (PNEEI, 2025). Entretanto, os estudos acerca da implementação dessas normas, tais como Lopes e Mendes (2023) e Bezerra (2020), apontam para um baixo investimento estatal na função, além de uma insuficiência nas definições de atribuições e formação desses profissionais, o que desestabiliza o exercício da função e ameaça a efetividade da educação inclusiva no Brasil.

Nesse contexto, a presente análise observou que o município de Abaetetuba-PA refletiu as normas nacionais, baseando-se na PNEE-EI (Brasil, 2008) para criar, em 2009, o Projeto Professor Cuidador, “tendo como objetivo a garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes na rede municipal de ensino” (Abaetetuba, 2025) e, em 2019, após a LBI (Brasil, 2015), a Lei n. 529/2019 (Abaetetuba, 2019), que institui o Profissional de Apoio Escolar (PAE) na rede de ensino.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, com método técnico de pesquisa bibliográfica e documental, tal qual definido por Gil (2002). A primeira, deu-se por meio do site Google Acadêmico, onde buscou-se trabalhos sobre o Profissional De Apoio Escolar, Educação Inclusiva no Brasil e Vygotsky e Educação Inclusiva. Ademais, realizamos análise documental da Lei Municipal n. 529 (Abaetetuba, 2019) e do documento “Caminhos pedagógicos da inclusão: o Profissional de Apoio Escolar como agente de inclusão” (Abaetetuba, 2025), para observar como o município de Abaetetuba desenvolveu sua política educacional de inclusão em relação aos PAEs e analisar suas nuances a partir da bibliografia e das regulamentações nacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verifica-se que a Lei municipal (Abaetetuba, 2019) e a atual PNEEI (Brasil, 2025) condizem, tanto pela exigência da formação inicial (Ensino Médio) e continuada (de no mínimo 180h) do PAE, como pelas definições funcionais destes que envolvem a locomoção, higiene e alimentação dos estudantes, bem como a interação, comunicação e quaisquer atividade que se faça necessário no cotidiano escolar.

Ademais, ao ser lotado em Abaetetuba, o PAE é instruído pela Coordenação de educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação, sobre suas atribuições e remuneração, qual seja um salário-mínimo, o que diminui conflitos acerca de desvios de função e sub valorização salarial, práticas recorrentes em relação aos PAEs em diversos locais (Bezerra, 2020; Lopes; Mendes, 2021, 2023).

Cabe destacar, dentre as atribuições do PAE em Abaetetuba, a de produzir semestralmente um relatório acerca das dificuldades e potencialidades do estudante acompanhado, relatando ainda sobre a colaboração com a comunidade escolar, especialmente com o professor do AEE, professor regente e a família do estudante. Tal iniciativa, demonstra uma perspectiva que entende, bem como proposto por Vigotski, o fator social como essencial para a inclusão (Toledo; Martins, 2009; Silveira; Moreira, 2022).

Todavia, essa construção coletiva com o PAE carece de um maior financiamento, ainda não definido em norma nacional, ocorrendo sua contratação em Abaetetuba com recursos do FUNDEB e via contratação temporária, fatores que geram instabilidade na função (Abaetetuba, 2019; Giareta; Reis; Silva, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, infere-se como a regulação do cargo de PAE em Abaetetuba busca refletir as normas nacionais. Não obstante, essa legislação nacional é criticada pela sua falta de clareza quanto a uma regulação do PAE no Brasil. Dessa forma, não cessa a necessidade de desenvolver análises mais aprofundadas acerca de questões supracitadas, como o financiamento da profissão do PAE; a formação adequada deste profissional; suas funções específicas a serem exercidas e a orientação das políticas educacionais voltadas para a inclusão, que sob o risco de voltar a um viés biomédico da deficiência (Haas; Batista; Fretas, 2024), devem, do contrário, com base numa perspectiva humanista e social, produzir uma educação coletiva e de fato inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABAETETUBA. **Lei n. 529, de 15 de março de 2019**. Dispõe sobre a criação do cargo de profissional de apoio escolar para alunos com deficiência da rede pública municipal de ensino do município de Abaetetuba e dá outras providências. Abaetetuba: Câmara Municipal, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WCTSpG7VFP086rihldxvI58Qo5HxyAjV/view>. Acesso em: 10 abr. 2026.

ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Caminhos pedagógicos da inclusão: o profissional de apoio escolar como agente de inclusão**. Abaetetuba: SEMEC, 2025. Disponível em: <https://fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2025/10/Profissional-de-apoioescolar.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2026.

BEZERRA, Giovani F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, p. 673–688, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>>. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva [...]. Brasília: Casa Civil. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-norma-actualizada-pe.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, 6 jul. de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Constituição da República Federativa do Brasil** (Vol. 5). Brasília: Diário Oficial da União, 1988.

GIARETA, Paulo F.; REIS, Iracema de S.; SILVA, Felipe de L. A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no contexto da Política Neoliberal. **Revista Ensin@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 521–548, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/19095>>. Acesso em: 15 abr. 2026.

Gil, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed. 4, São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio R.; FREITAS, Cláudia R. de. Profissional de Apoio Escolar e Políticas Públicas em Educação Especial. **Cad. Pesq. (Fund. Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 54, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/7p68yMBVjGBr3Cd3sH5vYWS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 abr. 2026.

LOPES, Mariana M.; MENDES, Eniceia G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1–18, 2021 Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>>. Acesso em: 16 abr. 2026.

LOPES, Mariana M.; MENDES, Eniceia G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-24. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVEIRA, Zélia M. MOREIRA, Janine. Vigotski¹ e Freire: tecendo caminhos para uma educação inclusiva e emancipatória de pessoas com deficiência. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 27, 2022. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v27/2178-4612-conjectura-27-e0220053.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2026.

TOLEDO, Elizabete H. de. MARTINS, Joao B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. Congresso Nacional de Educação, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. Disponível em: <<https://extranet.sed.sc.gov.br/index.php/downloads/digr/curso-de-formacao-continuada-6-a-10-02-2017/educacao-especial/983-inclusao-e-as-contribuicoes-de-vygostky/file>>. Acesso em: 25 mar. 2026.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Trad. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) E A TECNOLOGIA EDUCACIONAL E TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO APOIO AO ENSINO

Elisvanda Karen Souza da Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: elisvandasilva2@gmail.com

Valéria Belém Pinheiro
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: valeriabelem4902@gmail.com

Resumo: O presente estudo tematiza a educação inclusiva e a tecnologia, intencionando analisar a importância do plano de ensino individualizado (PEI) aliado ao uso de tecnologia educacionais e da tecnologia assistiva como suporte ao processo de ensino e aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos estudantes. O aporte teórico fundamenta-se na Constituição Federal (1988), LDB (Lei 9.394/1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), e o método de pesquisa é a abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas que utilizam recursos tecnológicos. Os resultados informam que a elaboração do PEI, contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, potencializa a participação nas atividades e as particularidades de cada estudante, especialmente quando associada a diferentes recursos, como tecnologia educacionais e a tecnologia assistiva. Entende-se por tecnologia assistiva o conjunto de recursos, serviços e estratégias que promovem a autonomia, a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência. Conclui-se que a integração entre PEI articulada a colaboração entre escola, família e equipe multiprofissional, constitui um importante recurso para efetivação de práticas inclusivas.

Palavras-chave: Plano Individualizado. Tecnologia Assistiva. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no Brasil configura-se como um modelo educacional que visa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas diferenças sociais, culturais, cognitivas e físicas. Consolidada a partir da década de 1990, com base em legislações como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, essa perspectiva busca superar práticas segregadas, promovendo a valorização da diversidade no ambiente escolar. Nesse contexto, destaca-se a Educação Especial, respaldada pela Lei Brasileira de Inclusão (2015), que assegura direitos e condições de participação às pessoas com deficiência. Como instrumento fundamental desse processo, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) surge como um recurso pedagógico que atende às necessidades específicas dos estudantes, sendo elaborado por uma equipe multiprofissional com base em objetivos e estratégias adaptadas. Apesar de sua relevância, desafios como a avaliação padronizada ainda geram conflitos com a proposta inclusiva. Assim, o trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais, podendo ser apoiado pelo uso de tecnologias educacionais, torna-se um recurso relevante. Dessa forma, este estudo analisa a importância do PEI associado a tecnologias educacionais e de tecnologia assistiva como suporte ao ensino

inclusivo, considerando as especificidades dos educandos e a melhoria da qualidade educacional.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma qualitativa, de natureza bibliográfica, por buscar compreender a importância do plano de ensino individualizado (PEI), aliado ao uso de tecnologias educacionais e de tecnologia assistiva como apoio ao processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação inclusiva. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de natureza pesquisa bibliográfica, elaborada a partir da análise de produções científicas já publicadas, como artigos, livros e documentos oficiais que abordam a temática em estudo. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador analisar diferentes perspectivas teóricas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do objeto investigado.

Para a fundamentação teórica, foram utilizados autores que discutem o Plano Educacional Individualizado e a educação inclusiva, com destaque para Rodrigues e Capellini (2012), Pletsch e Glat (2013), Glat e Pletsch (2012) e Luckesi (2011) os quais abordam a importância do planejamento individualizado, as práticas pedagógicas inclusivas e os desafios enfrentados no contexto escolar.

A análise dos dados foi realizada de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar as contribuições do PEI, associado às tecnologias educacionais, para a personalização do ensino, a promoção da autonomia dos estudantes e a efetivação de práticas inclusivas. Nesse sentido, a pesquisa procurou estabelecer um diálogo entre os referenciais teóricos e a realidade educacional, evidenciando a relevância do uso de recursos tecnológicos como suporte ao processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADO E DISCUSSÕES

A literatura especializada tem reiterado que o Plano Educacional Individualizado (PEI) ganha sentido quando deixa de ser um formulário técnico e passa a ser construído de modo colaborativo. Rodrigues e Capellini (2012) demonstram, a partir de pesquisa em escolas públicas, a presença da família nas reuniões de elaboração e no acompanhamento do PEI eleva a consistência das metas e reduz a evasão. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define educação como direito de todos e dever do Estado e da família, criando a base para a corresponsabilidade. A LDB (Lei 9.394/1996) regulamenta essa diretriz ao prever currículos flexíveis e atendimento educacional especializado complementar. Estatuto da Criança e do

Adolescente (Lei 8.069/1990) reforça a prioridade absoluta de medidas que garantam desenvolvimento integral, o que legitima ajustes de metodologia e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas, conclui-se que o Plano de Ensino Individualizado (PEI), aliado ao uso das tecnologias educacionais, constitui um importante instrumento para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e significativa. Observou-se que o planejamento individualizado possibilita a identificação das necessidades específicas dos estudantes, contribuindo para a organização de estratégias pedagógicas mais adequadas ao ritmo, às potencialidades e às particularidades de cada educando. Além disso, a inserção de recursos tecnológicos amplia as possibilidades de ensino, favorecendo a acessibilidade, a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem. Verificou-se também que a construção do PEI deve ocorrer de forma colaborativa, envolvendo professores, família e equipe multiprofissional, garantindo um acompanhamento contínuo e a adaptação das práticas pedagógicas sempre que necessário.

REFERÊNCIAS

- GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011. (Citada como 2012, edição mais próxima).
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PLETSCH, Márcia D.; GLAT, Rosana. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.
- RODRIGUES, Olga M. P. R.; CAPELLINI, Vera L. M. F. **Concepções de professores acerca do processo de educação inclusiva**. Porto Alegre: Educação, 2009. (Embora citada como 2012, a referência encontrada é 2009, Educação, v. 32, n. 3, p. 355-364).
- SANTOS, Maria do S. dos; YILDIRIM, Kemal. Estratégias de Elaboração e Implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) na Educação Inclusiva: uma revisão bibliográfica. **Cognitionis**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2025. Disponível em: doi.org. Acesso em: 6 abr. 2026.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ana Cláudia de Santana Pereira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: claudinhasantana13@gmail.com

Érica da Silva Pinheiro
FAECS - Campus de Abaetetuba
E-mail: ericassilva2011@gmail.com

Sandro Lobato de Lima
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: sandrolobatodelima773@gmail.com

Vanessa Moraes Carvalho
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: moraesvanessa217@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem o intuito de trazer reflexões sobre como as tecnologias assistivas contribuem no processo da inclusão no contexto educacional. O presente trabalho pretende analisar as contribuições das tecnologias assistivas no desenvolvimento do ensino aprendizagem, buscando compreender sua importância para a autonomia de crianças com deficiência. A pesquisa baseia-se nos/as seguintes autores/as: Correa; Moro; Valentini (2021), Costa et al. (2025), Galvão Filho (2013), Gomes (2023), Locatelli et al. (2026), Silva Júnior et al. (2023), Silva et al. (2025), e Souza et al. (2023). Dessa forma, o procedimento metodológico se trata de um estudo qualitativo embasado em pesquisas bibliográficas. Nesse sentido, as tecnologias assistivas abrangem diversas metodologias e recursos ampliando a participação e independência dos/as estudantes no espaço escolar. Esses recursos são essenciais para desenvolver as habilidades cognitivas, promovendo a inclusão. Conclui-se que ao utilizar elementos visuais, sonoros, tácticos, as tecnologias assistivas tornam o conteúdo mais dinâmico, atrativo e acessível, facilitando a compreensão e a retenção da informação, e favorecem diversas possibilidades para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem na educação de alunos/as com deficiência. Porém, é necessária formação continuada, através de cursos voltados para capacitação de professores/as na utilização de tecnologias de maneira pedagógica, com foco em ferramentas e metodologias específicas promovendo a colaboração e o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Tecnologias Assistivas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado através da disciplina “Fundamentos da Educação Especial”, ministrada pela Professora Doutora Rafaela Habib Souza Aquino, no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS) na Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Abaetetuba. O estudo tem o intuito de discutir as contribuições das tecnologias assistivas no desenvolvimento do ensino aprendizagem de estudantes com deficiências. Dessa forma, é necessário compreender que “A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência” (Souza; Souza; Silva;

Baleeiro; Barbosa, 2023, p. 2150). Dessa forma, Silva Júnior; Lopes; Silva; Carvalho (2023) descrevem que as tecnologias assistivas são fundamentais diante do processo educacional, uma vez, que permite o contato dos estudantes com distintos conteúdos que contribuem na aprendizagem, principalmente para alunos/as com deficiências.

A tecnologia assistiva (TA), se refere a todo recurso ou estratégia que amplie ou possibilite a execução de atividade para uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, além de promover autonomia, independência e qualidade de vida para esses sujeitos. “O termo Tecnologia Assistiva (TA), foi criado em 1988, como um elemento jurídico importante dentro da legislação norte-americana conhecida como Public Law 100-47, que compõem, com outras leis, o ADA – American with Disabilities Act [...]” (Silva Júnior; Lopes; Silva; Carvalho, 2023, p. 251). Diante disso, ao se referir ao campo educacional, a tecnologia assistiva (TA), pode ser compreendida como um direito fundamental para a inclusão da pessoa com deficiência, onde deve ser garantido a participação ativa desses alunos em igualdade de condições. Nesse sentido, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13. 146/2015), que define a tecnologia assistiva como recursos para ampliar a autonomia de pessoas com deficiência e tem o objetivo de garantir o acesso, fomento à pesquisa e a isenção/redução de tributos. Porém, o acesso e a disponibilidade de tecnologias assistivas, ainda não abrange todas as crianças que necessitam de algum recurso para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é fundamental adotar uma abordagem mais diversificada para garantir a inclusão e o sucesso da utilização de tecnologias na educação de crianças com deficiência, além de formação continuada onde a capacitação dos educadores é fundamental para a eficiência do uso da tecnologia assistiva, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa (Silva Júnior; Lopes; Silva; Carvalho, 2023). Nesse sentido, a tecnologia assistiva tem um papel essencial na inclusão e para o desenvolvimento das crianças, pois, inclui diversos recursos desde os mais simples até os mais avançados, pode ser realizados adaptações aos materiais escolares, bem como recursos de softwares, aplicativos e equipamentos eletrônicos. “A Tecnologia Assistiva tem como objetivo proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social [...]” (Souza; Souza; Silva; Baleeiro; Barbosa, 2023, p. 2150). Assim, essas ferramentas são fundamentais para contribuir com as barreiras, tanto cognitivas quanto físicas e sensoriais, promovendo autonomia para que o/a estudante desenvolva seu potencial e realize suas atividades.

METODOLOGIA

O percurso metodológico da pesquisa está embasado na abordagem qualitativa, se tratando de um estudo bibliográfico. Esse método de pesquisa permite compreender e analisar conceitos. Dessa forma, “A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada” (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 65). Diante disso, analisamos artigos vinculados a discussão de Tecnologias Assistivas com ênfase na educação inclusiva, para realizarmos uma análise crítica por meio de revisões bibliográficas.

Dessa forma, foram realizados levantamentos, e análise das produções científicas relacionadas ao tema, com a intenção de aprofundar o conhecimento acerca das Tecnologias Assistivas no contexto da educação inclusiva. Inicialmente, a pesquisa ocorreu através da busca de materiais em bases de dados como: Portal de Periódicos da Capes e o Google Acadêmico para realizarmos o levantamento teórico, analisamos artigos científicos e capítulos de livros priorizando publicações recentes e relevantes para a temática. Sendo assim compreende-se que “[...]a pesquisa bibliográfica se baseia na análise de fontes secundárias, como livros, artigos, teses e documentos, para a coleta e análise de dados” (Guerra, 2023 apud Guerra et al., 2024, p. 11). Diante disso, foi realizada uma leitura exploratória e seletiva das obras, com o objetivo de identificar aquelas que apresentavam maior contribuição teórica para o estudo.

Assim, este trabalho se trata de um estudo qualitativo, pois se baseia na compreensão detalhada sobre a temática, levantando dados bibliográficos. Além disso, a pesquisa qualitativa é capaz “de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (Deslauriers, 1991, p. 58). A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. No entanto, “[...] A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (Fonseca, 2002, p. 32). Diante do exposto, compreendemos que pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

Nesse sentido, destacamos que a pesquisa bibliográfica configura-se como um processo contínuo que acompanha todo processo de pesquisa. Ao analisar conteúdos já produzidos, os/as pesquisadores/as agregam mais conhecimento para embasar sua pesquisa. Portanto, "em uma pesquisa científica, a pesquisa bibliográfica é importante no levantamento de informações que sejam relevantes que contribuam no desenvolvimento da pesquisa, na elaboração do tema e na revisão bibliográfica ou quadro teórico" (Souza; Oliveira; Alves, 2021, p. 68). Assim, a escolha por essa abordagem deu-se pela necessidade de uma investigação científica de obras já publicadas a respeito das Tecnologias Assistivas no contexto da inclusão educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa apontam que a utilização da tecnologia assistiva, vinculada a recursos acessíveis, se tornam essenciais na educação inclusiva. Assim, o uso de leitores de tela, vídeos com legendas e outros materiais que contribuem para acessar os conteúdos de forma ativa e participativa. Dessa forma, "as propostas criativas para o futuro da educação inclusiva, focadas na assimilação de tecnologias assistivas, apresentam uma trajetória promissora para a criação de um sistema educacional mais justo e acessível" (Silva et al., 2025, p. 15). Destacando, que a tecnologia assistiva colabora no aumento da autonomia, na participação e desempenho, principalmente quando esses recursos são trabalhados alinhados à prática pedagógica inclusiva direcionada à necessidade específica do/a aluno/a. Diante disso, percebe-se a falta de estrutura adequada bem como a formação continuada de professores/as o que limita o aproveitamento desses recursos no contexto educacional.

A Tecnologia Assistiva como ferramenta pedagógica, tem um papel inclusivo e facilitador no processo de aprendizagem. Galvão Filho (2013) compreende que ela contribui com a formação de alunos/as autônomos, críticos e participativos, capazes de realizar atividades que antes eram consideradas impossíveis. A utilização da Tecnologia Assistiva contribui com a formação desses/as educandos/as no contexto social, visto que, o uso de recursos assistivos os auxilia na coordenação motora, na comunicação, na mobilidade, contribuindo para a execução de tarefas diárias. Nesse sentido, o mesmo autor destaca que as TA proporcionam melhor qualidade de vida para esses/as alunos/as, que perpassam os espaços de sala de aula (Galvão Filho, 2013). Contudo, este achado corrobora o estudo de (Souza et al., 2023), que indicou a importância dos/as educadores/as utilizarem essas tecnologias de forma pedagógica, sem causar dependência nos/as alunos/as com deficiência. Uma vez, que essas tecnologias devem ser utilizadas como um meio facilitador na inserção

dos/as estudantes nas atividades. Entendemos que a inclusão educacional depende da cultura de acessibilidade, que deve fazer parte do cotidiano escolar. Silva et al. (2025) descrevem que para incluir as tecnologias assistivas em sala de aula é necessário compromisso contínuo e condições adequadas no contexto escolar valorizando as práticas inclusivas, pois, só através do apoio coletivo é possível contribuir com a realidade, ampliando a aprendizagem e o desenvolvimento. Se faz necessário recursos adaptados para atender a diversidade presente em sala de aula. No entanto, ainda existe desafios persistentes ligados à desigualdade de acesso, a ausência de políticas pública que sejam mais efetivas. Desse modo, a promoção de investimentos em formações, infraestrutura escolar e desenvolvimento dos recursos acessíveis, são essenciais para permitir condições de aprendizagem para todos/as os/as estudantes. Embora, a tecnologia assistiva tenha alcançado resultados significativos, é essencial identificar que apesar dos avanços, ela não deve ser considerada como uma solução tecnológica universal para inclusão da pessoa com deficiência. "Ainda que esse processo represente um passo significativo rumo a uma educação mais equitativa, ele também apresenta inúmeros desafios que precisam ser enfrentados com seriedade por toda a comunidade escolar e pelas políticas públicas" (Silva et al., 2025 apud Costa et al., 2025, p. 12). Observa-se que nos últimos anos, apesar dos avanços das (TA) há necessidade das famílias, professores, gestores, estudantes universitários terem acesso à formação educacional voltada para o desenvolvimento da Tecnologia Assistiva.

A escola deve assumir o compromisso de promover práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as especificidades de cada estudante, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência no processo educativo. "As TA são um recurso valioso para a educação inclusiva, permitindo que alunos com deficiência participem ativamente das atividades escolares e tenham acesso a um ensino de qualidade" (Silva Júnior; Lopes; Silva; Carvalho, 2023, p. 258). A Tecnologia Assistiva (TA) pode ser compreendida como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba recursos, estratégias, produtos, serviços e metodologias que têm como objetivo promover e favorecer a participação dos estudantes com alguma deficiência nas diversas atividades escolares, visando a atender os objetivos educacionais comuns e desenvolver nesses estudantes suas potencialidades, autonomia e independência (Silva Júnior; Lopes; Silva; Carvalho, 2023). Portanto, torna-se fundamental compreender que a formação continuada dos professores desempenha um papel essencial na utilização dessas tecnologias no ambiente escolar, e capacitar os/as educadores/as para o uso adequado dos recursos tecnológicos que possibilita não apenas a

melhoria das práticas de ensino, mas também o fortalecimento da autonomia dos estudantes com deficiência. Desse modo, "apesar da legislação brasileira estabelecer o direito de acesso aos aparelhos de TA para pessoas com deficiência, a realidade é que a disponibilidade desses aparelhos ainda é muito limitada, principalmente para aqueles que vivem em áreas remotas ou de baixa renda"(Martins et al., 2019 apud Silva Júnior; Lopes; Silva; Carvalho, 2023, p. 251). Essa disparidade evidencia a necessidade de políticas públicas mais sólidas, investimento em infraestrutura e estratégias de distribuição equitativa, de modo a transformar o direito formal, em acesso prático e universal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias Assistivas, vinculadas a recursos acessíveis dialogam com a promoção de uma educação cada vez mais inclusiva e diversa. Ela atua como possibilidade de acesso, ampliando a participação de estudantes com deficiência no processo educativo. Logo, a escola precisa desenvolver práticas pedagógicas alinhadas com a necessidades de cada educando/a. “[...]o uso da Tecnologia Assistiva na educação inclusiva vai além de uma discussão técnica: trata-se de afirmar o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, humanizada e sem barreiras” (Costa et al., 2025, p. 15). É importante frisar que o fortalecimento da educação inclusiva não depende apenas de inovações tecnológicas, mas também de práticas para o desenvolvimento de acessibilidade.

O uso das Tecnologias Assistivas é um instrumento fundamental para inclusão de pessoas com deficiência. Assim, entende-se que o uso (TA) possuem importância na educação, sendo esse um recurso que possibilita a adequação para o ensino-aprendizagem, otimizando as potencialidades de cada aluno/a. Além disso, vale ressaltar que as tecnologias assistivas são fundamentais para auxiliar na formação e no desenvolvimento de uma educação democrática e inclusiva, visando a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social dos discente. No cenário brasileiro ainda existem muitos desafios relacionados a educação inclusiva, como a falta de recursos adaptados, as estruturas das instituições escolares, a falta de formação continuada. Esses fatores aumentam as dificuldades para a implementação das Tecnologias Assistivas em sala de aula. Assim, o processo inclusivo precisa ser tratado como um compromisso coletivo, não sendo só responsabilidade dos profissionais da educação, é necessário redes de apoio. Diante disso, é preciso de políticas públicas e planejamentos educacionais para o acompanhamento dos resultados, assegurando que os materiais tecnológicos estejam de fato contribuindo para a participação e aprendizagem dos/as estudantes (Costa et al., 2025). Por fim, a partir da problemática da contribuição da tecnologia

assistiva como um recurso inclusivo de alunos/as com deficiência no contexto educacional, verificou-se que a TA é de suma importância na formação desses sujeitos. Porém, mesmo com todos os direitos garantidos por lei para que esses/as alunos/as tenham acesso a esses recursos, muitos obstáculos precisam ser vencidos diariamente, para que os/as educandos/as tenham acesso de qualidade e se sintam incluídos/as nos diversos espaços.

REFERÊNCIAS

CORREA, Ygor; MORO, Tatiele B.; VALENTINI, Carla B. Tecnologia assistiva na educação inclusiva. **Riaee - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 4, p. 2963-2970, 2021.

COSTA, Edilaine P. da; DIAS, Emanuely L.; PINHEIRO, Glaucia V. dos S. B.; COSTA, Natani O. A. da; ALBUQUERQUE, Tatiana D. O papel da tecnologia assistiva na educação inclusiva: ferramentas e desafios. **Revista Observatorio de La Economia Latinoamericana**, Curitiba, v. 23, n. 11, p. 1-18, 2025.

DESLAURIERS, Jean Pierre.; KÉRISIT, Michele. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: DESLAURIERS, Jean Pierre.; KÉRISIT, Michele. **A pesquisa qualitativa: enfoques metodológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes. p. 127-150, 1991.

FONSECA, João J. S. da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Ceará: UECE-Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2026.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia assistiva e educação. *In*: SOUZA, Rita de C. S.; BARBOSA, Josilene S. L. **Educação inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva**. Aracaju: Criação, 2013.

GOMES, Francisca C. da S. Tecnologia assistiva: apontamentos iniciais para uma educação inclusiva. **Revista História em Curso**, Belo Horizonte, p. 326-345, 2023.

GUERRA, Avaetê de L. e R.; STROPARO, Telma R.; COSTA, Michel da; CASTRO JÚNIOR, Francisco P. de; LACERDA JÚNIOR, Orivaldo da S.; BRASIL, Melca M.; CAMBA, Mariangela. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado - Gesec**, São José dos Pinhais, v. 15, n. 7, p. 01-15, 2024.

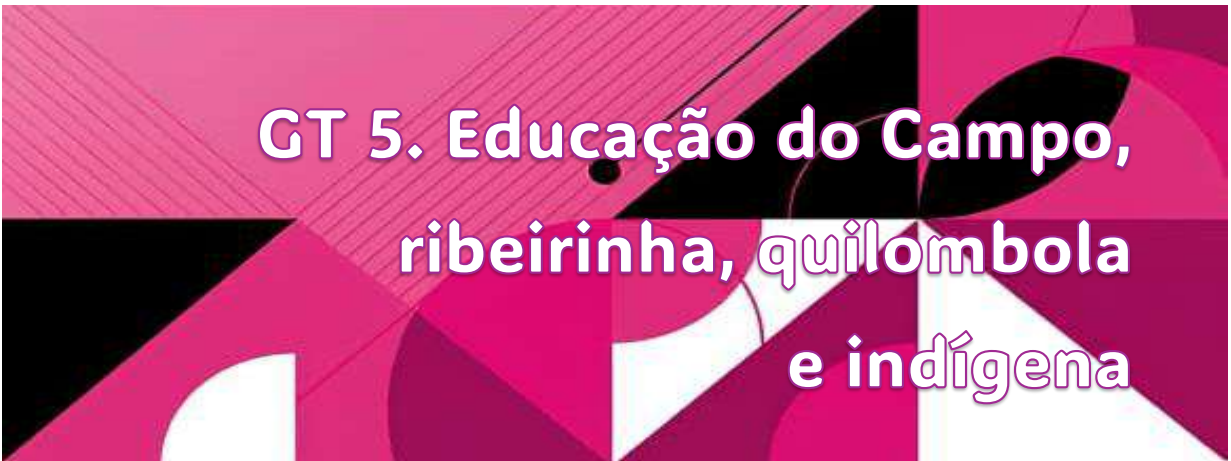
LOCATELLI, Rodrigo L.; PAIXÃO, Joelson L. da; COSTA, Leonardo C.; OLIVEIRA, Éder G. da P.; FARIAS, Magda R. D.; RODRIGUES, Letícia L. Tecnologia assistiva na educação inclusiva: Inovação, Acessibilidade e Práticas Pedagógicas Contemporâneas. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 3, p. 19-30, 2026.

SILVA JÚNIOR, Ronaldo; LOPES, Geiziane F.; SILVA, Vanessa D.; CARVALHO, Jully H. dos S. Tecnologia assistiva: a importância na formação de alunos com deficiência. **Boletim de Conjuntura (Boca)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 248-260, 2023.

SILVA, Juçara A. G.; SANTOS, Adilza R. C. dos; CALDEIRA, Adriana da P.; AGUIAR, Cleia M.; SANTOS, Daniel F. dos; SOUSA, Eliana M. de S. L. A educação inclusiva e a tecnologia assistiva: caminhos para a equidade. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Castelo de Paiva, v. 17, n. 1, p. 1-20, 2025.

SOUSA, Angélica S. de; OLIVEIRA, Guilherme S. de; ALVES, Laís H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SOUZA, Michelli C. de; SOUZA, Ellen S. A. de; SILVA, Marinalva P. da; BALEEIRO, Girlene G. de A.; BARBOSA, Geicile G. A importância da tecnologia assistiva na educação especial. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 2148-2154, 2023.



GT 5. Educação do Campo, ribeirinha, quilombola e indígena

A FORMAÇÃO DOCENTE E O HORIZONTE DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES NA AMAZÔNIA

Tais Quaresma Pinheiro
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: tais.pinheiro@abaetetuba.ufpa.br

Arthur Sebastião de Sousa Moraes
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: arthur.ferreira@abaetetuba.ufpa.br

João Victor Pires Assunção
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: João.assuncao@abaetetuba.ufpa.br

Oscarlito Sebastião de Sousa Moraes
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: Oscarlito.moraes@abaetetuba.ufpa.br

Resumo: O objetivo é analisar a formação docente na Amazônia articulada aos direitos humanos das mulheres, considerando as desigualdades de gênero, as especificidades territoriais e culturais da região, a partir do tema, formação docente e direitos humanos nas mulheres na Amazônia. O referencial teórico dialoga com autores que discutem educação crítica, direitos humanos e equidade de gênero, como Freire (1970), Louro (1997), Saffioti (2004), além de contribuições sobre saberes docentes e formação profissional (Tardif, 2002; Libâneo, 1994). A pesquisa é de caráter qualitativo e bibliográfico, fundamentada em obras que problematizam a hegemonia do pensamento eurocêntrico e apontam caminhos para práticas pedagógicas emancipatórias. Os resultados evidenciam que a ausência de discussões sobre direitos das mulheres na formação docente contribui para a reprodução de desigualdades e estereótipos, enquanto sua inclusão fortalece a construção de uma educação comprometida com justiça social, equidade e valorização das mulheres amazônicas. Conclui-se que a formação docente, ao incorporar essas temáticas, pode se tornar um espaço político e ético de resistência e transformação.

Palavras-chave: Formação docente. Direitos humanos. Mulheres amazônicas. Equidade de gênero. Educação crítica.

INTRODUÇÃO

A formação docente no contexto amazônico, quando articulada ao horizonte dos direitos humanos das mulheres, demanda uma análise que considere simultaneamente as condições estruturais da educação, as especificidades territoriais e as múltiplas formas de desigualdade que atravessam a vida das mulheres na região. A Amazônia, marcada por uma diversidade sociocultural intensa e por desigualdades históricas, apresenta desafios particulares para a efetivação de uma educação comprometida com a equidade de gênero e com a promoção dos direitos humanos.

O objetivo desta pesquisa é analisar a formação docente na Amazônia articulada aos direitos humanos das mulheres, considerando as desigualdades de gênero, as especificidades territoriais e culturais da região. Nesse sentido, a relação entre educação e direitos humanos das mulheres na Amazônia não pode ser dissociada das condições sociais e culturais que

configuram a vida nos territórios, especialmente no que se refere às desigualdades de acesso à educação, à saúde e à participação social.

As mulheres amazônicas, em sua diversidade, enfrentam desafios que incluem a violência de gênero, a sobrecarga de trabalho e a invisibilização de suas experiências, o que impacta diretamente suas trajetórias educativas. A formação docente, ao incorporar essa realidade, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento e a valorização dessas experiências.

A docência, nesse contexto, precisa ser compreendida como uma prática política e ética, que envolve a tomada de posição diante das desigualdades e a construção de estratégias para seu enfrentamento. A formação de professores deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões críticas que possibilitem a compreensão das relações de poder presentes na sociedade e no ambiente escolar. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma atuação mais consciente e comprometida com os direitos humanos.

A presença das temáticas relacionadas aos direitos das mulheres na formação docente ainda se apresenta de forma incipiente em muitos contextos, especialmente na Amazônia, onde as especificidades territoriais e culturais exigem abordagens diferenciadas. A ausência dessas discussões contribui para a reprodução de práticas pedagógicas que não promovem a equidade de gênero, reforçando estereótipos e desigualdades. A inclusão dessas temáticas na formação docente se apresenta como uma necessidade urgente.

A análise da formação docente e dos direitos humanos das mulheres na Amazônia evidencia a necessidade de construir processos formativos que articulem conhecimento, experiência e compromisso ético, promovendo a construção de práticas pedagógicas que contribuam para a equidade de gênero e para a valorização das mulheres no contexto educacional.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico. O estudo buscou obras e autores que discutem educação, formação docente, direitos humanos e equidade de gênero, especialmente no contexto amazônico. O levantamento bibliográfico permitiu construir a sustentação teórica necessária para analisar as especificidades territoriais e culturais da região, bem como as desigualdades que atravessam a vida das mulheres.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A relação entre direitos humanos e educação se configura como um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades mais justas e democráticas, especialmente no que se refere à promoção da equidade de gênero e ao reconhecimento dos direitos das mulheres. A educação em direitos humanos não se limita à transmissão de conteúdos normativos, mas envolve a construção de valores, atitudes e práticas que promovam o respeito à dignidade humana.

Nesse sentido, a escola desempenha um papel central na formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades. Conforme afirma Bobbio, “os direitos humanos são históricos e se constroem nas lutas sociais” (1992, p. 21), o que evidencia a importância da educação nesse processo.

A abordagem dos direitos humanos no contexto educacional exige uma perspectiva crítica que considere as desigualdades estruturais presentes na sociedade, especialmente aquelas relacionadas ao gênero. As mulheres, ao longo da história, têm enfrentado diferentes formas de exclusão e violência, o que torna fundamental a incorporação dessas questões no processo educativo. A educação, nesse sentido, pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e para a promoção da igualdade.

A educação em direitos humanos das mulheres envolve a problematização das relações de poder que estruturam a sociedade, permitindo a compreensão das desigualdades de gênero e das formas de violência que afetam esses sujeitos. A inclusão dessas temáticas no currículo escolar contribui para a formação de uma consciência crítica e para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

A formação docente desempenha um papel fundamental na efetivação da educação em direitos humanos, sendo necessário investir em processos formativos que abordem essas questões de forma crítica e contextualizada. A ausência dessa formação limita a capacidade dos professores de desenvolver práticas pedagógicas que promovam a equidade de gênero.

Nesse contexto, a formação docente na Amazônia se desenvolve em um cenário marcado por profundas desigualdades estruturais, desafios geográficos e uma diversidade sociocultural que exige abordagens específicas e contextualizadas. Os professores que atuam na região enfrentam condições que diferem significativamente das encontradas em centros urbanos, incluindo dificuldades de acesso, isolamento territorial e escassez de recursos pedagógicos. Essas condições impactam diretamente a qualidade da formação inicial e continuada, exigindo políticas educacionais que considerem as especificidades do território

amazônico. Conforme afirma Arroyo, “os contextos sociais e culturais dos sujeitos devem orientar os processos formativos” (2011, p. 103), o que reforça a necessidade de uma formação situada.

Apesar dessas limitações, a formação docente na Amazônia também apresenta potencialidades significativas, especialmente no que se refere à construção de saberes a partir da prática e da experiência. Os professores que atuam na região desenvolvem estratégias pedagógicas criativas e adaptadas às condições locais, articulando conhecimentos acadêmicos e saberes comunitários. Como destaca Tardif, “os saberes docentes são construídos na experiência e nas interações cotidianas” (2002, p. 64), evidenciando a importância de valorizar essas práticas.

A diversidade cultural da Amazônia constitui uma riqueza que pode ser incorporada à formação docente, permitindo a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e inclusivas. A valorização dos saberes tradicionais e das experiências locais contribui para a construção de uma educação que reconhece a pluralidade e promove a equidade. A formação docente, ao incorporar essas dimensões, pode contribuir para o fortalecimento das identidades culturais e para a promoção dos direitos humanos das mulheres.

A utilização de tecnologias educacionais, mesmo em contextos de acesso limitado, representa uma possibilidade para ampliar as oportunidades de formação docente na Amazônia. Programas de educação a distância, quando adaptados às condições locais, podem contribuir para a democratização do acesso à formação continuada. A utilização de rádios comunitárias e outras tecnologias simples também pode ser explorada como estratégia formativa.

A articulação entre instituições de ensino superior, redes de ensino e comunidades locais se apresenta como uma estratégia importante para fortalecer a formação docente na região. Essa articulação permite a construção de programas formativos mais alinhados às necessidades dos professores e dos estudantes, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa. A participação das comunidades contribui para a construção de propostas mais democráticas.

A análise da formação docente na Amazônia evidencia a coexistência de limitações estruturais e potencialidades que emergem das práticas cotidianas, indicando a necessidade de investir em políticas públicas que promovam a valorização dos professores e a construção de processos formativos contextualizados, capazes de atender às demandas específicas da região e de contribuir para a promoção dos direitos humanos das mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma formação crítica exige a problematização das práticas pedagógicas e das concepções de ensino, permitindo que os professores reflitam sobre suas próprias experiências e sobre as relações de poder presentes no ambiente escolar. Essa reflexão contribui para o desenvolvimento de uma atuação mais consciente e comprometida com a equidade de gênero e com a valorização das mulheres.

A formação emancipatória também envolve a valorização dos saberes docentes e das experiências construídas na prática, reconhecendo que os professores são sujeitos ativos na produção de conhecimento. A articulação entre teoria e prática se apresenta como um elemento central nesse processo, permitindo a construção de estratégias pedagógicas contextualizadas e significativas.

A incorporação das questões de gênero e dos direitos humanos das mulheres na formação docente contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, que promovam o respeito às diferenças e o enfrentamento das desigualdades. Essa abordagem exige a inclusão de conteúdos que abordem essas temáticas de forma crítica e contextualizada.

A participação em espaços coletivos de formação, como grupos de estudo e redes de colaboração, contribui para o fortalecimento da formação emancipatória, permitindo a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimentos. Esses espaços favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes e comprometidas.

A formação docente emancipatória também deve considerar as especificidades do contexto amazônico, integrando as dimensões territoriais, culturais e sociais na construção dos processos formativos. Essa abordagem contribui para a construção de práticas mais contextualizadas e alinhadas às realidades locais.

A inclusão das temáticas relacionadas aos direitos humanos das mulheres nas políticas de formação docente ainda se apresenta de forma incipiente, evidenciando a necessidade de ampliar o escopo das propostas formativas. A ausência dessas discussões contribui para a manutenção de práticas pedagógicas que não promovem a equidade de gênero, reforçando estereótipos e desigualdades. A incorporação dessas temáticas nas políticas públicas se apresenta como uma condição essencial para a construção de uma educação mais inclusiva.

A análise das políticas públicas e da formação docente na Amazônia evidencia a necessidade de investimentos consistentes, de articulação intersetorial e de construção de propostas formativas que considerem as especificidades territoriais e culturais, contribuindo

para o fortalecimento da docência e para a promoção dos direitos humanos das mulheres em uma perspectiva de transformação estrutural.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BALL, Stephen J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BENEVIDES, Maria V. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos e práticos. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GIROUX, Henry A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOURO, Guacira L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, Boaventura de S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Daniella Barbosa Farias
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: daniellafarias30@gmail.com

Geanny Lobato Costa
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
geehcosta213@gmail.com

Kayanne Rodrigues de Almeida
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: kayanne.almeida@abaetetuba.ufpa.br

Leonardo Silva da Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: silvaleonardo2314@gmail.com

Rafaele Habib Souza Aquime
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail rafaelehabib@ufpa.br

Resumo: O estudo retrata como temática “Educação Especial: a implementação das políticas públicas na formação especializada de professores para o atendimento educacional especializado”, possuindo como objetivo central analisar os conceitos fundamentais da política pública de educação especial voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como seus avanços, limitações, desafios e perspectivas na promoção da inclusão e acessibilidade educacional. Quanto à metodologia, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, a fim de buscar os conceitos acerca da temática. Diante da pesquisa obtivemos como resultados os conceitos acerca das políticas públicas, a importância da formação continuada e os desafios que ainda se fazem presente na sociedade. Em conclusão, apontamos que a educação é direito de todo cidadão e faz-se necessária a eficácia das políticas públicas na educação. Necessita-se que os profissionais da educação busquem a formação continuada, a fim de promover uma maior qualidade de ensino, bem como a equidade, a inclusão e a acessibilidade. Nesse sentido, é fundamental pensar em processos formativos alinhados à realidade do professor, além da valorização desse educador em sua atuação profissional. Soma-se a isso a importância de um esforço coletivo da comunidade escolar e da sociedade como um todo, visando à garantia de uma educação diversa, equitativa e inclusiva.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Atendimento Educacional Especializado. Formação Continuada. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma mediação pedagógica que visa garantir o acesso ao currículo aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, complementando a formação escolar regular, não sendo

substitutivo a ela, o AEE é realizado principalmente nas salas de recursos multifuncionais, em outras escolas ou centros especializados. O PNE traz a meta 4 que visa:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (MEC/SASE, 2014, p. 24).

A formação continuada de professores de emerge como um elemento determinante para o sucesso das ações voltadas à educação especial, por mais que haja iniciativas governamentais que buscam ampliar a capacidade docente, podemos perceber as necessidades de superar a abordagem superficiais e pontuais, visando processos formativos críticos e reflexivos e fundamentados teoricamente.

A educação inclusiva representa um marco fundamental na garantia dos direitos humanos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática, nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como um elemento essencial das políticas públicas educacionais, visando assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, embora represente um avanço significativo, a efetivação plena desse atendimento ainda esbarra em obstáculos estruturais, formativos e materiais que impedem a universalização da acessibilidade.

Entre as políticas públicas voltadas para a educação especial, tem-se: a Constituição Federal de 1988, que possui uma seção focada na educação especial, onde cita que a educação é direito e dever de toda a sociedade e aborda também a garantia do Atendimento Educacional Especializado a todos os estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades matriculados regularmente na rede de ensino; a Declaração de Salamanca, que contribui para o fortalecimento da educação inclusiva e busca inserir crianças excluídas e que passaram por situações como abuso sexual, trabalho infantil e crianças com deficiência, determinando que todas devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino; a LDB, que aborda que a Educação especial está definida como modalidade de ensino destinada as pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino; a Política Nacional de Educação Especial, que é uma diretriz do MEC que garante o acesso e permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; o Plano Nacional de Educação, que abrange na meta 4 o acesso a educação básica e o Atendimento educacional especializado

e a LBI- Lei Brasileira de Inclusão, que assegura a acessibilidade, educação inclusiva, saúde e o combate a discriminação.

Trazemos como objetivo central do trabalho analisar os conceitos fundamentais da política pública de educação especial voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como seus avanços, limitações, desafios e perspectivas na promoção da inclusão e acessibilidade educacional. E como objetivos específicos definir os princípios legais e conceituar os que fundamentam as políticas públicas da educação especial, identificando o papel do AEE como estratégia central para garantir direitos educacionais a estudantes com necessidades especiais; caracterizar os avanços na formação continuada de profissionais do e analisar as principais limitações estruturais, pedagógicas e de gestantes e impactam sua implementação efetiva; identificar os desafios relacionados a inclusão escolar e acessibilidade de recursos e práticas educacionais para estudantes atendidas pelo AEE.

METODOLOGIA

Na realização do trabalho foi feito o levantamento bibliográfico sobre o Atendimento Educacional Especializado, pois a [...] “sua finalidade é colocar a pesquisa em contato direto com tudo o que foi escrito dito ou filmado sobre determinado assunto inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma quer publicadas quer gravadas” (Lakatos; Marconi, 2003, p.183).

O estudo foi realizado no período da disciplina Fundamentos da Educação Especial, sendo orientado pela Profa. Dr. Rafaela Aquime, o primeiro passo escolhemos os textos que seriam utilizados, depois a elaboração do título, logo após, foi feito os subtópicos, depois foi elaborado o objetivo geral e os objetivos específicos para poder começar a escrita do trabalho, após essas elaborações continuamos a leitura dos textos, para poder extrair as ideias centrais e elaborar o texto com embasamento teórico necessários para podermos discutir sobre as políticas públicas na formação de professores do AEE, e os dados foram coletados a partir da leitura feita dos textos escolhidos de acordo com os tópicos e os objetivos que foram elaborados.

Os textos utilizados foram, Políticas públicas na educação especial em uma perspectiva de inclusão: uma breve reflexão de documentos legais de caráter nacional e internacional; Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa; Formação de professores da educação especial: saberes e implicações pedagógicas no atendimento educacional especializado e Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formação continuada: avanços e limitações do AEE

A formação continuada de professores da educação especial é um assunto que vem sendo debatido muito nos últimos tempos, onde vem ser colocado como debate a importância de um profissional que vem estar se capacitando todo o tempo para que possa conseguir ter direcionamento mediante as diversas diversidades e necessidades encontradas durante sua prática educacional. Dessa forma, Freire (1996) afirma que ensinar exige pesquisa, evidenciando que o professor deve assumir uma postura investigativa e crítica diante de sua prática, promovendo a construção contínua do conhecimento.

Dessa forma, o professor deve ser um pesquisador onde venha melhorar continuamente suas práticas. Mas vem sendo notado diversas dificuldades para conseguir se manter no processo de formação continuada, as políticas públicas têm promovido iniciativas voltadas à ampliação da formação continuada, por meio de cursos, programas e ações institucionais que buscam fortalecer a atuação docente na educação especial, mas que mesmo diante desses cursos o atendimento a esse público não tem sido correspondido como o esperado é possível que tenha uma falha no processo formativo de alguns profissionais.

É possível entender que a formação continuada de professores da educação especial é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, no entanto não basta apenas ofertar cursos, palestras ou formações pontuais e superficiais. É necessário que esses processos formativos sejam estruturados de maneira crítica, reflexiva e aprofundada, contemplando a complexidade das práticas pedagógicas voltadas ao atendimento educacional especializado.

A formação deve ir além do caráter técnico e instrumental, proporcionando ao educador condições de compreender as especificidades de cada estudante, respeitando suas individualidades, ritmos de aprendizagem e necessidades específicas. Dessa maneira, é indispensável a formação de um profissional capacitado capaz de desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos alunos no processo educacional.

Desafios e perspectivas sobre a inclusão e acessibilidade

A implementação do Atendimento Especializado (AEE) no contexto das políticas públicas representa um avanço significativo na garantia do direito a educação inclusiva, mas ainda existem desafios que dificultam a efetivação plena da inclusão e da acessibilidade nas

instituições de ensino. A princípio uns dos principais desafios enfrentados é a formação limitada de alguns profissionais da educação básica para atuar com a educação especial. De modo geral, "a prática educativa se organiza a partir da dinâmica de aprendizagem que envolve os saberes que o docente construiu (formação inicial) [...] (formação ou educação continuada)" (Santos, 2021, p. 77). Parte desses profissionais, ao longo da sua formação inicial, não recebem suporte suficientemente abrangente para atuar diante das diversidades educacionais, o que pode afetar diretamente a qualidade de ensino oferecido ao estudante com deficiência. Soma-se a isso a escassez de formação continuada específica, que dificulta a atualização e o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas a educação inclusiva.

Além disso, a infraestrutura escolar nem sempre é adaptada para garantir a acessibilidade física, podendo não assegurar rampas de acesso no lugar de escadas; corrimãos e pisos antiderrapantes; banheiros adaptados; portas e corredores mais largos para cadeiras de rodas e elevadores em prédios com mais de um andar. A acessibilidade física deve ser garantida para a adaptação de espaços escolares e não escolares, de modo que possa garantir condições adequadas de acesso, circulação e permanência para os alunos, em especial aos que possui deficiência ou mobilidades reduzidas.

A ausência de recursos como materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas e salas de recursos multifuncionais adequadamente equipadas limita a atuação do AEE e dificulta a participação do aluno, podendo não garantir uma educação de qualidade que consequentemente impacta negativamente a eficácia das práticas pedagógicas. Por outro lado, as perspectivas são promissoras, o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a formação especializada de professores, aliado ao investimento em formação continuada, pode contribuir significativamente para a melhoria das práticas inclusivas. Em síntese, o avanço das tecnologias assistivas e a ampliação do acesso a recursos pedagógicos tendem a favorecer a inclusão de estudantes com deficiência. Portanto, é fundamental que haja um compromisso coletivos entre gestores, professores e a comunidade escolar para a construção de uma educação inclusiva, em que o profissional do AEE atue de forma articulada com o ensino regular, promovendo a equidade, acessibilidade e o respeito a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas, conclui-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um elemento fundamental para a efetivação da educação inclusiva no Brasil, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e a

aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Embora haja avanços significativos no campo das políticas públicas e na ampliação de direitos, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à disponibilidade de recursos pedagógicos adequados.

Nesse sentido, torna-se indispensável o fortalecimento de políticas que invistam em uma formação continuada crítica e consistente, bem como em melhorias estruturais e no acesso a tecnologias assistivas. Além disso, é essencial a atuação articulada entre o AEE e o ensino regular, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as especificidades de cada estudante. Portanto, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige compromisso coletivo, ações contínuas e a superação das limitações ainda existentes, visando assegurar uma escola democrática, equitativa e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/planos de educacao](http://pne.mec.gov.br/planos_de_educacao)>

SANTOS, Luciana de J. B. S. dos. Formação de professores da educação especial: saberes e implicações pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 26, n. 2, 2022. DOI: 10.18817/pef.v26i2.2723. Disponível em: [https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA EM FOCO/article/view/2723](https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/2723). Acesso em: 2 abr. 2026.

O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA/TEA

Andreza da Silva Ferreira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: andreza.ferreira@abaetetuba.ufpa.br

Márly Soares Pantoja
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: marly.pantoja@abaetetuba.ufpa.br

Sandra Karina Mendes do Vale
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: karinamendes@ufpa.br

Resumo: O presente trabalho analisa de que forma as atividades lúdicas contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando as especificidades dos alunos atípicos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. O embasamento teórico está fundamentado em autores que discutem alfabetização, letramento, ludicidade e desenvolvimento infantil, como Paulo Freire (1991, 1996), Vygotsky (2018), Montessori (2010), Piaget (1998), entre outros que contribuem para a compreensão da aprendizagem como processo ativo e social. A pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, sendo desenvolvida por meio de observações realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Ângelo Frosi, localizada no município de Abaetetuba-PA, no contexto das atividades do programa institucional de Bolsas de iniciação à docência (PIBID). Com resultados parciais, observamos que as atividades lúdicas favorecem o engajamento dos alunos, estimulam a interação social e contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, especialmente em crianças com TEA, que muitas vezes apresentam dificuldades em métodos tradicionais de ensino. Desse modo, reforça a importância de ampliar as discussões sobre a alfabetização inclusiva, considerando a ludicidade como estratégia pedagógica fundamental, a fim de promover práticas educativas mais satisfatórias, comprometidas com a valorização da diversidade e da equidade no contexto escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Lúdico. TEA.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o papel do lúdico no processo de alfabetização e letramento de crianças com transtorno do espectro Autista (TEA) em turmas regulares do ensino fundamental. O estudo busca analisar de que forma as atividades lúdicas contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando as especificidades dos alunos atípicos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Buscamos compreender o lúdico favorecer a participação, interação e o desenvolvimento integral dessas crianças.

A pesquisa ressalta a importância de práticas pedagógicas inclusivas que garantam a aprendizagem significativa, destacando o lúdico como estratégia que torna o ensino mais dinâmico, acessível e contextualizado, respeitando as particularidades dos educandos. O embasamento teórico apoia-se em autores como Paulo Freire (1991, 1996), Vygotsky (2018), Montessori (2010) Piaget (1998), entre outros que contribuem para a compreensão da aprendizagem como processo ativo e social.

Como resultados parciais, observa-se que as atividades lúdicas favorecem o envolvimento dos alunos, estimulam a interação social e contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, especialmente em crianças com TEA, que muitas vezes apresentam dificuldades em métodos tradicionais de ensino.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada caracteriza-se como qualitativa e descritiva, com o objetivo de descrever características de um fenômeno e estabelecer relações entre variáveis (Gil, 2002, p.42). Essa perspectiva é fundamental para compreender, de forma estruturada, o processo de alfabetização e letramento de crianças atípicas na escola Dom Ângelo Frosi. O estudo também se configura como pesquisa de campo, voltada à análise de indivíduos e grupos em seus contextos sociais (Marconi; Lakatos, 2004).

Outrossim, o estudo foi fundamentado em observações realizadas durante a participação no PIBID, no subprojeto “Alfabetização e letramento em perspectiva inclusiva: abordagens alternativas com alunos atípicos e neurotípicos”. Conforme Marietto (2016), a observação é um procedimento central da pesquisa qualitativa por envolver a inserção na realidade investigada, sendo essencial para analisar a alfabetização e o letramento de crianças com TEA por meio da ludicidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O lúdico na Educação

A ludicidade é um elemento fundamental durante o processo de Alfabetização e Letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto que o lúdico, segundo o autor Paulo Freire (1996), é considerado uma ferramenta importante para que o ensino e aprendizagem sejam significativos para as crianças. Na concepção de Montessori (2010), o brincar não é considerado uma simples distração ou passatempo, mas uma forma de trabalho da criança. Ou seja, as atividades lúdicas são o meio natural pelo qual a criança aprende e se desenvolve, pois permite liberdade de escolher suas ações e promove a autonomia.

Nessa perspectiva, a contribuição de Vygotsky (2018) torna-se ainda mais relevante ao pensar o papel do lúdico no desenvolvimento infantil, especialmente no caso de crianças com (TEA). O brincar, o imaginar e o explorar favorecem uma aprendizagem lúdica, pois respeitam o tempo, os interesses e as particularidades de cada criança. Assim, o lúdico não é entretenimento, mas uma estratégia pedagógica que estimula a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento dos educandos.

Corroborando essa discussão, Paulo Freire (1996) destaca a necessidade de uma educação significativa e contextualizada, na qual o educando seja sujeito ativo do processo. Embora não trate diretamente do lúdico, sua concepção dialoga com essa abordagem ao valorizar práticas que considerem a realidade, a cultura e a participação do aluno, o que pode ser potencializado por meio de atividades lúdicas que promovam o diálogo, a criatividade e a autonomia.

Portanto, o brincar é essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois desenvolve autonomia, liberdade e construção de sentidos. Para os educadores, é fundamental valorizar práticas pedagógicas centradas no lúdico, visando à formação humana. Quando integrado de forma intencional, o lúdico amplia as possibilidades de aprendizagem, favorece o desenvolvimento e contribui para aspectos sociais, emocionais e culturais, tornando o ambiente escolar mais inclusivo e significativo.

O lúdico com estratégia pedagógica

Nesse contexto, o lúdico assume papel central na aprendizagem, pois, por meio das brincadeiras, a criança experimenta, cria hipóteses e atribui significado ao que aprende. Essa abordagem é especialmente relevante para crianças com TEA, que podem apresentar dificuldades de atenção, interação ou coordenação motora, não respondendo bem a métodos tradicionais. Assim, as atividades lúdicas tornam o ensino mais acessível, dinâmico e significativo, respeitando as singularidades de cada educando.

Como estratégia pedagógica, o lúdico exige planejamento intencional do professor, com adaptação de atividades e flexibilização das metodologias para garantir a participação de todos. Nesse processo, o docente atua como mediador, promovendo situações de criação, imaginação e expressão, por meio de jogos, dramatizações e produções. Nessa perspectiva, o mais importante é o envolvimento da criança, pois, como destaca Vygotsky (2018), a aprendizagem está ligada à satisfação e ao desenvolvimento gerados pela atividade. Dessa forma, integrar o lúdico à alfabetização e ao letramento favorece uma aprendizagem mais significativa, prazerosa e inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento das crianças com TEA.

O PIBID e as práticas lúdicas na escola-campo

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Ângelo Frosi está localizada em Abaetetuba-PA na Rua Padre Mário Lanciotti, bairro Cristo Redentor, a qual atende alunos oriundos da zona rural (estrada) e zona urbanas. A instituição mantém parceria com a Universidade Federal do Pará e integra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência (PIBID), o que possibilita a inserção de bolsistas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas à formação docente. Durante a imersão na escola-campo do subprojeto PIBID “Alfabetização e letramento em perspectiva inclusiva abordagens alternativas com os alunos atípicos e neurotípicos em turmas regulares” foram realizadas atividades lúdicas com ênfase na alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Além disso, durante as atividades como a visita ao ateliê “fábrica dos sonhos” e a visita a “Universidade Federal do Pará” foi possível observar o interesse dos alunos, fazendo com as atividades lúdicas que enriqueceram a produção escrita, articulando a teoria e a prática. Para Freire (1996), é necessário valorizar as práticas que considerem a realidade dos educandos, bem como sua cultura e experiências no contexto social. Dessa forma, os alunos com TEA demonstram entusiasmo e satisfação na realização das atividades.

Outrossim, a elaboração de estratégias pedagógicas, como jogos de memória silábicos, recursos visuais e alfabeto móvel, foi fundamental para atender às especificidades de cada aluno. Nessa perspectiva, Jean Piaget (1998) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da ação da criança sobre o meio. Assim, cabe ao professor organizar situações didáticas que estimulem a exploração, a descoberta e a resolução de problemas. O uso dessas atividades favorece o avanço da leitura e escrita no ritmo de cada estudante. Dessa forma, adotar estratégias com ênfase no lúdico torna o processo mais significativo.

Nessa perspectiva, as atividades lúdicas contribuíram para a alfabetização e o letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao integrar conteúdos à ludicidade e respeitar as particularidades dos alunos. Para Lev Vygotsky (1993), o desenvolvimento da criança é uma construção coletiva, que evolui à medida que participa da sociedade e troca experiências. Portanto, atividades como visitas e observações possibilitaram contato com a cultura regional e incentivaram práticas inclusivas, promovendo participação e interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações, conclui-se que o uso do lúdico na alfabetização e letramento de alunos com TEA é uma estratégia essencial para uma educação inclusiva, garantindo acesso, aprendizagem e participação. As práticas lúdicas favorecem o desenvolvimento global, estimulam a interação social e contribuem para a leitura e a escrita, exigindo do educador metodologias dinâmicas e respeitosas às especificidades dos alunos.

Além disso, experiências na escola-campo, especialmente por meio do PIBID, evidenciam avanços na incorporação do lúdico, com destaque para atividades como a visita ao ateliê “Fábrica dos Sonhos” e à Universidade Federal do Pará, que ampliaram o repertório sociocultural e fortaleceram a participação, sobretudo de crianças com TEA. Assim, reforça-se a importância de ampliar as discussões sobre a alfabetização inclusiva, considerando a ludicidade como estratégia pedagógica para promover práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade e da equidade no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- RÖHRS, Hermann (Org.). **Maria Montessori**. Trad. Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Editora Massangana, 2010.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PIAGET, Jean. **Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

SABERES RIBEIRINHOS DA COMUNIDADE CAMPOMPEMA DE ABAETETUBA/PA

Elder Lobo e Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
Email: elderlobo023@gmail.com

Eliana Campos Pojo Totounge
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
Email: elianapojo@ufpa.br

Resumo: O presente trabalho investiga a relação entre os ribeirinhos e o território das águas na Comunidade Campompema, localizada na Ilha de Campompema, em Abaetetuba-PA. O objetivo geral é analisar como a "movença" das águas moldam as práticas cotidianas e produtivas dessa população. Com isso, pesquisou-se o livro 'Saberes das Águas na Amazônia: Conhecimentos tradicionais, processos educativos e culturais de ribeirinhos (2021)'. A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de forma etnográfica, como observação dos participantes, registros fotográficos e entrevistas semi-estruturadas com moradores locais. Os resultados revelam que o rio Campompema atua como um espaço ordenador da vida social, onde o conhecimento empírico sobre a navegação (uso de rabetas, leitura de ventos e marés) e o manejo dos açais constituem uma "ciência da prática". Conclui-se que a assimilação entre o saber tradicional e a sobrevivência econômico revela uma forma de resistência cultural frente às pressões da urbanidade externa, consolidando uma identidade ribeirinha profundamente enraizada na dinâmica hídrica regional.

Palavras-chave: Abaetetuba. Território das Águas. Identidade Ribeirinha.

INTRODUÇÃO

A Amazônia também se constitui com os territórios de águas, nesses a vida se organiza em função do ritmo dos rios, igarapés e furos. O município de Abaetetuba se mostra totalmente margeado e, precisamente a Comunidade Campompema deságua a água, rios, igarapés e furos estão em plena confluência, é um território de conhecimento cultural e de produção de vida. Assim, a investigação trata da invisibilidade dos sujeitos camponeses e, consequentemente suas tradições, saberes, seu modo de vida diante das lógicas globais e dos modelos de educação formal que, por vezes, desconsideram a cultura e a ciência prática de existência dos nativos e da própria manutenção do ecossistema.

Este estudo busca analisar e reconhecer as populações tradicionais – povos das águas da Comunidade Campompema, com os saberes e as formas de sociabilidade, identificando o conhecimento empírico sobre o rio, a floresta e o manejo dos recursos naturais. A discussão teórica fundamenta-se na premissa de que ser ribeirinho é uma construção histórica e simbólica. Nesses termos, concordamos com Loureiro (1995), a relação entre o ser humano e a natureza na Amazônia é de mútua dependência, onde o rio atua como um "professor" e as águas funcionam como ruas que conectam saberes e pessoas.

METODOLOGIA

A abordagem adotada caracteriza-se como qualitativa, pautando a pesquisa bibliográfica, a partir da obra “Saberes das Águas na Amazônia: conhecimentos tradicionais, processos educativos e culturais de ribeirinhos” (2021), especialmente o capítulo quatro, intitulado “Os saberes margeiam os espaços dos rios, furos e igarapés na comunidade Campompema, Abaetetuba-PA”, de autoria da profa. Eliana Pojo. Ademais, aproveita-se a convivência como amazônidas dos autores em momentos de viagens e, também, em ligeiros trabalhos de campo oportunizado por disciplinas do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O referencial estudado alicerçado em bases etnográficas, afirmam o olhar e aprofundamento da realidade ocorrido na Ilha de Campompema, a qual revela que a vida ribeirinha acontece em relação intrínseca com o movimento das águas. Este fenômeno, é identificado pela autora como "movências", não é apenas um deslocamento físico, mas uma categoria de conhecimento que organiza a sociabilidade e o trabalho local, a vida cotidiana. São pessoas que vivenciam dia a dia um tipo de ciência na prática e aprendendo sempre mais sobre o domínio das Águas.

Os resultados demonstram que o saber ribeirinho possui uma validade pragmática que o equipara a uma ciência da observação. São exemplos dessa observação e descrição de saber, o trânsito nas águas, pela habilidade com vela e o vento; “o tempo da viagem de acordo com a potência do motor (rabeta); conhecer a maré pra saber onde está a maré” (Pojo, 2021, p. 78).

Essa citação evidencia que o conhecimento não é abstrato, mas uma resposta direta às necessidades de vida e existência. A discussão desses dados, à luz da ecologia humana, revela intimidade com a natureza cujos referenciais teóricos são também os próprios moradores que se dão a nível das técnicas do fazer, modos de pensar e ser. O ribeirinho precisa "ler" o rio para garantir a segurança da travessia, o que reforça a ideia de que: A água é fundamental para a existência dos seres bióticos [...] trata-se de uma fonte natural dominada pelo homem que se encontra imbricada às relações sociais” (Pojo, 2021, p. 78).

Outro aspecto relevante na investigação, é a visão do rio como espaços educativos dando ênfase ao aprendizado da comunidade de forma circular e assistemática, endoeducativa que ocorre naquele território. Os resultados das rodas de conversa indicam que os espaços de circulação, como pontes e trapiches, funcionam como "escolas vivas". A

discussão sobre a educação do campo ganha força ao percebermos que o saber é transmitido no fazer cotidiano.

Um ponto central na discussão é a importância do reconhecimento dessas populações. Validar esses saberes é combater a invisibilidade histórica, pois, como afirma o referencial teórico analisado: As populações ribeirinhas constroem identidades territoriais vinculadas à várzea e à terra firme, onde o rio é o caminho e o sustento" (Pojo, 2021, p. 82).

Os resultados obtidos a partir da análise do texto de Pojo (2021) revelam que a relação entre o morador de Campompema e o ambiente não é meramente geográfica, mas sim uma construção identitária profunda. Sobre essa conexão, a autora afirma que "os 'saberes das águas' [são] produzidos por habitantes margeados às águas, produções de existência, sinalizadores de seus processos identitários" (Pojo, 2021, p. 73).

As movências nos cursos d'água nos pareceu um dado relevante nos resultados, em que o saber se mostra como um desenho de cartografia social. Nessa direção, as percepções dos sujeitos, são diferentes sobre o igarapé como exemplo, como relata uma entrevistada, "ele determina um limite ele vai acabar no mato, ele é estreito, ele seca muito rápido" (Pojo, 2024, p. 79).

Assim, os saberes das águas vão se situando como categoria sociocultural que envolve a articulação com o ecossistema do bioma Amazônia. Essa vivência é pautada por um aprendizado prático, no qual "o curso das águas é um elemento potencializador dos processos identitários que se processam nesses contextos" (Pojo, 2024, p. 81). Assim, a discussão converge para a ideia de que o território da "amazoniágua" como espaço de resistência cultural e de produção de saberes próprios, localizados, em que os cursos de águas se assumem como território, caminho, travessia e provedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender que a vida na Comunidade Campompema transmite uma lição contínua de convívio territorial e de sabedora ancestral. Percorremos o objetivo de analisar os saberes das águas e a movência ribeirinha, constamos que o conhecimento produzido nessas margens possui uma validade científica e cultural que desafia as lógicas educacionais convencionais, pois a escola também é construída a partir da experiência, da observação e da relação direta com o ambiente, com a cultura, com a educação do povo, configurando-se como um saber legítimo, contextualizado e essencial para a vida ribeirinha

[...], corroborando com a ideia de que diferentes formas de conhecimento coexistem e possuem validade em seus contextos próprios, como discute Santos (2007).

Os resultados vão na direção de que o saber não é estático; é dinâmico e se renova igualmente a maré, se atualiza sempre. Deste modo, a pesquisa de Pojo (2021) evidencia que os moradores possuem uma ciência do concreto, uma interpretação dos fenômenos naturais que se faz indispensável para o ecossistema da Amazônia. Ficou demonstrado que o rio conecta sujeitos, memórias e práticas educativas que ocorrem desde os trapiches, as rabetas, os quintais.

A relevância do reconhecimento dessas populações tradicionais mostra-se urgente. Validar esses saberes é, antes de tudo, um ato de justiça e resistência. A importância reside no fato de que, ao reconhecer o ribeirão como um produtor de conhecimento, combatemos a invisibilidade histórica e fortalecemos a luta pelo direito ao território e a uma educação que respeite a identidade local.

Em síntese, tais reflexões contribuem para políticas públicas e práticas pedagógicas mais sensíveis à realidade das águas e o devido reconhecimento dos povos das águas.

REFERÊNCIAS

- GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LOUREIRO, João de J. P. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.
- POJO, Eliana C. T. Os saberes margeiam os espaços dos rios, furos e igarapés na Comunidade Campompema, Abaetetuba-Pa. In: POJO, Eliana Campos T.; FREITAS, Maria N. M.; PEREIRA, Rosenildo C. (Orgs.). **Saberes das águas na Amazônia**: conhecimentos tradicionais, processos educativos e culturais de ribeirinhos. Campinas: Pontes, 2021. p. 73-104.
- SANTOS, Boaventura de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

**GT 6. TIC's e recursos pedagógicos
para o ensino e aprendizagem na
educação básica**

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS

Juliana Silva da Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: Jsilva40717@gmail.com

Patrícia Kailany Batista Santana
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: batistapatricia863@gmail.com

Yzabelle Santos de Lima
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: yzabelle.lima@abaetetuba.ufpa.br

Resumo: O presente estudo tem como tema o uso da Inteligência Artificial (IA) por professores e alunos na Educação Básica. Com o objetivo de compreender como essa ferramenta vem sendo utilizada, bem como seus desafios no processo educacional. A metodologia adotada caracteriza-se pela pesquisa qualitativa segundo Minayo (1994), realizada por meio da aplicação de questionários, conforme Gil (2002) e os dados foram analisados pelo método de análise de conteúdo proposta por Bardin. O referencial teórico fundamenta-se na concepção de IA por Figueiredo (*et al.*, 2023), Freitas e Almeida (2012) que discorre sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e Castells (1999) que trata da revolução tecnológica. Os resultados indicam que a IA está presente no contexto educacional, sendo utilizada no planejamento de aulas, elaboração de atividades e acesso a informações. Foram identificados desafios, como dependência, perda de autonomia e falta de orientação adequada. Conclui-se que, embora a IA apresente contribuições significativas, seu uso exige mediação crítica e formação para garantir um processo educativo mais consciente.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação Básica. Professores. Alunos.

INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial tem crescido de forma acelerada e se inserido cada vez mais em diversos setores da sociedade, transformando a maneira como as pessoas trabalham, se comunicam e aprendem. Na área educacional, seu uso já se faz presente entre professores, alunos e os demais que fazem parte da escola. Desse modo, buscamos compreender como os sujeitos, em específico os docentes e alunos, estão utilizando este recurso no âmbito educacional, visto que, se refere a uma tecnologia de uso cada vez mais frequente.

Essa ferramenta pode ser definida como "[...] um ramo da ciência da computação que tem como objetivo criar sistemas capazes de executar tarefas que exigem inteligência humana, como aprendizado, raciocínio e resolução de problemas" (Figueiredo *et al.*, 2023, p. 4). Dessa forma, se refere a um recurso com o objetivo de realizar tarefas antes realizadas pelos seres humanos e hoje a IA se tornou uma ferramenta responsável por realizar uma série de tarefas, de forma rápida, estando cada vez mais presente também na área escolar, como por exemplo: chat GPT e Gemini que estão entre os mais utilizados.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se por meio da abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender o uso da IA. Conforme destaca Minayo (1994, p. 21) “ela responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, desse modo, compreendemos de forma profunda as experiências e percepções.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários direcionados a professores e alunos, contendo perguntas objetivas e subjetivas relacionadas ao uso, às percepções, aos benefícios e desafios da IA ao contexto educacional. Segundo Gil (2002, p. 114) “Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. As respostas obtidas foram organizadas e analisadas, identificando semelhanças e divergências entre elas. E foram tratadas examinadas por meio da análise de conteúdo, que de acordo com Bardin:

Definitivamente, o terreno, o funcionamento e o objectivo da análise de conteúdo, podem resumir-se da seguinte maneira: actualmente, e de um modo geral, designase sob o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, p. 42).

Nesse sentido, a utilização da análise de conteúdo mostrou-se fundamental para uma leitura sistemática, possibilitando interpretar os significados atribuídos pelos participantes. Assim, evidenciando os principais aspectos relacionados ao uso da IA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas obtidas, observa-se que a IA vem sendo incorporada como uma ferramenta de apoio pedagógico, especialmente no planejamento de aulas, na organização de ideias e na produção de atividades didáticas. De modo geral, os participantes reconhecem a relevância dessa tecnologia, destacando seu potencial para tornar as aulas mais dinâmicas, otimizar o tempo de trabalho e ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem. Assim como discorrem Freitas e Almeida (2012):

Dentro de uma nova pedagogia que acolha metodologias de ensino com o uso das TIC's, além da facilidade e da qualidade de informações que se tornam disponíveis e das inúmeras possibilidades de um processo de aprendizagem interativo/construtivo, espera-se contribuir para a autonomia intelectual do aluno. Ao adaptar-se ao uso das tecnologias, ela poderá buscar respostas às suas próprias inquietações, e essa busca – incluindo-se aí a seleção e análise das informações, é uma das maiores contribuições que a aprendizagem pela tecnologia pode dar ao aluno (*apud* Bitencourt; Albino, 2017, p. 210).

Desse modo, destaca-se que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação favorece um aprendizado mais interativo e construtivo, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. Ao utilizar as tecnologias, o estudante passa a buscar respostas para suas próprias dúvidas, exercitando a seleção e análise de informações, o que fortalece seu papel ativo no processo de aprendizagem.

A análise dos dados, a partir das respostas dos professores participantes da pesquisa, evidencia uma presença significativa da Inteligência Artificial no cotidiano educacional, uma vez que 75% afirmam utilizá-la com frequência, enquanto 25% relatam uso ocasional, indicando que, ainda que em diferentes níveis, a ferramenta já se insere nas práticas pedagógicas. Esse uso se concentra, sobretudo, no planejamento de aulas 100%, evidenciando seu uso principalmente como mecanismo de otimização do trabalho docente. Embora esse dado aponte para ganhos em termos de organização e produtividade, também levanta questionamentos sobre uma possível redução da autonomia criativa do professor.

Além disso, 75% dos participantes utilizam a IA para elaboração de atividades e produção de textos, o que pode contribuir para a diversificação metodológica; no entanto, há o risco de padronização dos conteúdos e de reprodução de materiais pouco contextualizados à realidade dos alunos. O uso para esclarecimento de dúvidas 50% sugere um apoio ao processo de construção do conhecimento, mas também pode indicar uma substituição parcial do esforço investigativo por respostas prontas. Já o uso na elaboração de avaliações 25% aparece de forma mais restrita, possivelmente devido à necessidade de maior rigor pedagógico. Embora 100% dos respondentes reconheçam o potencial positivo da IA, os resultados sugerem que seu uso demanda uma abordagem crítica, reflexiva e intencional.

As respostas dos alunos que participaram da pesquisa apresentam que estes usam a Inteligência artificial com frequência e compreendem que esta ferramenta trouxe agilidade no acesso a informações, mas também destacam que gerou a perda da autonomia deles enquanto estudantes. Verificamos que 100% desses estudantes usam a IA para fazer atividades, tirar dúvidas, criar textos etc. Em suas concepções a IA ajuda na educação, pois promove um acesso mais rápido e uma aprendizagem “mais fácil” e afirmam não terem dificuldades em usá-la. No entanto, relataram que enfrentam diariamente desafios com dependência excessiva, usos indevidos, informações falsas e falta de orientação para usar IA.

Cerca de 80% dos entrevistados afirmam ter consciência de que o uso interfere de forma negativa no aprendizado, uma participante destaca “nós alunos perdemos a autonomia

de pensar”. Além disso, ressaltaram que a escola incentiva o uso de IA de forma consciente, embora não promova ações de orientação.

A partir do relatado de todos os participantes foi possível compreender que a IA é uma ferramenta usada frequentemente pelos sujeitos, tanto como apoio pedagógico pelos docentes, quanto como um recurso de acesso a conteúdo escolares pelos alunos. Segundo Castells (1999) “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado” (*apud* Bitencourt; Albino, 2017, p. 210). Dessa forma, corroborando com esse pensamento entendemos que o uso dessas ferramentas tecnológicas é inevitável, pois elas fazem parte do nosso cotidiano, sendo necessárias orientações para seu uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a Inteligência Artificial já está amplamente presente na Educação Básica, sendo utilizada por professores e alunos como ferramenta de apoio às atividades pedagógicas. Apesar de seu potencial para ajudar o ensino e o acesso à informação, os resultados indicam que seu uso tem ocorrido de forma pouco reflexiva e sem orientação. Observou-se que a dependência excessiva, a superficialidade na aprendizagem e a perda de autonomia dos estudantes são desafios concretos. Dessa forma, torna-se fundamental repensar o uso dessas ferramentas, investindo na formação crítica de professores e alunos, para que seja utilizada de maneira consciente, ética e pedagogicamente significativa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s/d.

BITTENCOURT, Priscilla A. S.; ALBINO, João P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 205-214, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.9433>. Acesso em: 25 abr. 2026.

FIGUEIREDO, Leonardo de O. *et al.* Desafios e impactos do uso da Inteligência Artificial na educação. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 44, p. 1-22, set./dez. 2023.

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

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SUSTENTABILIDADE, LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ALUNOS ATÍPICOS E NEUROTÍPICOS UTILIZANDO RECURSOS PEDAGÓGICOS RECICLADOS PRODUZIDOS NO ÂMBITO DO PIBID

Victória Regina Pinheiro Lobato
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: victoria.lobato@abaetetuba.ufpa.br

Samilly Nunes Vaz
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: millhy.vazs@gmail.com

Crisolita Gonçalves dos Santos Costa
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: crisolita@ufpa.br

Resumo: O presente texto possui como título “Sustentabilidade, Ludicidade e Aprendizagem: Alfabetização e letramento com alunos atípicos e neurotípicos utilizando recursos pedagógicos reciclados produzidos no âmbito do PIBID” com o objetivo de apresentar uma ação lúdica e reflexiva de letrar e alfabetizar crianças transformando materiais recicláveis em recursos pedagógicos sustentáveis, criada e elaborada pelos bolsistas do Pibid no projeto “Alfabetização e letramento na perspectiva inclusiva – abordagens alternativas com os alunos atípicos e neurotípicos nas turmas regulares”. A metodologia consiste em uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa utilizando como procedimento a observação participante e recorremos como embasamento teórico a Soares (2004), Ferrelro e Teberosky (1999), Oliveira (2024) e Brasil (2022). Toda essa construção se deu a partir da intervenção pedagógica proposta pelos bolsistas com atividades utilizando a temática “Educação Ambiental: a importância da coleta seletiva, reciclagem e preservação da natureza”, com uma proposta diferenciada de aprendizagem utilizando uma pauta presente no cotidiano com atividades atrativas para os alunos. Como resultado pontuamos a participação, a curiosidade e interesse maior das crianças, principalmente as atípicas com a utilização dos recursos pedagógicos de itens recicláveis criados pelos bolsistas que consistiam na montagem e na leitura de palavras de formas diversas e lúdicas, além de ensinar a reciclagem e sustentabilidade de forma concreta na sala de aula. Também observamos a evolução no processo de leitura e escrita vivenciados no início do projeto. Assim, consideramos necessário ensinamentos diferenciados para interesse dos alunos e que podem ir além da escrita e leitura tradicional para um método lúdico, divertido e interdisciplinar.

Palavras-chave: Ludicidade. Reciclagem. Alfabetização. Letramento. Recursos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta uma ação lúdica e reflexiva com o tema educação ambiental, focando na importância da coleta seletiva, reciclagem e preservação da natureza. O objetivo principal foi desenvolver a alfabetização e o letramento, incluindo alunos atípicos e neurotípicos, por meio de atividades lúdicas utilizando materiais recicláveis. Os recursos pedagógicos foram realizados por bolsistas do PIBID, que planejaram e aplicaram atividades práticas, como jogos, leitura de palavras, produção de textos simples e uso de materiais recicláveis como recurso pedagógico. Observou-se maior interesse, participação e envolvimento dos alunos, principalmente daqueles com dificuldades de aprendizagem e dos alunos atípicos pois gerou animação diante de atividades que promoviam diversão.

METODOLOGIA

O texto trata-se de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, pois de acordo com Chizzotti (1991), a pesquisa qualitativa valoriza a interpretação dos fatos e a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo. E é uma pesquisa-ação pois de acordo com Severino (2013) esse tipo pesquisa visa ir além da compreensão e análise propondo uma intervenção com a intenção de modificação real, que é a proposta da utilização dos recursos pedagógicos.

Como técnica de pesquisa empregamos a observação participante devido a interação constante, além da observação para compreender e descrever os alunos nas suas particularidades, considerando o espaço, tempo, relações, comportamentos, e indagar, refletir e registrar permitindo adaptar as estratégias de ensino conforme as necessidades de cada criança, como descreve Chizzotti (1991).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ludicidade e alfabetização

No projeto e na intervenção utilizamos o método fonético, em que Soares (2004) considera importante que a relação fonema-grafema esteja integrado ao letramento, Ferrelro e Tederosky (1999, p. 21) consideram a fonética como ponto de partida para a grafia, interligando letras-som, tendo cuidado com a pronúncia para assimilação e ligação do som com as letras e com apresentação de um som-grafema por vez, principalmente os com pronúncia parecidas para não confundir a criança. Para a classificar os níveis de escrita e desenvolver as atividades empregamos Soares (2004), que os classifica em: pré-silábico (fase inicial), silábico (sem e com valor sonoro), silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

Considerando o cansaço dos alunos com o excesso de atividades escritas, focamos em aplicar atividades mais lúdicas e materiais palpáveis, pois Oliveira (2024, p. 6) cita que “estudos recentes comprovam que as atividades lúdicas são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, porque para a criança não há atividade mais completa do que o brincar. [...]”. E se tratando de atividades lúdicas dentro do processo de alfabetização aliado a um processo de letramento, cabe destacar que é necessário que a criança vivencie e domine as diversas convenções de leitura e escrita presentes na sociedade aplicando-as em situações reais (Oliveira, 2024). Sendo assim, a ludicidade também perpassa pelo letramento, e tivemos o cuidado de trabalhar uma temática atual com impactos reais para os alunos além do processo de alfabetização.

Alfabetização e educação ambiental

Criar materiais pedagógicos a partir de recicláveis além de promoverem a noção de sustentabilidade, eles estimularam a formação de palavras e leitura com associação de imagens e valor sonoro, ampliando o uso dos materiais pedagógicos nos diversos níveis de escrita da psicogênese. Oliveira (2024) enfatiza que o lúdico e a seleção assertiva dos recursos utilizados são indispensáveis e justificam o êxito da aprendizagem.

Em consonância com o Caderno do Meio Ambiente da BNCC (2022), também propomos uma formação básica cidadã considerando o meio em que vivem, trabalhando a conservação da natureza enquanto desenvolvemos o letramento e a alfabetização. Sobre a educação ambiental, ela “[...] tem o propósito de capacitar as crianças e jovens para estabelecerem julgamentos, tomar decisões e atuar de forma crítica e reflexiva em relação aos problemas ambientais e suas soluções possíveis, na vida em sociedade. [...]” (Brasil 2022, p. 26). Realizamos outras atividades lúdicas que trabalharam a educação ambiental que não utilizamos materiais recicláveis, por isso prezamos por compartilhar neste texto apenas os que foram criados utilizando esse tipo de recurso.

Materiais e jogos pedagógicos reciclados

Como proposição de intervenção foi realizada uma oficina de jogos pedagógicos e lúdicos com as crianças atendidas diretamente pelo PIBID. Objetivando compartilhar estes jogos e discutir como auxiliaram no processo de alfabetização das crianças atendidas pelo projeto, apresentaremos quatro dos materiais confeccionados. Na figura 1 apresentamos o Caça Palavras que consistia em um tabuleiro repleto de tampinhas coloridas e cada tampinha contém uma sílaba colada no topo. Esta atividade permite que o aluno forme palavras concretamente, movendo a liga para as tampinhas no tabuleiro. Isso permite que a criança compreenda que a palavra é composta de estruturas segmentadas em sílabas.

Figura 1 - Caça palavras.



Fonte: Acervo dos bolsistas (2025).

Na figura 2 temos o Jogo da Trilha, um jogo simplificado que pode ser usado como um jogo de memória ou trilha fonológica, onde o aluno monta palavras ao identificar corretamente a sílaba impressa nos palitos, podendo diretamente ajudar na compreensão do valor sonoro das sílabas e na compreensão da formação de palavras.

Figura 2 - Jogo de trilha.



Fonte: Acervo dos bolsistas (2025).

Na figura 3, observamos um jogo de formação de palavras com tampinhas, em que sílabas previamente escolhidas para formar palavras e cartões com imagens são utilizados para associação da imagem com as sílabas correspondentes. O jogo permite que a criança tenha a possibilidade de construir sua hipótese de escrita associando imagens as sílabas e com a ajuda do bolsista puderem refletir sobre a construção dessa escrita.

Figura 3 - Sílabas de tampinhas.



Fonte: Acervo dos bolsistas (2025).

E por fim na figura 4 temos um jogo que consiste em identificar as imagens e encaixar os rolos com as sílabas correspondentes para a formação de palavras.

Figura 4 - Rolo de encaixe.



Fonte: Acervo dos bolsistas (2025).

A oficina demonstrou que a alfabetização pode ser um processo interativo e acessível que facilita o aprendizado da leitura e escrita, e educa sobre responsabilidade ambiental, visto que os alunos tiveram contato direto com jogos construídos com materiais que muitas vezes encontram descartados de forma incorreta na sociedade, o que permitiu o incentivo da reutilização de matérias, para fins pedagógicos. As atividades também auxiliaram na promoção da autonomia, pois as crianças manipularam os objetos e construíram o conhecimento de forma concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que o uso de metodologias diferenciadas e lúdicas contribui de forma positiva para o desenvolvimento da leitura e da escrita, além de favorecer a inclusão e o respeito às diferenças dentro da sala de aula. Percebe-se que o ensino tradicional, baseado apenas em leitura e escrita no papel, nem sempre atende às necessidades de todos os alunos por isso, é importante utilizar metodologias diversificadas. Segundo Soares (2004), alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas também dar sentido ao uso da linguagem no dia a dia e Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a criança constrói seu conhecimento de forma ativa, sendo fundamental oferecer experiências concretas. Assim, o uso de materiais recicláveis como recurso pedagógico mostrou-se eficaz, pois une teoria e prática, além de trabalhar valores importantes como sustentabilidade e responsabilidade ambiental. Outro ponto importante foi a inclusão dos alunos atípicos, que participaram das atividades com adaptações adequadas, mostrando que é possível promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Destaca-se que ensinar pode ir além dos métodos tradicionais, sendo possível aprender de forma divertida, criativa e conectada com a realidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno meio ambiente**: educação ambiental, educação para o consumo. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2022. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_meio_ambiente_consolidado_v_final_27092022.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, Iolene M. de M. de. **O lúdico como recurso didático no ensino aprendizagem da leitura no 2º ano do bloco pedagógico**. Revista Contemporânea, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 01-28, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N2-089. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3378>. Acesso em: 1 maio. 2026.

USO DE TIC'S COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO NO CONTEXTO PANDÊMICO

Antonio Júnior Ribeiro Lopes

Escola de Aplicação - UFPA

E-mail: anjrlopes@gmail.com

Marinete Maciel da Silva

Universidade Federal do Pará

Email: marinetemacielsilva690@gmail.com

Luciléa dos Santos Albuquerque Baltazar

Universidade da Amazônia

E-mail: lucilea08@hotmail.com

Luciana Rodrigues Ferreira

Universidade da Amazônia

E-mail: lucianarofer@gmail.com

Resumo: O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem promovido transformações significativas nos campos da educação e da saúde, especialmente em contextos de vulnerabilidade, como o de estudantes da educação básica em tratamento oncológico durante a pandemia de COVID-19. Este estudo tem como objetivo analisar o uso das tecnologias educacionais como recursos pedagógicos e de apoio à comunicação no contexto hospitalar, visando minimizar os impactos do isolamento social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, realizada por meio de revisão integrativa da literatura em bases como SciELO, Google Acadêmico e Spell, considerando produções entre 2019 e 2023. Os resultados evidenciam que o uso de ferramentas digitais, como redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas de videochamada, contribui para a manutenção dos vínculos sociais, favorece a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e promove a humanização do tratamento. Contudo, desafios como desigualdade de acesso às tecnologias, limitações de infraestrutura e necessidade de formação profissional ainda persistem. Conclui-se que as TICs possuem elevado potencial para apoiar estudantes hospitalizados, sendo fundamentais para a promoção de práticas educativas inclusivas e integradas ao contexto da saúde.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Tecnologias Educacionais. Ensino-Aprendizagem. Educação Básica. Pacientes Oncológicos.

INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem transformado diversos setores, incluindo a saúde e a educação. No contexto hospitalar, especialmente no tratamento de pacientes oncológicos, a hospitalização prolongada pode gerar isolamento social e impacto negativo no bem-estar biopsicossocial. A pandemia de COVID-19 acentuou essa questão, tornando necessário investigar estratégias tecnológicas que minimizem os efeitos desse isolamento e promovam maior interação social.

Diante deste cenário, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), desempenham um papel fundamental ao possibilitar novas formas de comunicação e interação. Sua popularização tem modificado a maneira como as pessoas acessam informação, se relacionam e realizam atividades cotidianas. No ambiente hospitalar, essas tecnologias podem atuar como ferramentas mediadoras entre pacientes e seus círculos sociais, reduzindo a sensação de isolamento e promovendo bem-estar. De acordo com Kenski (2003) as TICs facilitam a troca de informação e ampliam as possibilidades de interação, tornando-se um recurso indispensável na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, o uso de tecnologias educacionais emerge como uma estratégia viável para mitigar os impactos do isolamento social de pacientes oncológicos hospitalizados. Ferramentas digitais, como redes sociais, plataformas interativas e aplicativos de comunicação, podem desempenhar um papel essencial na manutenção do contato entre pacientes, familiares e amigos, contribuindo para a humanização do tratamento. Estudos indicam que a manutenção de vínculos sociais durante a hospitalização está associada a uma melhor adesão ao tratamento e a uma percepção mais positiva da experiência hospitalar (Moran, 2000).

A legislação brasileira reforça a importância da inclusão digital em todas as modalidades de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecem em seu documento que o uso dessas novas ferramentas digitais deve favorecer o compartilhamento de experiências, e o protagonismo dos alunos.

Diante disso, este estudo investiga como as tecnologias educacionais podem atuar como um recurso de comunicação e apoio a pacientes oncológicos hospitalizados, visando melhorar sua qualidade de vida e interação com seus familiares e amigos, que foram prejudicados pelo tratamento e hospitalização. Compreender a influência das TICs no contexto hospitalar é fundamental para o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes na humanização do cuidado.

A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no campo educacional e da saúde tem se mostrado uma estratégia fundamental para responder às demandas contemporâneas, especialmente em contextos de vulnerabilidade, como o de estudantes da educação básica em tratamento oncológico durante a pandemia. A hospitalização prolongada, característica desse tipo de tratamento, tende a provocar impactos significativos no bem-estar biopsicossocial dos pacientes, sobretudo no que diz respeito ao

isolamento social e à ruptura dos vínculos educacionais e afetivos, o que justifica a necessidade de investigar alternativas que minimizem tais efeitos.

Nesse cenário, as TICs emergem como ferramentas capazes de promover a mediação pedagógica e a manutenção das interações sociais, contribuindo tanto para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem quanto para a humanização do cuidado hospitalar. De forma indireta, compreende-se que essas tecnologias ampliam as possibilidades de comunicação e acesso à informação, reconfigurando as práticas educativas e sociais. Como destaca Kenski (2003, p. XX), “as TICs facilitam a troca de informação e ampliam as possibilidades de interação”, consolidando-se como recursos indispensáveis na sociedade contemporânea. Tal perspectiva reforça a relevância de sua aplicação em contextos não convencionais de ensino, como o ambiente hospitalar.

Além disso, a utilização de recursos digitais, como plataformas de videochamada, redes sociais e aplicativos interativos, possibilita a manutenção dos vínculos entre estudantes hospitalizados e seus familiares, professores e colegas, o que impacta positivamente na adesão ao tratamento e na percepção da experiência hospitalar. Moran (2000) ressalta, de forma indireta, que a mediação tecnológica pode potencializar os processos de aprendizagem e interação, favorecendo o protagonismo dos sujeitos envolvidos. Assim, a inserção das TICs no contexto hospitalar não se limita ao aspecto comunicacional, mas também assume um papel pedagógico relevante, especialmente no atendimento de estudantes da educação básica.

A justificativa deste estudo também se ancora nos dispositivos legais que orientam a educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defendem o uso de tecnologias digitais como meio de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, incentivando o protagonismo, a autonomia e o compartilhamento de experiências. Dessa forma, pensar o uso das TICs em contextos hospitalares implica reconhecer o direito à educação mesmo em situações adversas, reafirmando princípios de equidade e inclusão.

Ademais, a pandemia de COVID-19 intensificou a necessidade de adoção de tecnologias digitais em diferentes setores, evidenciando desigualdades de acesso e lacunas estruturais que ainda persistem. No caso de pacientes oncológicos, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que o isolamento social foi ampliado, restringindo ainda mais as interações presenciais. Assim, investigar o uso das TICs como recursos pedagógicos e de apoio no tratamento oncológico configura-se como uma iniciativa relevante tanto do ponto de

vista educacional quanto social, contribuindo para a construção de práticas mais inclusivas e humanizadas.

Portanto, este estudo justifica-se pela necessidade de compreender como as tecnologias educacionais podem atuar como instrumentos de mediação pedagógica em contextos hospitalares, especialmente no atendimento a estudantes da educação básica em tratamento oncológico. Ao evidenciar as potencialidades e os desafios do uso dessas ferramentas, a pesquisa contribui para o fortalecimento de políticas e práticas que integrem educação, tecnologia e saúde, promovendo a inclusão digital e a garantia do direito à aprendizagem em diferentes contextos.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de uma revisão integrativa da literatura, a qual permite a síntese de conhecimentos já produzidos sobre determinado tema, possibilitando a compreensão ampliada de fenômenos complexos em diferentes contextos.

A revisão integrativa foi conduzida a partir de etapas sistematizadas, conforme orientações metodológicas da área: (i) definição do problema de pesquisa e dos objetivos do estudo; (ii) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; (iii) busca e seleção dos estudos; (iv) análise e categorização dos dados; e (v) síntese e interpretação dos resultados. Tal procedimento metodológico possibilita a organização crítica da produção científica existente, favorecendo a identificação de lacunas e tendências no campo investigado.

A coleta de dados foi realizada em bases de dados científicas amplamente reconhecidas, como Google Acadêmico, SciELO e Spell, utilizando descritores previamente definidos e combinados por meio de operadores booleanos, tais como: “Tecnologias Educacionais”, “TICs”, “Pacientes Oncológicos”, “Ensino-Aprendizagem”, “Isolamento Social” e “Humanização Hospitalar”. Como critérios de inclusão, foram considerados artigos publicados em português, inglês e espanhol, no período de 2019 a 2023, que abordassem a utilização de tecnologias digitais no contexto educacional e/ou hospitalar, com ênfase em pacientes em tratamento oncológico ou em situação de hospitalização prolongada.

Foram excluídos estudos duplicados, trabalhos que não apresentavam relação direta com o objeto da pesquisa, bem como produções sem rigor científico comprovado, como materiais opinativos ou sem revisão por pares. A seleção dos estudos ocorreu em duas etapas: inicialmente, por meio da leitura dos títulos e resumos e, posteriormente, pela leitura integral dos textos selecionados, garantindo maior precisão na composição do corpus de análise.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin, permitindo a identificação de categorias analíticas relacionadas ao uso das TICs como recursos pedagógicos no contexto hospitalar. As categorias emergentes contemplaram aspectos como: (a) mediação tecnológica no ensino-aprendizagem; (b) impacto das TICs na interação social de pacientes; (c) contribuições para a humanização do tratamento; e (d) desafios estruturais e formativos para a implementação dessas tecnologias.

Adicionalmente, buscou-se dialogar com documentos normativos da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de contextualizar o uso das tecnologias educacionais no âmbito da educação básica, reforçando o alinhamento do estudo às diretrizes educacionais vigentes.

Por fim, destaca-se que a abordagem qualitativa adotada possibilitou uma análise interpretativa e crítica dos dados, contribuindo para a compreensão do potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramentas pedagógicas no apoio a estudantes da educação básica em tratamento oncológico, especialmente no contexto pandêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos analisados evidenciam que as TICs têm desempenhado um papel crucial na melhoria da comunicação entre pacientes oncológicos hospitalizados e seus familiares, reduzindo os efeitos do isolamento social. A utilização de redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas de videochamada tem sido apontada como uma alternativa eficaz para garantir suporte emocional e fortalecer o vínculo afetivo durante o tratamento. Além disso, observou-se que esses recursos tecnológicos facilitam a troca de informações entre pacientes e profissionais de saúde, aumentando a compreensão sobre o tratamento e promovendo maior engajamento na terapêutica.

Os achados também indicam que as TICs contribuem significativamente para a humanização do tratamento oncológico pediátrico. A literatura revisada destaca que a gamificação e o uso de conteúdos interativos, como vídeos educativos e aplicativos lúdicos, auxiliam na adaptação das crianças ao ambiente hospitalar, tornando a experiência menos traumática. Estudos como os de Bussarello (2016) enfatizam que estratégias tecnológicas voltadas para o público infantil promovem um envolvimento mais ativo no processo terapêutico e melhoram o bem-estar emocional dos pacientes.

Entretanto, desafios importantes foram identificados na implementação dessas tecnologias no contexto hospitalar. A revisão aponta que a falta de infraestrutura tecnológica adequada em algumas instituições de saúde, aliada à desigualdade no acesso às TICs por parte dos pacientes, pode limitar os benefícios dessas ferramentas. Além disso, a capacitação das equipes de saúde para o uso e mediação dessas tecnologias é um fator essencial para garantir sua efetividade. De acordo com o Mapa da Transformação Digital dos Hospitais Brasileiros (Folks, 2024), a adoção de soluções digitais tem demonstrado impactos positivos na percepção dos pacientes sobre a hospitalização, aumentando os níveis de satisfação e promovendo um ambiente mais acolhedor.

Dessa forma, os resultados obtidos na revisão da literatura sugerem que, embora as TICs apresentem grande potencial na humanização do tratamento oncológico e na melhoria da comunicação hospitalar, sua efetividade depende da superação de barreiras estruturais e do desenvolvimento de políticas institucionais voltadas para a inclusão digital no ambiente hospitalar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) assumem um papel estratégico no contexto do ensino-aprendizagem de estudantes da educação básica em tratamento oncológico, especialmente em cenários de crise sanitária, como a pandemia de COVID-19. Ao possibilitarem a mediação pedagógica e a manutenção de vínculos sociais, essas tecnologias configuram-se como importantes recursos para minimizar os impactos do isolamento hospitalar e promover o bem-estar biopsicossocial dos sujeitos envolvidos.

Os achados da revisão integrativa indicam que o uso de ferramentas digitais, como plataformas de comunicação síncrona e assíncrona, redes sociais e recursos interativos, contribui significativamente para a humanização do tratamento, favorecendo não apenas a continuidade dos processos educativos, mas também o fortalecimento dos laços afetivos entre estudantes, familiares, professores e profissionais de saúde. Nesse sentido, as TICs extrapolam sua função instrumental, assumindo uma dimensão pedagógica, social e emocional no contexto hospitalar.

Entretanto, embora os benefícios sejam evidentes, o estudo também aponta desafios relevantes para a efetivação dessas práticas, tais como a desigualdade no acesso às tecnologias, a limitação de infraestrutura digital em instituições de saúde e a necessidade de formação continuada dos profissionais para o uso pedagógico dessas ferramentas. Tais

aspectos revelam que a integração das TICs ao contexto hospitalar ainda demanda investimentos estruturais e políticas públicas que garantam condições equitativas de acesso e uso qualificado das tecnologias.

Além disso, destaca-se a importância de articulação entre os campos da educação e da saúde, no sentido de promover práticas intersetoriais que assegurem o direito à educação mesmo em situações de adoecimento e hospitalização. Essa integração mostra-se fundamental para a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas, alinhadas às diretrizes da educação básica e às demandas contemporâneas mediadas pelas tecnologias digitais.

Dessa forma, conclui-se que as TICs possuem um elevado potencial transformador no atendimento a estudantes em tratamento oncológico, contribuindo para a ressignificação do ambiente hospitalar como espaço também de aprendizagem, interação e acolhimento. Contudo, para que esse potencial se concretize de maneira efetiva, é imprescindível o fortalecimento de políticas institucionais, investimentos em infraestrutura tecnológica e a promoção de práticas formativas que capacitem os profissionais envolvidos.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras avancem na investigação empírica sobre o uso das TICs em contextos hospitalares, especialmente no que se refere à mensuração de seus impactos no desempenho acadêmico e na qualidade de vida dos estudantes, bem como na elaboração de protocolos e diretrizes que orientem sua implementação de forma sistematizada e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Raquel G. **Tecnologias digitais na educação: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora X, 2002.
- BUSSARELLO, Raul. **Gamificação na aprendizagem: teoria e prática**. Curitiba: Editora Y, 2016.
- FOLKS. **Mapa da Transformação digital dos hospitais brasileiros**. Edição 2024. Disponível em: <https://www.folks.la/mapadatransforma%C3%A7%C3%A3o24-download>. Acesso em 26 fev. 2025.
- INCA - Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. **ABC do câncer: abordagens básicas para o controle do câncer**. Rio de Janeiro: INCA, 2011.
- KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.
- MARTINS, Michele. P.; ABREU-RODRIGUES, Marcela; SOUZA, Juciléia R. O uso da internet pelo paciente após cirurgia bariátrica: contribuições e entraves para o seguimento do acompanhamento multiprofissional. **Arquivos Brasileiros de Cirurgia Digestiva (ABCD)**, São Paulo, n. 28, p. 46-51, 2015.
- MORAN, José M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

PEREIRA, C. A. Impactos psicológicos do tratamento oncológico: revisão de literatura. **Revista de Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 45-58, 2014.

SAWADA, Namie O. et al. Qualidade de vida e câncer: uma revisão bibliográfica. **Revista de Enfermagem da UFPE**, Recife, v. 3, n. 1, p. 123-130, 2009.

SILVA, M. A.; CABRAL, P. S.; CHRISTOFFEL, Marilda M. Impactos do isolamento hospitalar na saúde mental de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Saúde Infantil**, Recife, v. 8, n. 2, p. 115-128, 2010.



GT 7. Currículo: políticas e práticas

A RETIRADA DA FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO E SEUS DESDOBRAMENTOS

João Carlos Pereira Almeida
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: karlosjoao45@gmail.com

Resumo: Este resumo analisa a retirada da Filosofia do currículo do Ensino Médio brasileiro, buscando compreender suas implicações políticas, sociais e educacionais. A pesquisa aborda a trajetória histórica da disciplina no Brasil, do Período Colonial às reformas do Novo Ensino Médio (NEM), destacando sua relevância para a formação crítica e cidadã dos estudantes. O estudo é bibliográfico e documental, dividido em duas partes: a primeira apresenta a consolidação da Filosofia como disciplina obrigatória; a segunda discute os impactos de sua exclusão e os interesses envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino Médio. Reformas Curriculares.

INTRODUÇÃO

A Filosofia no Brasil possui uma trajetória marcada por avanços e retrocessos, refletindo disputas políticas e educacionais. Sua retirada do currículo do Ensino Médio representa uma questão complexa, pois afeta diretamente a formação crítica dos estudantes.

Este trabalho busca refletir sobre a exclusão da Filosofia do currículo do Ensino Médio brasileiro e compreender as implicações sociais e intelectuais dessa medida. Argumenta-se que a justificativa de excesso de disciplinas encobre a intenção de reduzir espaços voltados ao pensamento crítico, como Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, priorizando áreas alinhadas às demandas práticas do mercado.

METODOLOGIA

Para esta pesquisa, utilizei como base a pesquisa bibliográfica e documental, pois ela permite compreender fenômenos sociais e educacionais a partir da análise crítica de produções científicas, legislações e documentos oficiais. Segundo Gil (2008):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, enquanto a pesquisa documental utiliza fontes que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado, como leis, pareceres e documentos institucionais.

Nesse sentido, a utilização dessas metodologias possibilita investigar historicamente as transformações do ensino de Filosofia no Brasil e analisar criticamente as reformas educacionais que impactaram sua permanência no currículo escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na história recente da educação brasileira, especialmente após a ditadura militar, a Filosofia sofreu sucessivas exclusões do currículo escolar. A Lei 5.692/1971 retirou

definitivamente a disciplina das escolas públicas por considerá-la inadequada à manutenção da ordem política. Após mais de três décadas de ausência, a Filosofia retornou como disciplina obrigatória apenas em 2008, durante o governo Lula, por meio da Lei n. 11.684.

Após o término do segundo mandato do Lula, Dilma Rousseff é eleita para o próximo quadriênio. Nesse contexto, o país enfrenta uma turbulência política que culmina em 2016 com a aprovação do processo de impeachment. Neste cenário, seu vice-presidente, Michel Temer, assume a presidência e inicia uma série de ações nas áreas de direitos laborais, previdência, educação, entre outras. Em termos educacionais, a Medida Provisória 746/16 determina a alteração do Ensino Médio sem qualquer discussão ou consulta à população. Esta Medida Provisória inclui a supressão da obrigatoriedade do ensino de filosofia, anulando a Lei n. 11.684 de 2008.

Esta Medida Provisória anulou a Lei n. 11.684/2008 e, conseqüentemente, a LDB 9394/96, que desde 2008 assegurava a obrigatoriedade do ensino de filosofia. A mencionada MP se transformou na Lei n.13.415/2017, sendo promulgada por Michel Temer no dia 16 de fevereiro de 2017, após aprovação tanto na Câmara quanto no Senado. Portanto, a educação filosófica no Brasil é influenciada pelos interesses governamentais e suas ideologias, além do cenário político do país. Conforme Bruno (2001, p.18), “no que diz respeito à educação, já, há muito tempo, a classe capitalista local deixou de preocupar com a qualidade do ensino público”. Depois de passar alguns meses em tramitação, a Medida Provisória 746/2016 foi aprovada no dia 13 de dezembro de 2016 na Câmara dos Deputados.

Da mesma forma que a LDB 9394/96, que reconheceu a filosofia como conhecimento essencial para o exercício da cidadania, o texto aprovado na Câmara e no Senado e promulgado por Temer, no que se refere ao ensino de filosofia, que torna seu estudo e prática obrigatórios na BNCC, nada oferece de concreto. De acordo com a Lei n. 13415/2017, é obrigatório que a BNCC para o ensino médio inclua estudos e práticas de filosofia. Contudo, não especifica como esses estudos e práticas serão oferecidos. Portanto, o docente com formação na área correspondente pode abordar esses conteúdos, se existirem, mesmo sem possuir uma formação específica na matéria. Essa constatação se torna mais clara ao analisarmos o Artigo 4º da Lei n. 13.45/2017, que estabelece:

Art. 4º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:[...] IV- ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2024, p. 468).

No contexto específico do ensino de filosofia, mencionam-se estudos e práticas, contudo, a forma como serão abordados ainda é um mistério. A aprovação dessas mudanças significou um triste retrocesso na educação dos jovens brasileiros. Ademais, o "Novo Ensino Médio" e suas leis e diretrizes contemporâneas têm dado grande destaque à pedagogia das competências. A definição conhecida de competências como a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções” (Brasil, 2018), é reiterada. Segundo Dardot e Laval (2016. p. 145)

A pura dimensão do empreendedorismo, a vigilância em busca da oportunidade comercial, é uma relação de si para si mesmo que se encontra na base da crítica à interferência. Somos todos empreendedores, ou melhor, todos aprendemos a ser empreendedores. Apenas pelo jogo do mercado nós nos educamos a nos governar como empreendedores.

A BNCC separa as matérias em áreas genéricas de conhecimento, sem estabelecer de maneira precisa seus critérios, o que acaba por enfraquecer os conteúdos educacionais. Seguindo essa lógica, os livros didáticos seguem os mesmos princípios da BNCC, também separando as matérias em áreas de conhecimento. Assim, para propósitos didáticos, a especificidade dos objetos das respectivas ciências é negligenciada e opta-se por uma abordagem abrangente dos conteúdos, restrita a objetivos instrumentais e pragmáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retirada da Filosofia do currículo obrigatório do Ensino Médio representa um retrocesso para a educação brasileira, pois reduz o acesso dos estudantes a conhecimentos voltados ao pensamento crítico e reflexivo. O Novo Ensino Médio, ao priorizar competências práticas e flexibilização curricular, enfraquece a formação básica comum e limita o desenvolvimento da consciência crítica.

Além disso, a exclusão de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física evidencia uma reorganização curricular voltada mais às exigências do mercado do que à formação integral dos estudantes. Componentes como “Projeto de Vida” e “Empreendedorismo” exemplificam essa mudança. Dessa forma, a Lei n. 13.415/2017 pode comprometer os avanços conquistados pelo ensino de Filosofia no Brasil, especialmente ao substituir conteúdos sistemáticos por competências fragmentadas e indefinidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em 19 nov. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória 746/2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 6840/2013.** Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRUNO, Lúcia. Reorganização econômica, reforma do Estado e educação. In: HIDALGO, Angel. M.; SILVA, Ilze L. F. (Orgs.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001. p. 3-20.

COSTA, Cruz. **Panorama da História da Filosofia no Brasil.** São Paulo: Cultrix, 1960.

ARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEC. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. perguntas e respostas. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/ensino-medio>. Acesso em: 15 nov. 2024.

OS CONHECIMENTOS DO BRINQUEDO DE MIRITI NO LIVRO PARADIDÁTICO “O MIRITI E SEUS ENCANTOS”

Joyce Otânia Seixas Ribeiro
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: joyce@ufpa.br

Cibelly Brito Freitas
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: cibellybritofreitas@gmail.com

Raysa Gomes Costa
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
raysacosta54@gmail.com

Resumo: Com este trabalho intencionamos mapear os temas sobre o brinquedo de miriti presentes no livro paradidático intitulado “O miriti e seus encantos”. O referencial teórico conta com Gomes (2013), Canclini (1989), Clifford (1994), Ribeiro, Sarges e Alexandre (2017), e o método de pesquisa é a etnografia multilocal de acordo com Marcus (2001). Os resultados indicam que o livro paradidático em estudo, apresenta vários temas que se constituem em conhecimentos sobre o brinquedo de miriti como: a cidade de Abaetetuba, a tradição, os temas tradicionais e o patrimônio cultural. No entanto, o livro é pouco usado na sala de aula. Concluímos que, dada a força pedagógica da cultura, professores e professoras precisam explorá-lo na sala de aula cotidianamente, despertando o sentimento de pertencimento e constituindo as identidades a partir dos significados da cultura local.

Palavras-chave: Brinquedo de miriti. Tradição bicentenária. Patrimônio cultural.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido constitui-se em um recorte dos resultados parciais da pesquisa intitulada “Os conhecimentos ancestrais do brinquedo de miriti no currículo em ação”, desenvolvida no ano de 2025, em uma escola localizada em Abaetetuba. Para o momento, apresentaremos o livro paradidático intitulado “O miriti e seus encantos”, buscando mapear os temas sobre o brinquedo de miriti nele contidos. O referencial teórico conta com Gomes (2013), Clifford (1994), Canclini (1989), Campelo e Silva (2018), Ribeiro, Sarges e Alexandre (2017).

METODOLOGIA

Decidimos pela etnografia multilocal, devido essa se ocupar de outras linguagens como a das obras de Arte, dos meios de comunicação e da Literatura (Marcus, 2001). Seu objeto de estudo inclui significados, discursos, representações e identidades. Para desenvolver a etnografia multilocal é preciso seguir tramas, metáforas e discursos, bem como estranhar as condições de produção do documento, seguir atores individuais, para compreender sua atuação, por meio de marcos de significação. Aqui, vamos adentrar na Literatura, mais precisamente a literatura infantil, considerando um livro paradidático como campo de

investigação. O conceito de livro paradidático foi diluído e praticamente desapareceu do mercado editorial. Porém, quando surgiu nos anos de 1970, definia livros que, diferente dos livros didáticos tradicionais, tornam mais interessante o estudo devido conter texto mais literário, com elementos ficcionais, relatos envolventes, imagens e multicores, tornando o ensino mais divertido e agradável (Campelo; Silva, 2018). Assim, sua função é incentivar a aprendizagem, por meio de múltiplos de histórias e narrativas pessoais que ampliam conhecimentos, promovem o hábito de leitura, a interpretação e a reflexão crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho de campo vem sendo realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizada em Abaetetuba, no Pará. É considerada uma escola de médio porte, m espaço com iluminação natural, corredores amplos e salas espaçosas, e nove salas de aula, e outras destinadas a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), à secretaria, à sala dos professores, à sala da coordenação; há um espaço para o refeitório, dois banheiros destinados às meninas e dois aos meninos. Percebemos que não há banheiro acessível para pessoas com deficiência, e nem parque infantil, mas possui espaços ao ar livre e uma quadra esportiva. Até o momento, percebemos que as professoras não ensinam sobre o brinquedo de miriti. Entretanto, o diretor da escola informou que alunos e alunas dos 4º e 5º anos escrevam livros paradidáticos sobre o brinquedo de miriti, sob a orientação de dois professores, contudo, livro é pouco apresentado na sala de aula. Um dos livros é este que apresentamos a seguir.

Imagem 1 - Capa do livro paradidático “O Miriti e seus encantos”.



Fonte: Ribeiro, 2026.

O livro paradidático “O miriti e seus encantos” integra o Projeto superAutor, iniciativa da Super, empresa instalada em Niterói – RJ, que atua com crianças da educação infantil e séries iniciais do Ensino fundamental. Entre outros projetos voltados para o letramento, há o Projeto superAutor que teve início no ano de 2023 e foi encerrado no ano de 2025.

No portal da empresa (<https://www.superautor.com.br>), consta seu objetivo que é despertar o autor que existe em cada criança, estimular a criatividade e o protagonismo a partir da leitura e da escrita. Assim, no Projeto superAutor, escolas e professores orientadores são cadastrados, estes últimos para acompanhar e orientar os alunos e alunas do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental a escreverem histórias e ilustrar seus próprios livros. Na *fanpage* da empresa (#superAutor), há imagens de muitos eventos nos quais os livros são lançados, com sessão de autógrafos. No total, mais de 60 livros paradidáticos já foram publicados, e comercializados ao preço de \$80 reais.

Conforme a imagem 1, o livro paradidático “O miriti e seus encantos” é apresentado com capa dura, 21 x 21 cm, com 16 páginas em papel com gramatura 250g e foi publicado no ano de 2025. O aluno-autor é Daniel Asafe Silva da Conceição, de 10 anos, que foi orientado pelos professores Fabrício de Sousa Silva e Rejane Silva da Silva, a escrever sua história, e a ilustrar o livro com seus próprios desenhos. Na capa desse paradidático, há vários desenhos que representam crianças de etnias diferentes, inclusive uma PCD, esculpindo, voando, dançando, filmando e tocando violão, bem como um desenho do aluno-autor representando um menino e um miritizeiro. No interior do livro, as bordas das páginas também contêm desenhos que representam crianças, bem como a foto do aluno-autor, de sua família e dos professores orientadores.

No seu livro, Daniel Asafe Silva da Conceição conta que em seu primeiro dia de aula se deparou com a enorme palmeira de miriti, ficando surpreso pois nunca havia visto uma. Mas como não tem nenhum brinquedo de miriti, pedirá ao seu pai para comprar um no Miritifest. O que mais gosta são as talas do miritizeiro com as quais faz suas pipas para se divertir com seus amigos. Daniel relata que ficou sabendo que o miriti, por sua leveza, é conhecido como o isopor da Amazônia, e que dele se faz os lindos brinquedos como barcos, pássaros, cobras, e jacarés que mostram os traços culturais de nossa região. Informa também que Abaetetuba é conhecida como a capital mundial do brinquedo de miriti. Também destaca os artesãos e as artesãs, que considera pessoas incríveis que cortam o miriti, montam e pintam os brinquedos bem coloridos.

Como é possível notar, o discurso do livro paradidático em estudo apresenta vários temas sobre o brinquedo de miriti possíveis de aprofundamento por cada professor-professora, nos livros, artigos teses, dissertações disponíveis, tornando-os conteúdo para serem ensinados na sala de aula. Sobre Abaetetuba, Gomes (2013) destaca sua localização às margens do rio Maratauíra, suas inúmeras ilhas e a relevância dos seus muitos rios e igarapés. Abaetetuba tem muitas representações, como terra da cachaça, cidade da arte, cidade das bicicletas, e, atualmente, é considerada da capital mundial do brinquedo de miriti, dada sua relevância econômica. Nessa cena, o *Miritifest* é uma feira anual que atrai o interesse do público local e de turistas de todo o país, com duração de três dias, no qual artesãos e artesãs expõem e comercializam sua produção de brinquedos de miriti.

Sobre a tradição bicentenária, Ribeiro, Sarges e Alexandre (2017), informam que a primeira barquinha de miriti foi vendida durante a I Feira do Produtor no ano de 1793, ano em que ocorreu também o primeiro Círio de Nazaré. Para ser uma tradição, a cultura do miriti necessita de elementos como os temas tradicionais, cujas peças que remetem a cultura ribeirinha como: os barcos, os animais da fauna amazônica, o trabalho, a locomoção, a moradia, o lazer, a religiosidade, entre outros. As autoras também descrevem o processo de modelagem dos brinquedos de miriti, por meio da “produção generificada”, caracterizada pela divisão de tarefas entre homens e mulheres, na qual eles ficam com o trabalho bruto – cortar e lixar – e elas com o suposto trabalho leve – pintar.

Sobre o brinquedo de miriti como patrimônio cultural imaterial do Estado do Pará, o reconhecimento ocorreu por meio da Lei Estadual 7.433/2010. O patrimônio cultural imaterial não considera o objeto, lugar ou monumento, mas seu valor simbólico. Para Canclini (1989), conservar o patrimônio cultural proporciona a saúde espiritual à população, pois a preservação testemunha que o passado de glórias ou certo estado de natureza, sobrevive às mudanças do progresso e da modernização, como é o caso da vida ribeirinha no interior da Amazônia. Por conceder prestígio a cidade, Clifford (1994), esclarece que o patrimônio cultural tem relevância para o sentimento de pertencimento ao território e para a constituição das identidades locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro paradidático “O miriti e seus encantos” apresenta vários temas sobre o brinquedo de miriti. Como o brinquedo de miriti tem centralidade econômica e cultural, e concede visibilidade e prestígio para a cidade e aos munícipes, os professores e professoras

podem pesquisar e aprofundar conhecimentos sobre Abaetetuba, a tradição bicentenária e o patrimônio cultural, para explorá-los mais no ensino, despertando a empatia e a proteção do seu patrimônio, o sentimento de pertencimento ao seu território, constituindo identidades a partir da cultura local.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Bernadete S.; SILVA, Eduardo V. da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 1989.

CLIFFORD, James. Colecionando arte e cultura. Trad. Anna O. B. Barreto. **Revista do IPHAN**, n, 23, 1994. pp. 69-75.

GOMES, Jones da S. **Cidade da arte**: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba. Tese de Doutorado. Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2013.

MARCUS, George E. Etnografía en/el sistema mundo: el surgimento de la etnografía multilocal. **Alteridades**, Ciudad de México, v. 11, n. 22, p. 111-127, 2001.

RIBEIRO, Joyce O.S.; SARGES, Lidia; ALEXANDRE, Joneide. Brinquedo de miriti: a força pedagógica da cultura local no currículo. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, p.227-245, 2017.

RECURSOS PEGAGÓGICOS DE MIRITI NA FEIRA ESCOLAR: CONHECIMENTOS POSSÍVEIS

Joyce Otânia Seixas Ribeiro
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: joyce@ufpa.br

Raysa Gomes Costa
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: raysacosta54@gmail.com

Cibelly Brito Freitas
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: cibellybritofreitas@gmail.com

Resumo: esse trabalho tematiza cultura e educação, intencionando refletir o lugar do brinquedo de miriti na escola. O aporte teórico conta com Porfírio (2018), Kishimoto (2018), Giroux (1999), Hall (1997), Ribeiro, Sarges e Alexandre (2017), e o método de pesquisa é a etnografia pós-moderna de acordo com Clifford (1998). Os resultados informam que o brinquedo de miriti tem lugar na escola, pois durante a realização de uma Feira Escolar, foi objeto de exposição pedagógico-cultural, na qual foi apresentado um trabalho sobre recursos pedagógicos de miriti, refletindo sua potencialidade para o ensino e a aprendizagem lúdicas.

Palavras-chave: Feira Escolar. Recurso pedagógico. Aprendizagem lúdica.

INTRODUÇÃO

Esse resumo expandido constitui-se em um recorte dos resultados parciais da pesquisa intitulada “Os conhecimentos ancestrais do brinquedo de miriti no currículo em ação”, desenvolvida no ano de 2025, em uma escola localizada em Abaetetuba. Para o momento, apresentaremos uma exposição de recursos pedagógico-culturais ocorrida por ocasião da realização de uma Feira Escolar no ano de 2025, intencionando demonstrar a presença do brinquedo de miriti na escola. O referencial teórico conta com Porfírio (2018), Kishimoto (2018), Giroux (1999), Hall (1997), Ribeiro, Sarges e Alexandre (2017).

METODOLOGIA

A etnografia é transgressora e fecunda para o campo educacional. O trabalho de campo etnográfico segue sendo a norma. A observação participante consiste na atenção permanente na vida diária, para mapear um conjunto de signos: hábitos, costumes, cerimônias, gestos, atitudes, ideias, valores e normas. As conversações intencionam desnaturalizar eventos e pessoas, identificando interlocutoras-chave sintonizadas com a pesquisa, que estejam dispostas a colaborar e disponham de algum conhecimento acerca do objeto de pesquisa. Da experiência etnográfica se constitui o diário de campo, um documento crucial que força a pesquisadora a enfrentar as complexidades dos encontros e a tratar os relatos textuais como

construções parciais (Clifford, 1998). A tradução da experiência para a forma textual, são processos complicados pelas múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos difíceis de controlar. O campo de investigação é uma escola municipal de ensino fundamental, e as interlocutoras, um grupo de professoras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa está em desenvolvimento uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Essa é considerada como escola do campo, mas localizada nas proximidades do portal da cidade. A escola possui um amplo espaço, com três blocos de sala de aula, cada um com 3 ou 4 salas, uma pequena secretaria, uma sala de leitura improvisada em um corredor ao lado de um dos blocos, três banheiros, a copa, o “vadeão” – espaço amplo com mesas e cadeiras destinado ao lanche dos estudantes -, um depósito, e um pequeno campo na entrada do terreno do prédio escolar. No turno matutino a escola atende do Maternal a Educação Infantil, e no vespertino do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. As crianças e adolescentes atendidos moram no bairro Bosque, e nos ramais próximos, como o ramal do Abaetezinho. As interlocutoras são um grupo de professoras que sabem que o conteúdo sobre o brinquedo de miriti está presente em vários componentes curriculares do Documento Curricular do Município de Abaetetuba (DCMA). Até o momento, é possível afirmar que o conteúdo sobre o brinquedo de Miriti está ausente das salas de aula, ao que as professoras justificam não haver tempo e espaço para encaixar tais conhecimentos no currículo escolar. No entanto, a escola realizou uma Feira Escolar na qual houve a exposição de um trabalho sobre recursos pedagógicos feitos de miriti, sobre a qual passaremos a relatar.

A Feira escolar é realizada anualmente, e no ano de 2025 foi realizada no dia 29 de setembro, organizada pela equipe pedagógica da escola. Foram apresentados muitos trabalhos científicos e pedagógico-culturais, todos expostos em estandes montados dentro das salas de aula. Foi indicada uma temática para as turmas de educação infantil, de modo que cada turma frisou um tópico específico para a apresentação. Entre os trabalhos, estava o dos alunos do Maternal intitulado “A aventura lúdica para aprender brincando com o brinquedo de miriti”. O tema recursos pedagógicos em miriti foi escolhido por se relacionar com a cultural e regional do município. Os brinquedos pedagógicos foram confeccionados pela professora e os alunos-alunas da turma auxiliaram com a produção artística de cada recurso. É possível notar que, sobre a mesa, há brinquedos pedagógicos coloridos como peças geométricas e um jogo de montar.

Imagem 1 - Cartaz informando a atividade.

Imagem 2 - Recursos pedagógicos de miriti.



Fonte: Gomes, 2025.

Para Porfírio (2018), as Feiras de Ciências surgiram a partir da necessidade de popularização da ciência que, entre o século XIX e o século XX avançou nos aspectos científicos e tecnológicos, dadas as grandes descobertas científicas. Porém, esse conhecimento ainda é desconhecido da maioria da população, o que se expressa na dificuldade de uma pessoa em compreender o funcionamento básico de um carro, fazer pequenos reparos elétricos em sua casa, ou trocar a resistência de seu chuveiro elétrico. Por conta disso, a popularização da ciência promove a autonomia para a solução de problemas. Para tanto, é preciso divulgar a Ciência, dialogando com a sociedade, falando dela para leigos, nos espaços de educação formal e informal. Nesse contexto, as Feiras de Ciências Escolares, contribuem para a socialização da Ciência.

São muitos os experimentos apresentados em Feiras Escolares e, no caso da escola pesquisada, foi apresentado um trabalho sobre brinquedos pedagógicos feitos de miriti, que são recursos pedagógicos para a aprendizagem lúdica. Os recursos pedagógicos (Imagens 1 e 2), são considerados ferramentas capazes de auxiliar o ensino, facilitando a aprendizagem significativa, na medida em que promove uma experiência tátil (textura, temperatura) e sensorial (identificação das cores, formas e dimensões), que estimula o interesse dos alunos e alunas. Os brinquedos pedagógicos garantem a aprendizagem lúdica, pois permite a expressão livre e alegre da criança, o que permite identificar como a criança se relaciona com o processo de aprendizagem. Para Kishimoto (2000), a introdução de brinquedos e jogos no processo educativo é crucial para o desenvolvimento e reconhecimento da brincadeira na vida das crianças. Desse modo, brinquedos e brincadeiras são formas privilegiadas de desenvolvimento, e de constituição da identidade infantil.

Os recursos pedagógicos ressaltam a centralidade da cultura do miriti para Abaetetuba. Ao tratar sobre a cultura Hall (1997), argumenta que essa é central na sociedade e nas atividades das instituições, pois, a cultura governa o social. Estabelecendo a relação entre a cultura e educação, Giroux (1999) afirma que a cultura governa o pedagógico, pois seus significados circulam na escola, constituindo o pensar, o fazer e o ser. Assim, na exposição sobre recursos pedagógicos feitos da matéria-prima do miriti, vemos a cultura de Abaetetuba sendo levada para a escola, o que dispara uma infinidade de aspectos relativos como a tradição bicentenária, os temas tradicionais - como os animais da fauna amazônica, a palafita, a berlinda de Nossa senhora de Nazaré, os barcos usados para locomoção-, pois são conhecimentos culturais que promovem um ensino culturalmente relevante, disparando o pertencimento pelo orgulho de ser desse território e de ser ribeirinho. Conforme Silva (1999), isso é possível devido, no cenário atual, o conhecimento ter sido redefinido, passando a ser considerado como sistema de significação, ou seja, como cultura, logo, todo conhecimento é cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição de recursos pedagógicos feitos de miriti, realizada pela turma do Maternal na Feira Escolar, além de popularizar a Ciência, populariza a cultura local ao permitir falar de seus elementos e temas. Assim fazendo, além de afirmar a centralidade da cultura do miriti, indica que alguns dos conhecimentos nele contidos podem ser aprofundados e discutidos na sala de aula, despertando o pertencimento e constituindo outras identidades.

REFERÊNCIAS

- CLIFFORD, James. **A Experiência Etnográfica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- GIROUX, Henry. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação&Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, pp. 15-46, jul./dez., 1997.
- KISHIMOTO, Tisuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PORFIRO, Leandro Daniel. **História e memórias de feiras de ciências em espaços escolares**. 2018. 198 f. Tese - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2018.
- RIBEIRO, Joyce O. S.; SARGES, Lidia; ALEXANDRE, Joneide. Brinquedo de miriti: a força pedagógica da cultura local no currículo. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, p.227-245, 2017.
- SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



GT 8. Educação, Gênero, Relações Étnico-Raciais e Políticas Públicas

A COMUNIDADE ACADÊMICA NEGRA E QUILOMBOLA DO CAMPUS DE ABAETETUBA: REFLEXÕES E DINÂMICAS

Messias da Silva Gonçalves
FADECAM - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: messigoncalves03@gmail.com

Deusa Maria de Sousa
FADECAM - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: msdeusa@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará (PIBIC/UFPA), desenvolvida no Campus de Abaetetuba. O estudo objetiva compreender as experiências e desafios vivenciados pela comunidade acadêmica negra e quilombola no contexto universitário. A pesquisa fundamenta-se em discussões sobre identidade cultural e relações étnico-raciais, com ênfase na construção das identidades e no enfrentamento do racismo no ambiente educacional. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada com estudantes, docentes e técnicos administrativos da universidade. O levantamento de dados ocorreu por meio de ferramentas de interação digital, como Google Forms e WhatsApp, permitindo maior alcance dos participantes e diversidade nas respostas obtidas. Os dados foram organizados e analisados de forma descritiva, buscando identificar percepções, experiências e desafios relacionados ao cotidiano acadêmico. Os resultados parciais apontam a presença significativa de estudantes que se autodeclararam negros quilombolas e negros pretos, além de evidenciar que muitos ingressaram na universidade por meio de processos seletivos específicos. Em relação às experiências vivenciadas, parte dos participantes relatou não ter enfrentado situações de racismo, enquanto outros apontaram episódios de discriminação no ambiente acadêmico. Também foram observadas diferentes percepções de pertencimento à universidade, indicando desafios na inclusão. Conclui-se, nesse momento da pesquisa, que apesar dos avanços no acesso ao ensino superior, ainda persistem desafios relacionados à permanência, ao pertencimento e enfrentamento do racismo. Nesse sentido, torna-se essencial fortalecer ações que promovam o reconhecimento e a valorização das identidades negras e quilombolas, visando a construção de uma universidade mais justa e acolhedora.

Palavras-chave: Educação antirracista. Identidade. Campus de Abaetetuba. Ensino superior. Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre relações étnico-raciais no Brasil têm ganhado cada vez mais destaque, especialmente no campo da educação. A presença de estudantes negros e quilombolas nas universidades é resultado de lutas históricas e da implementação de políticas públicas que ampliaram o acesso ao ensino superior. No entanto, ainda persistem desafios relacionados ao preconceito, à discriminação e ao reconhecimento das identidades culturais no ambiente acadêmico. De acordo com Stuart Hall (2011), a identidade cultural não é fixa, mas construída ao longo das experiências sociais e históricas dos sujeitos. Nesse sentido, compreender a vivência de estudantes negros na universidade permite refletir sobre os processos de construção identitária nesses espaços. No contexto brasileiro, Neusa Santos Souza (1983) destaca que a construção da identidade negra está diretamente relacionada às

experiências sociais marcadas pelo racismo. Já Frantz Fanon (2008) analisa os impactos psicológicos da discriminação racial, evidenciando como o racismo afeta a subjetividade dos indivíduos. Além disso, estudos como os de Zélia Amador de Deus (2008) e Amílcar Araujo Pereira (2010) evidenciam a importância do movimento negro e das ações afirmativas na luta por acesso, permanência e reconhecimento no ensino superior. Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo compreender as experiências e os desafios vivenciados pela comunidade acadêmica negra e quilombola no Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará.

METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa, buscando compreender as experiências e percepções dos participantes em relação à sua vivência no ambiente universitário. O estudo foi desenvolvido no Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA), envolvendo estudantes, professores e técnicos administrativos. O levantamento de dados foi realizado por meio de ferramentas digitais, como *Google Forms* e *WhatsApp*, o que possibilitou maior alcance e participação dos respondentes. O questionário buscou identificar aspectos como autodeclaração racial, forma de ingresso na universidade e experiências vivenciadas no ambiente acadêmico. Após o registro, os dados foram organizados e analisados de forma descritiva, permitindo identificar padrões, percepções e desafios relatados pelos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciam aspectos importantes sobre o perfil e as experiências da comunidade acadêmica investigada. Em relação à faixa etária, a maioria dos participantes possui entre 18 e 24 anos (41,2%), seguida pelas faixas de 30 a 39 anos (23,5%) e 40 anos ou mais (23,5%), enquanto o grupo de 25 a 29 anos representa 11,8%. No que se refere à autodeclaração racial, observa-se uma predominância de participantes que se identificam como negra quilombola (41,2%) e negra preta (35,3%). Também aparecem, em menor proporção, participantes que se identificam como parda quilombola (17,6%), negra parda (5,9%) e não negra (5,9%). Esses dados reforçam a presença significativa de sujeitos negros no ambiente universitário.

Quanto à forma de ingresso, a maioria dos participantes (64,7%) ingressou por meio de Processo Seletivo Especial, enquanto 17,6% entraram por ampla concorrência e 11,8% por meio de cotas raciais. Isso evidencia a relevância das políticas de ações afirmativas no acesso

ao ensino superior. Em relação às experiências com racismo, 52,9% dos participantes afirmaram não ter percebido situações de discriminação. No entanto, 35,3% relataram já ter vivenciado diretamente situações de racismo, enquanto 11,8% afirmaram ter presenciado essas situações e 5,9% indicaram que isso ocorre raramente. Esses dados mostram que o racismo ainda está presente no ambiente acadêmico.

Sobre o sentimento de pertencimento, 47,1% afirmaram sentir-se totalmente pertencentes à universidade, enquanto 35,3% se consideram parcialmente pertencentes. Por outro lado, 11,8% relataram sentir pouco pertencimento e 5,9% afirmaram não se sentir pertencentes. Esses resultados indicam que, embora haja avanços, ainda existem desafios relacionados à inclusão e ao reconhecimento das identidades. Esses dados dialogam com as reflexões de Amílcar Araujo Pereira (2010), ao evidenciar a importância da luta do movimento negro por reconhecimento e equidade no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que a presença da comunidade acadêmica negra e quilombola na universidade representa um avanço significativo para a democratização do ensino superior. No entanto, os resultados demonstram que ainda existem desafios relacionados ao racismo e ao reconhecimento das identidades culturais no ambiente acadêmico. Nesse sentido, torna-se fundamental fortalecer ações voltadas à educação antirracista dentro das instituições de ensino superior. A universidade possui um papel central nesse processo, pois contribui não apenas para a formação profissional, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre as relações étnico-raciais no ensino superior e incentive o desenvolvimento de políticas que promovam inclusão e valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

- DEUS, Zélia A. de. **Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade**. Belém: UFPA, 2008.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- PEREIRA, Amílcar A. **O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. Niterói: UFF, 2010.
- SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

A IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA DENTRO DAS ESCOLAS

Adriana de Jesus Farias Lobato
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: adrianadejesuslobato@gmail.com

Amanda Reis Ferreira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: amanda.reis@abaetetuba.ufpa.br

Vanilson dos Santos Cavalheiro
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: vanilsoncavalheiro394@gmail.com

Rafaelle Habib Souza Aquime
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: rafaelehabib@ufpa.br

Resumo: O presente trabalho analisa a construção da identidade afro-brasileira no contexto escolar, destacando a importância da valorização dos povos negros e de suas contribuições históricas, culturais e sociais no ambiente educativo. A discussão parte da reflexão sobre como as populações negras têm sido historicamente abordadas nas escolas e de que forma essas abordagens influenciam a formação identitária dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes a comunidades negras e quilombolas, considerando os saberes, culturas e vivências que carregam em suas trajetórias. Nesse sentido, o estudo enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que superem a invisibilidade histórica e reconheçam a ancestralidade africana como elemento fundamental na constituição da sociedade brasileira. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em artigos e livros que abordam a identidade afro-brasileira, a educação das relações étnico-raciais e a implementação da Lei n. 10.639/2003 no contexto escolar. Os resultados indicam que ainda persistem desafios significativos na efetivação de práticas pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira, evidenciando lacunas na formação docente e na aplicação das diretrizes curriculares. Diante disso, o estudo propõe reflexões sobre o papel dos futuros pedagogos na construção de práticas educativas inclusivas e comprometidas com a diversidade. Conclui-se que é fundamental promover ações educativas que enfrentem a invisibilidade histórica da população negra, fortalecendo e reconhecendo suas contribuições e fortaleçam identidades positivas no ambiente escolar. Além disso, ressalta-se a importância da formação continuada de professores e do desenvolvimento de políticas públicas educacionais que garantam a efetivação dessas práticas no cotidiano escolar, promovendo equidade racial e justiça social no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Identidade afro-brasileira. Lei n. 10.639/2003. Racismo estrutural. Cultura afro-brasileira. Educação antirracista.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a construção da identidade afro-brasileira dentro das escolas com o intuito de debater como se dar esse processo dentro das salas de aula da criação e valorização dos povos negros no ambiente escolar. A preocupação com essa temática surgiu no momento em que paramos para refletir como vem sendo trabalhado a respeito das populações negras nas escolas e como isso influencia na formação da identidade afro-brasileira. Consideramos importante o aprofundamento da discussão com o intuito de analisar

as práticas pedagógicas que superem a invisibilidade histórica e promovam o reconhecimento da ancestralidade africana como pilar da formação nacional.

A identidade afro-brasileira vem de um longo processo histórico marcada pelas resistências, pelas lutas em busca de direitos, pela escravidão, pela liberdade e pela importante contribuição dos povos africanos e de seus descendentes na constante formação da sociedade brasileira. No entanto essa identidade ainda é constantemente marginalizada e frequentemente discriminada e estereotipada dentro da sociedade o que torna urgente a aplicação efetiva da Lei nº 10.639/2003. que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira. Esta legislação não apenas obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira, mas atua como um instrumento de reparação histórica e de combate ao racismo estrutural no ambiente educativo, garantindo que a escola seja um espaço de pluralidade e justiça social.

Para uma análise aprofundada, este trabalho será dividido em três eixos centrais: Cultura, onde exploramos as manifestações e saberes ancestrais; Religiosidade, discutindo o respeito às matrizes africanas e a diversidade de crenças; e Educação, focando nas estratégias de ensino para a consolidação de uma identidade afirmativa.

METODOLOGIA

O estudo se valerá de uma pesquisa bibliográfica que é de fundamental importância para a escrita científica, e segundo Severino (2007):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A pesquisa bibliográfica, se configura como elemento essencial para a produção do conhecimento científico. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica consiste na análise de materiais já existentes, provenientes de investigações anteriores, tais como livros, artigos científicos, teses e demais documentos impressos, utilizando dados e categorias teóricas previamente elaborados e sistematizados por outros pesquisadores. Nessa perspectiva, os textos analisados tornam-se fontes primárias para a investigação, permitindo ao pesquisador dialogar com diferentes autores e ampliar a compreensão acerca do objeto de estudo.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida com base em artigos e livros já publicados que abordam a temática da identidade afro-brasileira, da educação das relações

étnico-raciais e da aplicação da Lei n. 10.639/2003 no contexto escolar. A partir desse levantamento bibliográfico, buscou-se analisar contribuições teóricas relevantes que possibilitam compreender o papel da escola na valorização da cultura afro-brasileira, no enfrentamento do racismo e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da igualdade e da justiça social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância de se estudar a Educação das Relações Étnico-Raciais em sala de aula, enquanto resultado de debates e lutas históricas, manifesta-se na possibilidade de ressignificar o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As discussões em torno dessa temática evidenciam que o espaço escolar não é neutro, mas atravessado por relações de poder que historicamente silenciaram as experiências e os saberes da população negra. Ao incorporar essas reflexões no cotidiano pedagógico, a escola passa a atuar como agente de transformação social, promovendo o reconhecimento da diversidade étnico-racial e contribuindo para a superação de práticas discriminatórias que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Como resultado dessas discussões, observa-se que o estudo sistemático das relações étnico-raciais favorece a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender o racismo como um fenômeno estrutural e histórico, e não como atitudes isoladas. Essa abordagem amplia o debate sobre identidade, pertencimento e cidadania, fortalecendo a autoestima dos estudantes negros e sensibilizando toda a comunidade escolar para a importância do respeito às diferenças. Assim, a Educação das Relações Étnico-Raciais consolida-se como um eixo fundamental para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, que dialogam com a realidade dos alunos e contribuem para a efetivação de uma educação democrática e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o trabalho com a identidade afro-brasileira nas escolas é fundamental para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e democrática. Ao valorizar a história, a cultura e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, a escola cumpre seu papel social de combate ao racismo e às desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira é essencial que a temática afro-brasileira seja trabalhada de maneira contínua e interdisciplinar, promovendo o respeito à diversidade cultural e fortalecendo a identidade dos

estudantes negros pois sabemos que somente por meio da educação é possível formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para conviver em uma sociedade plural.

A construção de uma identidade afro-brasileira positiva no ambiente escolar depende de uma postura pedagógica que conecte a teoria da Lei n. 10.639/03 à prática cotidiana de reconhecimento e afeto. Ao longo deste trabalho, observou-se que a aplicação de metodologias que integram Cultura, Religiosidade e Educação é o caminho mais eficaz para o enfrentamento do racismo estrutural e para a garantia do pertencimento do aluno negro.

Em suma, a importância de trabalhar esses três tópicos reside na possibilidade de oferecer uma educação verdadeiramente democrática e plural. Educar para as relações étnico-raciais exige uma responsabilidade coletiva e contínua, onde o conhecimento histórico atua como ferramenta para desconstruir séculos de estigmas herdados da colonização. Os resultados positivos aqui apresentados confirmam que, quando a escola valoriza a ancestralidade e a diversidade, ela não apenas cumpre seu papel ético, mas também promove o empoderamento de toda a comunidade escolar, formando cidadãos conscientes e respeitosos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Parecer CNE/CP n. 03/2004, aprovado em 10 de março de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana**. [S.l]: Conselho Nacional de Educação, 2004. disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 29 de jan. 2026.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 16/2004, aprovado em 05 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola**. [S.l]: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: https://portal.mec.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&itemid=30192. Acesso em: 29 de jan. 2026
- COLLINS, Patricia H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LIMA, Joana Darc M. de. **O processo de construção da identidade afro-brasileira**. Redenção, 2016.
- MORAES, Eunice L. de. A educação étnico-racial e a interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe vivenciadas pela população negra no Brasil. **Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v. 5, n. 10, 2021.
- SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE A VIDA MATERNA E GRADUAÇÃO NA UFPA CAMPUS ABAETETUBA

Rafaela Beatriz Quaresma Martins Pereira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: raphamartins201@email.com.br

Mariza Felipe Assunção
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: mfa@ufpa.br

Resumo: O presente estudo aborda os desafios enfrentados por uma jovem mãe universitária na conciliação entre a maternidade e a permanência no ensino superior, evidenciando as tensões entre as demandas acadêmicas e as responsabilidades do cuidado materno. O objetivo do texto consiste em analisar os desafios enfrentados por jovens mães para conciliar os estudos e a maternidade, para garantia de permanência e desempenho acadêmico. O estudo fundamenta-se teoricamente em autores como Vergara (2000), Nóvoa (1992), Taukeni (2014), Bitencourt e Leal (2011), Uripia e Sampaio (2011) e Uripia (2009), que discutem questões relacionadas a formação docente, maternidade e trajetória acadêmica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica ainda em andamento, de abordagem qualitativa, articulada ao relato de experiência enquanto mãe universitária em processo de formação. Os resultados evidenciam que mães estudantes enfrentam jornadas divididas entre filhos, trabalho e universidade, convivendo com sobrecarga emocional, dificuldades de permanência, preconceitos de gênero, políticas institucionais de apoio ainda incipientes e impactos no desempenho acadêmico. O estudo também demonstra que a permanência universitária de mães ultrapassa o mérito individual, estando relacionada às condições materiais, emocionais, redes de apoio e reconhecimento social. Conclui-se que a maternidade ainda é invisibilizada no espaço acadêmico, reforçando desigualdades e desafios para a permanência de mulheres mães no ensino superior.

Palavras-chave: Mãe universitária. Permanência acadêmica. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior representa, para a maioria dos jovens, um período marcado por novas responsabilidades, construção de projetos de vida e reorganização das rotinas pessoais para o enfrentamento da formação e a descoberta profissional. Contudo, a conciliação entre maternar e permanecer na universidade configura-se como objeto de estudo de alta relevância social e acadêmica, na medida em que evidencia diversas tensões entre o direito à educação e a realidade material do cuidado.

Tukeni (2014, p.94) relata que “estar grávida e frequentar a universidade é viver uma experiência distinta de uma jovem estudante solteira e sem filhos e distinta de uma mãe que não frequenta nenhuma instituição de ensino”. É estar na fronteira entre ser mãe e estudante, percebendo um tratamento mais excludente do que ser mulher na universidade (Bitencourt e Leal, 2011, p.7).

O estudo retrata os desafios decorrentes da maternidade e suas interferências na permanência e no desempenho acadêmico em decorrência desses fatores bem como o

impacto psicossocial no desempenho acadêmico. O objetivo desta pesquisa, portanto, é analisar os desafios enfrentados por jovens mães para conciliar os estudos e o cuidado materno através da literatura sobre a temática, e apresentar minha ótica sobre o tema a partir da minha experiência própria e lugar de fala como mãe universitária.

METODOLOGIA

O estudo possui uma base fundamentada na pesquisa bibliográfica através de obras sobre o tema, e por se tratar de uma temática já discutida no campo da educação superior e dos estudos de gênero e maternidade; facilitou a sistematização e a análise crítica desta produção. Vergara (2000), afirma que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa temática.

No trabalho foi adotada a abordagem de cunho qualitativo por compreender que a relação entre maternidade e trajetória estudantil compreende um fenômeno de natureza eminentemente marcado por afetos, sentidos e estratégias cotidianas que não podem ser mensurados por meio de captações estatísticas. Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando o seu significado, tendo como base percepção dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa portanto, procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.

O estudo também apresenta o meu relato de experiência como mãe-universitária em processo de formação profissional. Nóvoa (1992), reforça que a formação docente se fortalece quando os professores refletem sobre suas próprias experiências. Assim, o relato contribui para a construção da identidade profissional e para a troca de saberes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em uma perspectiva sociocrítica observa-se que para mulheres que vivenciam a maternidade durante a trajetória acadêmica, esse processo assume contornos particulares. Pois geralmente as mães estudantes, por vezes enfrentam jornadas divididas entre as demandas de filhos, trabalho e universidade. Fato que revela tensões entre o ideal imaginário de dedicação integral aos estudos, e a realidade concreta da vida materna.

Muitas mães jovens enfrentam conflitos entre as exigências acadêmicas tais como as provas, os trabalhos e estágios. Que se tornam difíceis de conciliar com as demandas da

maternidade, o que pode levar a queda de desempenho, ou ausência às aulas, ou até mesmo dificuldades nos vínculos familiares (Urpia e Sampaio, 2011, p.145).

No conjunto das situações que perpassam o contexto acadêmico, as jovens mães-universitárias vão construindo sentido em suas experiências, criando caminhos possíveis para enfrentar os desafios que se apresentam cotidianamente. Urpia (2009) também aponta desafios se expressam através dos preconceitos e prescrições de gênero, das dificuldades em marcar a diferença no que tange à experiência de maternidade de gerações precedentes, das difíceis e intermináveis negociações para fazer a adaptação das suas crianças à creche, da sobrecarga de trabalho doméstico, dentre outras coisas.

A literatura científica, nas áreas de estudos de gênero e da sociologia da educação, a exemplo de Saffioti (1987), Scott (1995) e Bourdieu (2002) tem apontado que a maternidade precoce em contextos acadêmicos, expõe assimetrias e contornos estruturais historicamente naturalizadas, tais como a divisão sexual do trabalho e a responsabilização de mulheres pelos trabalhos domésticos e cuidados da família.

Embora a pesquisa esteja ainda em andamento, grosso modo vê-se que essas desigualdades se tornam ainda mais evidentes diante da insuficiência de políticas institucionais voltadas à permanência de estudantes mães no ensino superior. A ausência de medidas de apoio, como creches universitárias, flexibilização de horários, assistência estudantil sensível às demandas da maternidade e serviços de acolhimento psicossocial, contribui para a intensificação das dificuldades enfrentadas por essas mulheres ao longo de sua trajetória acadêmica.

RELATOS DE UMA MÃE UNIVERSITÁRIA

A temática deste estudo, nasceu, primeiramente, da minha vivência concreta: adentrei o ensino superior em um tempo marcado pela pandemia da Covid-19 e após engravidar dentro da jornada acadêmica, que ainda era tão prematura. Ser mãe e universitária em tempos de pandemia, foi como ficar imersa na sombra de dúvida que penumbra, em como seguir os estudos, como me dedicar, e principalmente, como a universidade, dentro de suas normativas, me permitiriam seguir com o curso, sem precisar trancá-lo.

Sabe-se que, mesmo após anos de discussão, a invisibilidade de mulheres mães dentro de instituições de ensino, ainda é uma marca tão presente, a exclusão e a opressão que as mesmas sofrem, diante de tantas demandas emocionais e as infinitas imprevisibilidades que surgem na vida de qualquer pessoa. Afinal de contas, essa permanência na universidade para

quem é mãe, vai para além do mérito individual; envolve condições emocionais, materiais, redes de apoio, e não menos importante, o reconhecimento social.

Apesar do aumento da presença feminina no ensino superior, a maternidade continua sendo tratada como um assunto “particular”, deslocado das políticas de permanência e das discussões sobre equidade. E os efeitos disso são concretos: abandono, atrasos na formação, adoecimento psíquico e desigualdades que se reproduzem no campo acadêmico.

Ao trazer à tona as experiências de jovens mães universitárias, busca-se problematizar um modelo de universidade que pressupõe disponibilidade integral e desconsidera as múltiplas realidades, vivências e demandas que atravessam os corpos e as trajetórias das mulheres que ocupam esse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste estudo possibilitou compreender que a experiência da maternidade no ensino superior ultrapassa desafios individuais, revelando questões sociais, institucionais e emocionais que atravessam a trajetória de muitas mulheres mães universitárias. Ao refletir sobre essa realidade a partir da pesquisa e da minha vivência pessoal, percebe-se que permanecer na universidade enquanto se exerce o cuidado materno, exige resistência diária, reorganização constante da rotina e enfrentamento de inúmeras sobrecargas invisibilizadas no espaço acadêmico.

Para além disso, o trabalho evidencia que a universidade ainda se estrutura a partir de uma lógica que desconsidera as múltiplas realidades femininas, especialmente das estudantes mães. A ausência de políticas de acolhimento, apoio psicológico, flexibilização acadêmica e assistência adequada, reforça desigualdades e dificulta a permanência dessas mulheres na graduação.

Por fim, este estudo ainda em andamento, não busca encerrar as discussões sobre o tema, mas ampliar os olhares sobre as vivências de mulheres que maternam enquanto constroem seus caminhos profissionais e acadêmicos. Falar sobre mães universitárias é também falar sobre força, exaustão, renúncias e sonhos que resistem apesar das dificuldades. Espera-se, portanto, que esta pesquisa contribua para fortalecer debates, sensibilizar instituições e dar visibilidade às experiências de várias mulheres.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Silvana M.; LEAL, Elyane R. M. Maternidade no doutorado: felicidade ou sofrimento? **ANAIS do IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade**, Curitiba. 2011. Disponível em: <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/>.

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- TAUKENI, Simon G. The Main Challenges Student Mothers Experience to Manage Their Dual Roles. **Internacional Journal of Advances in Psychology (IJAP)**, v. 3, aug., 2014.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- URPIA, Ana Maria de O.; SAMPAIO, Sônia M. R. **Mães e universitárias: transitando para a vida adulta**. org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos, EDUFBA, 2011. p. 145-168.
- URPIA, Ana M. de O. **Tornar-se mãe no Contexto Acadêmico: narrativas de um self participante**. 2009. 201f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

DESAFIOS DAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA, NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Ana Vitória Gomes Amaral
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: 15viihamaral@gmail.com

Beatriz da Conceição Costa Rodrigues
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: beatriz.ccr123@gmail.com

Jhulyane Pereira Pinheiro
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: pereirajhulyane34@gmail.com

Edi Carlos Martins Castro
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: Edym3995@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem como objetivo compreender os desafios das práticas pedagógicas de inclusão no atendimento a crianças com deficiência no contexto da sala de aula, considerando as dificuldades relacionadas, inclusive, à formação profissional docente. A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, baseada em leituras e análises de textos bibliográficos, com enfoque em experiências e vivências. Os resultados evidenciam a permanência de desafios na realidade educacional, como a carência de infraestrutura adequada, a ausência de materiais adaptados e a insuficiência na formação continuada de professores regentes e profissionais de apoio escolar (PAE). Observa-se, ainda, que as leis existentes muitas vezes permanecem como ideais no papel, distantes da prática escolar. Contudo, apesar das dificuldades, identificam-se iniciativas pedagógicas que buscam promover a inclusão e o acolhimento das especificidades das crianças com deficiência. Conclui-se que a educação inclusiva é um direito de todos, mesmo diante das limitações de recursos.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Criança com deficiência. Inclusão. Educação.

INTRODUÇÃO

Atualmente, torna-se necessário tratar de uma educação inclusiva, que muitas das vezes, exclui discretamente, dentro do próprio sistema de educação e traz um histórico de dificuldades evidentes na sociedade atual. Vale ressaltar também, que os desafios afetam não só professores, mas o profissional de apoio escolar (PAE), e nesse mesmo caminho, pode ser colocado a própria escola e seus servidores.

Desse modo, a criança com deficiência, tem sim direito ao acesso a uma boa educação de maneira igualitária, a escola tem por obrigação inserir essas crianças nesses espaços, sendo este essencial na formação da mesma, pois segundo a própria declaração de Salamanca, esses espaços são para uma diversidade “[...]promissoras a uma educação que visa contemplar as especificidades de cada indivíduo e a construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças (Batista; Rego; Benício, 2018, p. 5). e diante de uma sociedade tão excludente, é possível ter leis que ampara essas crianças. A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A LDB define como responsabilidade do poder público, a efetivação da matrícula na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializados. No entanto, manteve a concepção já existente de educação, ao prever classes, escolas ou serviços especializados para alunos considerados sem possibilidade de serem integrados no ensino regular, em razão de condições específicas (Batista; Rego; Benício, 2018, p. 8).

Diante desse cenário, cabe trazer um questionamento quantos aos desafios enfrentados por esses professores, nesse espaço escolar, e como realizam as suas práticas de atividades pedagógicas, para atender as crianças com deficiência.

É importante trazer à tona esse assunto, não só por sua atualidade, mas de certa forma para buscar entender como esse profissional vem executando seu papel no contexto escolar, mesmo diante de dificuldades encontradas na própria sala de aula ou na própria formação profissional que não foi contemplada como deveria.

METODOLOGIA

A pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa a qual segundo Minayo “Sua matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação” (Minayo, 2012, p. 622), e para sustentar essa fala, será considerado essa experiência com base em estudos bibliográficos, textos acadêmicos, artigos e fichamentos. E com consentimento de colegas, irá partir de uma observação em relação as essas crianças com deficiência, na própria sala de aula, no processo de atuação como profissional de apoio escolar (PAE).

Cabe ressaltar que as contribuições das vivências foram colhidas a partir das observações e experiências de colegas em processo de graduação, que atuam em sala de aula, nas escolas de ensino público, como profissional de apoio escolar (PAE). Nesse processo, ajudam essas crianças com deficiência em sua atividade. E fazendo um recorte durante o período de 2023 até o momento atual, foi possível trazer em pauta os desafios enfrentados nesses espaços.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo a declaração de Salamanca (1994) defende que todos os alunos estudem juntos, independentemente de sua condição física ou neurológica. E ao colocar, a atualidade, o decreto ou lei na teoria têm objetivo em incluir as crianças com deficiência junto aos alunos que não apresentam necessidades especiais, se tornando um desafio para o ambiente escolar, sabendo que, ainda há poucas escolas que amparem a criança com deficiência.

Ao falar de inclusão identifica-se nesses espaços questões são colocadas quanto a precariedade da acessibilidade arquitetônica. Santos (2025) e Yildirim (2025) dialogam quanto aos “[...] principais desafios identificados estão a escassez de recursos materiais e humanos [...]” no ambiente escolar requer desafios, como infraestrutura, materiais didáticos, recursos tecnológicos, professores com formação continuada e profissionais de apoio.

Observa-se uma carência em relação a vida formativa desses profissionais, sendo que a a qualificação destes professores é crucial nesse processo, ter bons professores. E quanto a isso, há uma má formação.

É necessário confirmar se os professores possuem formação e treinamento em educação inclusiva e em trabalhar com alunos com diferentes necessidades. Além disso, deve-se verificar se a escola oferece oportunidades regulares de desenvolvimento profissional para os professores e se há experiência prática na aplicação de práticas inclusivas na sala de aula (Criscuolo, 2025, p. 6).

Para que ocorra uma boa aprendizagem é importante que os profissionais tenham um conhecimento adequado para poder ocorrer a inclusão, socialização e aprendizagem. É necessário ter um momento para organizar e planejar a inclusão desses alunos nos planos estratégias de acordo com a necessidade de cada criança com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo tem por finalidade analisar as dificuldades que desafiam o processo pedagógico ao inserir a criança com deficiência em sala de aula, contribuindo para entender as dificuldades encontradas pelo próprio professor e profissional de apoio escolar (PAE) no ambiente escolar. E por meio da vivência entender quais dificuldades se fazem presentes no cotidiano desses profissionais.

Por fim, o estudo colabora para ter uma análise quanto a práticas que são presenciadas seja no ambiente escolar, e métodos que ajudem nesse processo de inclusão desse aluno. E serve como ensino para futuramente ter um olhar voltado a montar práticas que colaborem nesse processo de adaptação do aluno, fazendo com que atenda às suas necessidades, claro que dificuldades são prováveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009.

CRISCOULLO, Lia C. *et al.* Educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Educação em revista**. Recife, v. 1, 2025.

MINAYO, Maria C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 621-626, 2012.

DOCÊNCIA E INTERSECCIONALIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO

Oscarlito Sebastião de Sousa Moraes
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: Oscarlito.moraes@abaetetuba.ufpa.br

Arthur Sebastião de Sousa Moraes
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: arthur.ferreira@abaetetuba.ufpa.br

Tais Quaresma Pinheiro
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: tais.pinheiro@abaetetuba.ufpa.br

Resumo: O presente trabalho busca analisar como a articulação entre marcadores sociais, como gênero, raça, classe e território influencia as experiências escolares e de que forma a atuação docente pode romper com a reprodução de desigualdades. O embasamento teórico fundamenta-se em autoras que discutem a educação libertadora e a teoria interseccional, como Kimberlé Crenshaw (1991) e Paulo Freire (1970). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, amparada por uma análise teórico-reflexiva da prática docente no contexto da realidade escolar amazônica. Os resultados evidenciam que a eficácia no combate às violências de gênero depende da desconstrução de estereótipos e da implementação de currículos que contemplem as especificidades das identidades marginalizadas, transformando o silenciamento em diálogo emancipatório.

Palavras-chave: Docência. Interseccionalidade. Violência de Gênero. Educação Emancipadora.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a docência sob a perspectiva da interseccionalidade como ferramenta estratégica no enfrentamento às violências de gênero no ambiente escolar. O estudo busca analisar como a articulação entre marcadores sociais, como gênero, raça, classe e território influenciam as experiências escolares e de que forma a atuação docente pode romper com a reprodução dessas desigualdades. O problema central reside na persistência de práticas pedagógicas que acabam por invisibilizar vivências de grupos marginalizados e perpetuar ciclos de violência institucional. O objetivo desta pesquisa é compreender como a incorporação da lente interseccional na prática educativa contribui para a construção de um ambiente escolar inclusivo, e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas sensíveis às realidades dos estudantes. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de superar modelos de ensino que não contemplam a diversidade do aluno, especialmente mulheres negras, indígenas e periféricas.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada nesta investigação consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo e de natureza descritiva. Segundo Gil (2002, p. 42), a pesquisa descritiva tem

como objetivo principal “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Esta perspectiva permite compreender as intersecções entre gênero, raça, classe e território no ambiente escolar. Quanto aos procedimentos, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, amparada por uma análise teórico-reflexiva da prática docente. Nesse sentido, o suporte teórico é construído a partir do diálogo entre a interseccionalidade de Crenshaw, Freire, hooks, Davis e Saffioti, priorizando autores do feminismo negro e da pedagogia crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Interseccionalidade: conceitos fundamentais

A interseccionalidade, enquanto conceito desenvolvido no âmbito do feminismo negro, representa uma ferramenta analítica essencial para compreender a complexidade das opressões que atravessam a vida dos sujeitos, especialmente das mulheres negras. Formulada inicialmente por Crenshaw, a interseccionalidade evidencia como diferentes sistemas de opressão, como racismo, sexismo e classismo, se articulam de forma simultânea e indissociável. Essa perspectiva rompe com análises fragmentadas; “as experiências das mulheres negras não podem ser compreendidas isolando raça ou gênero” (Crenshaw, 1991, p. 1245), o que reforça a importância de uma abordagem integrada.

No contexto educacional, a interseccionalidade permite analisar como as desigualdades se manifestam nas práticas escolares, influenciando o acesso e a permanência dos estudantes. A escola, ao não considerar essas interseções, pode reproduzir formas de exclusão que afetam de maneira mais intensa determinados grupos sociais. A incorporação dessa perspectiva na docência contribui para a construção de práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas. Como destaca Angela Davis, “as opressões não atuam separadamente, elas se interligam” (Davis, 1981, p. 23). Dessa forma, a aplicação da interseccionalidade na educação exige uma revisão das práticas pedagógicas e das concepções de ensino, de modo a garantir que diferentes perspectivas sejam contempladas. Ademais, é imprescindível ressaltar que a docência interseccional também envolve a análise das relações de poder presentes no ambiente escolar, que influenciam a forma como os sujeitos são percebidos e tratados. Assim, constata-se que tal formação desempenha um papel fundamental na incorporação da interseccionalidade.

Violências de gênero no contexto escolar

As violências de gênero no contexto escolar se manifestam de formas múltiplas e, muitas vezes, naturalizadas, atravessando as relações entre estudantes, professores e demais sujeitos. Essas violências não se restringem a agressões físicas, mas incluem práticas simbólicas, comentários sexistas, silenciamento de vozes femininas, discriminação contra identidades dissidentes e a reprodução de estereótipos de gênero. Conforme afirma Saffioti (2004, p. 35) “a violência de gênero é estrutural e se manifesta em diferentes esferas da vida social”, evidenciando que o ambiente escolar não está dissociado dessas dinâmicas.

As violências de gênero no contexto escolar também se articulam com outras formas de opressão, como racismo e classismo configurando experiências complexas que afetam de maneira diferenciada os sujeitos. Nessa perspectiva, é notório que estudantes negras, indígenas e periféricas frequentemente vivenciam múltiplas formas de discriminação. Outrossim, constata-se que a invisibilização das violências de gênero constitui um dos principais desafios no contexto escolar, uma vez que muitas dessas práticas são consideradas “normais”. Como afirma Butler (2003, p. 52), “as normas de gênero regulam e produzem os corpos, muitas vezes de forma violenta”, o que reforça a necessidade de questionar essas normas. Portanto, a análise das violências de gênero no contexto escolar evidencia a necessidade de uma atuação articulada entre práticas pedagógicas, políticas institucionais e formação docente, de modo a promover a construção de um ambiente educativo que valorize a equidade e o respeito às diferenças.

Currículo e invisibilização de experiências femininas

O currículo escolar, enquanto construção social e política, desempenha um papel central na definição dos conhecimentos considerados legítimos e dignos de serem ensinados, influenciando diretamente a forma como as identidades são reconhecidas e valorizadas no ambiente educativo. Nesse contexto, a ocultação das experiências femininas no currículo constitui um dos aspectos mais evidentes das desigualdades de gênero na educação. Conforme afirma Scott (1995, 86) “o gênero é uma categoria útil de análise histórica”, o que evidencia a necessidade de incorporar essa perspectiva na construção curricular.

Além disso, predominância de referências masculinas nos conteúdos escolares contribui para a construção de uma visão limitada da história e da cultura, na qual as mulheres aparecem como figuras secundárias, cuja representação impacta a formação dos estudantes, influenciando suas percepções sobre o papel das mulheres na sociedade e reforçando

estereótipos de gênero. Assim, questões relacionadas às desigualdades de gênero frequentemente recebem pouca atenção, sendo tratadas de forma superficial ou inexistente.

A crítica ao currículo tradicional aponta para a necessidade de construir propostas que sejam mais inclusivas e representativas da diversidade de experiências presentes na sociedade. A incorporação de perspectivas feministas no currículo contribui para a valorização das experiências das mulheres e para a promoção da equidade de gênero.

Práticas pedagógicas emancipadoras

As práticas pedagógicas emancipadoras no contexto da educação interseccional se configuram como estratégias fundamentais para o enfrentamento das desigualdades de gênero, no ambiente escolar. Sendo assim, a pedagogia emancipadora se fundamenta na compreensão de que a educação deve contribuir para a transformação social, permitindo que os sujeitos reconheçam as estruturas de opressão e atuem na sua superação. Conforme afirma Freire (1970, p. 82) “a educação libertadora problematiza a realidade e convida à ação transformadora.”

Além disso, é importante destacar que a abordagem interseccional nas práticas pedagógicas emancipadoras permite a compreensão das múltiplas formas de opressão que atravessam a vida dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para o enfrentamento das desigualdades. Logo, a problematização das experiências vividas pelos alunos contribui para a construção de uma consciência crítica e para a valorização das identidades diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, retomando o objetivo de compreender a articulação entre as práticas pedagógicas e as estruturas de poder, os resultados reafirmam que a escola não é um espaço neutro, mas um território em disputa. Conforme afirma Candau (2008), a educação em direitos humanos deve promover uma cultura de respeito e dignidade, o que exige uma atuação docente mediada pela ética para interromper ciclos de invisibilidade e opressão. A eficácia nesse combate depende da desconstrução de estereótipos e da implementação de currículos que contemplem as especificidades de gênero, raça e classe.

Ademais, é importante destacar que os avanços deste estudo residem na compreensão de que o enfrentamento às violências não se limita a protocolos punitivos, mas à valorização das identidades e dos territórios. Sob a ótica de Freire (1970), reafirma-se que “ninguém se

liberta sozinho”, evidenciando que a autonomia discente é fruto de uma construção coletiva e de uma participação ativa de todos.

Conclui-se que a formação docente continuada é o motor para uma leitura interseccional da realidade, permitindo que a educação cumpra sua função social de transformar territórios. Logo, ao comprometer-se com a equidade, a prática pedagógica emancipatória estabelece-se como instrumento indispensável para a superação das desigualdades estruturais e a plena garantia da dignidade humana no contexto educativo.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDAU, Vera M. **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CRENSHAW, Kimberlé. **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color**. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: REFLEXÕES NO ÂMBITO ESCOLAR

Wanessa Freitas Lobato
Universidade Federal do Pará
E-mail: Wanessalobato17@gmail.com.br

Grazielly Farias Rodrigues
Universidade Federal do Pará
E-mail: fariasgrazy930@gmail.com

Lucas de Cássio Costa Lima
Universidade Federal do Pará
E-mail: cassiocosta998@gmail.com

Wellington Farias Gonçalves
Universidade Federal do Pará
E-mail: Wellingtonfariasgoncalves120@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa intitulada educação étnico-racial: reflexões no âmbito escolar, tem como objetivo refletir sobre a importância da educação étnico-racial no âmbito escolar brasileiro, como uma ferramenta essencial para enfrentar o racismo estrutural e para a valorização da diversidade cultural brasileira, a partir de análises, experiências e discussões teóricas sobre a temática. Procura-se compreender de que maneira o currículo escolar pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e empáticos, considerando que historicamente esse currículo tem privilegiado uma parcela da sociedade em detrimento de outras. A metodologia utilizada nesse trabalho foi uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfico, buscando fazer relação com relatos de experiência acadêmicas e escolares dos docentes, incluindo vivências que ocorreram na educação básica, na graduação e no Pibid. O referencial teórico se fundamenta nas ideias propostas por Moraes (2021), que compreende o currículo como construção social que reproduz desigualdades sociais; Cida Bento (2022) onde se analisa as relações raciais os privilégios historicamente construídos na sociedade brasileira e bell hooks (2013) que defende uma educação crítica voltada para a valorização das identidades. Os resultados mostram que o racismo na escola não se manifesta por meio de atitudes individuais, mas está inserido nas estruturas curriculares. A educação étnico-racial deve ser trabalhada com intencionalidade no contexto escolar e não somente em datas específicas, e deve ocorrer desde o início da educação básica, pois contribui para a formação de sujeitos conscientes das realidades sociais. Dessa forma reforça-se o papel da escola como espaço fundamental na construção de uma sociedade mais democrática e sem preconceitos.

Palavras-chave: Educação. Étnico-racial. Currículo.

INTRODUÇÃO

As instituições escolares são um espaço de construção de saberes e um meio que propõe a formação social e cultural dos estudantes. É importante entender que a história do Brasil foi construída a partir das bases coloniais e escravocratas, e ainda hoje refletem seus efeitos no âmbito social. Contudo, tratando do âmbito educacional, sabemos que o racismo é visto não apenas como uma atitude individual, mas como um problema que se manifesta de várias maneiras no ambiente escolar e de forma silenciosa.

Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a importância de debater a educação racial dentro das escolas, buscando reconhecer a diversidade e como essa realidade contribui para a formação de sujeitos críticos que respeite as características individuais. Falar sobre isso ainda

dentro da educação básica permite que se desenvolva noções de respeito e equidade ainda no início da formação do indivíduo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico. Para Prodanove e Freitas (2013, p. 70) “Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números”. A pesquisa bibliográfica será utilizada como procedimento metodológico, segundo Gil (2008, p. 50) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, [...] há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

Será feito o uso de relatos de experiência, “O relato de experiência é um texto que descreve uma dada experiência com o objetivo de contribuir de forma relevante para sua área de atuação” (Barros, 2024, p. 6). Assim, compreende-se a importância de compartilhar as vivências, que se constituem como um elemento essencial no processo de desenvolvimento dos saberes e nas reflexões sobre as práticas como docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação étnico-racial é constituída como um campo de reflexão e de intervenção fundamental para a compreensão das desigualdades historicamente produzidas na sociedade brasileira e reproduzidas dentro das instituições escolares. Nesse sentido, é possível relacionar com a perspectiva de Bell Hooks quando é destacado “[...] a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (hooks, 2013, p. 12), pois a escola assume tanto o papel emancipador quanto reprodutor das desigualdades. Enquanto espaço social e político, ela não se encontra separada das relações de poder que estruturam a sociedade, sendo atravessada por discursos, práticas pedagógicas e currículos que, muitas vezes, reforçam hierarquias raciais e processos de exclusão, mas que também podem ser transformados por práticas críticas.

O currículo escolar não é neutro, tampouco desprovido de intencionalidade política. Ele expressa concepções de mundo, de sociedade e de sujeito, estando diretamente relacionado às disputas de poder presentes no contexto social. No contexto brasileiro, o currículo historicamente privilegiou uma perspectiva eurocêntrica, alinhada aos interesses das elites brancas, invisibilizando saberes, culturas e histórias de grupos racializados. Isso é destacado por Pereira e Cordeiro (2015, p. 8) ao afirmar, “identificamos o currículo oficial em prol de

uma cultura burguesa, descaracterizadora das outras culturas que fizeram e/ou fazem parte da construção da sociedade brasileira”.

A compreensão do racismo no currículo escolar pode ser aprofundada a partir das reflexões sobre a branquitude. Discutido por Cida Bento, a branquitude é um sistema de privilégios sustentado por pactos silenciosos que beneficiam a população branca e naturalizam desigualdades raciais nas instituições sociais. Para reforçar a ideia, Bento (2022, p. 54) declara:

Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos político-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados.

No ambiente escolar, a branquitude contribui para a produção de práticas excludentes que afetam diretamente a trajetória educacional de estudantes negros. A naturalização do fracasso escolar desses sujeitos, associada a discursos meritocráticos, desconsidera as desigualdades históricas e sociais que marcam suas condições de acesso e permanência na escola. Assim, o currículo, ao não problematizar essas questões, acaba reforçando estigmas e reproduzindo desigualdades.

Dessa maneira, para trabalhar as relações étnico-raciais na escola é necessário promover espaços de diálogo, escuta e problematização, nos quais a diversidade seja reconhecida como elemento de construção do processo formativo, especialmente diante de desigualdades que não são apenas individuais, mas estruturais, Moraes defende “uma educação que liberta mediante a conscientização dos seres humanos para a humanização, em uma dialética constante entre pensar e atuar” (Moraes, 2021, p. 101). Ou seja, o conhecimento não pode ser apenas assimilado, precisa ser problematizado.

A partir disso, será relatado algumas experiências acadêmicas que se relacionam a temática estudada afim de ressaltar sua importância no contexto escolar. De acordo com o relato de um discente, o contato com um evento sobre a consciência negra ainda no ensino fundamental foi determinante para romper com uma visão limitada da cultura africana, restrita à escravidão, evidenciando a necessidade de um currículo que contemple a diversidade cultural em sua totalidade. Outro discente destaca que, durante sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a palestra ministrada por uma professora demonstrou a relevância de se trabalhar a temática étnico-racial desde o início do ano letivo como estratégia para valorizar a diversidade e combater a discriminação racial.

Nesse sentido, ao dialogar os relatos dos discentes com as contribuições de Hooks, tem em vista uma prática pedagógica que valoriza a experiência dos estudantes e rompe com modelos hierárquicos de ensino. Segundo Hooks (2013), ensinar é um ato que envolve compromisso com a liberdade e com a participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem. A autora defende que a sala de aula pode se tornar um espaço de transformação quando o educador assume uma postura crítica e aberta ao diálogo. Dessa forma, aproximar a educação étnico-racial de uma pedagogia libertadora é entender que o ato de educar precisa ser intencional, crítico e voltado para a transformação, na qual o ensino se torna o caminho para a emancipação dos sujeitos e promove a justiça social no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas nesta pesquisa, permitem compreender sobre educação étnico-racial. Ao retomar o objetivo principal, reafirma-se que a escola não é apenas um local de transmissão de saberes, mas também um espaço que possibilita a reflexão crítica da realidade que o aluno faz parte. Ficou nítido que o racismo no ambiente escolar possui um caráter estrutural, revelando as marcas de uma sociedade hierarquicamente estruturada em princípios de uma divisão de classe desigual que naturaliza atitudes de preconceito contra a população negra.

Por fim, é evidente que a educação étnico-racial possibilita um currículo que promova a reflexão e o diálogo sobre as relações raciais de forma prática, inserida no cotidiano escolar e não restrito apenas a datas específicas ou comemorativas, ao inserir esse debate de forma sistemática na escola fortalece valores humanos de respeito e equidade. A escola é um espaço importante, que tem o compromisso de formar indivíduos com potenciais, que sejam críticos e reflexivos. Por isso, a educação étnico-racial deve ser trabalhada desde a educação básica, pois é nesse período que irá iniciar o processo de formação de identidade do sujeito, pois terão suas primeiras relações sociais e suas percepções sobre as diferenças.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Ana M. D. B. **Manual de trabalhos acadêmicos-científicos: relato de experiência**. Rio de Janeiro: UBM, 2024.
- GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.

DE MORAES, Eunice Léa. A Educação Étnico-Racial e a Interseccionalidade das Opressões de Gênero, de Raça e de Classe Vivenciadas pela População Negra no Brasil. **Revista brasileira de educação, cultura e linguagem**, Mato Grosso do Sul, v. 5, n. 10, 2021.

HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Vv2, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

PEREIRA, Gilmar R.; CORDEIRO, Maria José de J. A. A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 5, n. 14, p. 07-22, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Porto Alegre: Editora Feevale, 2013.

ENSAIOS ETNOGRÁFICOS: OLHARES SOBRE MULHERES TRABALHADORAS FEIRANTES NA “BEIRA” EM ABAETETUBA/PÁ

Hedelen dos Santos Queiroz
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: ghedelen@gmail.com

Michelle Nunes dos Passos
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: michellenpassos@gmail.com

Rosilene Cardoso Maués
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: rosilenemaues98@gmail.com

Resumo: A feira livre constitui um espaço de grande relevância social, econômica e cultural nas cidades amazônicas. Na cidade de Abaetetuba, no estado do Pará, a Feira Livre da Beira representa um importante centro de comercialização de produtos provenientes da agricultura familiar, pesca e extrativismo, além de funcionar como um espaço de convivência social e cultural. Nesse contexto, o presente estudo analisa a presença e a atuação das mulheres trabalhadoras nesse ambiente, buscando compreender como o corpo feminino é percebido e representado dentro desse espaço social e econômico. A pesquisa possui abordagem qualitativa, sendo desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e observação etnográfica realizada no espaço da feira. Os resultados indicam que, embora enfrentem diversos desafios relacionados à precariedade das condições de trabalho, ausência de políticas públicas e desigualdades de gênero, as mulheres feirantes exercem papel fundamental na dinâmica econômica e social da feira. Observou-se que essas trabalhadoras atuam em diferentes atividades, como venda de alimentos, frutas, verduras, roupas e refeições, além de ocuparem funções em estabelecimentos comerciais no entorno da feira. Apesar das dificuldades enfrentadas, o trabalho na feira representa para muitas dessas mulheres uma importante fonte de renda, autonomia financeira e reconhecimento social. Dessa forma, a pesquisa evidencia que a feira livre se configura como um espaço de resistência, protagonismo feminino e construção de identidades sociais, onde as mulheres reafirmam diariamente seu papel na economia local e na vida social do município.

Palavras-chave: Mulheres trabalhadoras. Feira livre. Etnografia. Abaetetuba.

INTRODUÇÃO

A feira livre é um espaço tradicional de comercialização presente em diversas cidades brasileiras, especialmente nas regiões amazônicas, onde exerce papel fundamental na circulação de produtos e na manutenção das relações sociais e culturais da população local. Na cidade de Abaetetuba, a Feira Livre da Beira destaca-se como um dos principais pontos de encontro da comunidade, reunindo diariamente feirantes, consumidores e visitantes (Barros, 2009).

Localizada às margens do rio Maratauíra, a feira apresenta grande diversidade de produtos e atividades econômicas, refletindo a riqueza cultural e produtiva da região. Nesse ambiente dinâmico e diversificado, destacam-se as mulheres trabalhadoras que, por meio de suas práticas cotidianas, contribuem significativamente para o funcionamento e a vitalidade econômica da feira.

Historicamente, o corpo feminino esteve associado a processos de subordinação e exclusão social, sendo muitas vezes limitado ao espaço doméstico e às funções relacionadas ao cuidado da família. Entretanto, ao longo do tempo, as mulheres passaram a ocupar novos espaços na sociedade, conquistando maior participação no mercado de trabalho e maior autonomia em suas trajetórias de vida.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender como o corpo das mulheres trabalhadoras é percebido na feira livre de Abaetetuba. Busca-se ainda analisar as experiências, desafios e estratégias de resistência dessas mulheres em um espaço historicamente marcado por relações de poder e desigualdades de gênero.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender os significados e experiências vivenciadas pelas mulheres trabalhadoras no contexto da feira livre. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa permite analisar fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, possibilitando uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada.

Para o desenvolvimento do estudo foram utilizados dois procedimentos metodológicos principais: pesquisa bibliográfica e pesquisa etnográfica. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de livros, artigos científicos e materiais disponíveis em meios digitais que abordam temas relacionados à cultura, corpo feminino, relações de gênero e trabalho.

A pesquisa etnográfica foi desenvolvida por meio de observações realizadas na Feira Livre da Beira, em Abaetetuba. De acordo com André (2012), a etnografia consiste em um método de investigação que busca descrever e interpretar práticas culturais e sociais de determinado grupo, permitindo compreender o cotidiano dos sujeitos e suas formas de organização social.

Durante as observações foram analisadas as atividades exercidas pelas mulheres feirantes, suas interações sociais, os produtos comercializados e as condições de trabalho presentes no espaço da feira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Feira Livre da Beira possui grande importância para a cidade de Abaetetuba, tanto no aspecto econômico quanto social e cultural. Nesse espaço circulam diariamente diversos produtos, como frutas, verduras, carnes, pescados, artesanatos, roupas e alimentos preparados. Além da comercialização de mercadorias, a feira também funciona como espaço

de convivência, lazer e troca de experiências entre os frequentadores. Segundo Barros (2009), a feira de Abaetetuba constitui-se como um importante espaço de socialização e interação entre os sujeitos locais.

Durante a pesquisa foi possível observar que as mulheres exercem diversas atividades no espaço da feira. Muitas atuam como vendedoras de frutas, verduras, lanches e refeições, enquanto outras trabalham em lojas localizadas no entorno da feira. Parte dessas mulheres é proveniente da zona rural, e trazem produtos cultivados em suas próprias propriedades para comercialização.

Entretanto, a presença feminina ainda é menor em determinados setores da feira, como nos mercados de peixe e carne, tradicionalmente ocupados por trabalhadores homens. Além disso, as mulheres enfrentam desafios relacionados à precariedade das condições de trabalho, à falta de infraestrutura adequada e a situações de assédio.

Mesmo diante dessas dificuldades, o trabalho na feira representa para muitas dessas mulheres uma importante forma de autonomia econômica e como trabalhadoras. Nesse sentido, a feira pode ser compreendida como um espaço de resistência e protagonismo feminino, onde as mulheres constroem redes de sociabilidade e estratégias de sobrevivência. A feira livre é também um espaço de construção de identidades sociais, como mulheres autônomas, trabalhadoras que sobrevivem diariamente e reafirmam sua relevância na economia local e na vida social do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que a Feira Livre da Beira constitui um espaço relevante de atuação feminina na cidade de Abaetetuba. As mulheres feirantes desempenham papel fundamental na dinâmica econômica e social do município, contribuindo para a circulação de produtos, para a manutenção da cultura local e para o sustento de inúmeras famílias.

Apesar dos avanços conquistados pelas mulheres ao longo da história, a pesquisa evidencia que ainda existem desigualdades de gênero presentes no cotidiano do trabalho informal, marcadas por questões como precariedade de infraestrutura, ausência de políticas públicas e falta de reconhecimento profissional que continuam sendo desafios enfrentados por essas trabalhadoras.

Ainda assim, a feiral é ocupada pelos corpos femininos como espaço de sobrevivência, de autonomia econômica, de resistência aos problemas enfrentados, e de construção de identidades, quando reafirmam que são trabalhadoras e relevantes para a economia local.

Dessa forma, é fundamental ampliar o debate sobre as condições de trabalho das mulheres feirantes e promover ações que garantam maior valorização e reconhecimento social para essas profissionais. Dar visibilidade às experiências dessas mulheres significa reconhecer sua importância na história local e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.
- BARROS, Flávio B. Sociabilidade, cultura e biodiversidade na Beira de Abaetetuba no Pará. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, Vale do Rio dos Sinos, v. 45, n. 2, mai./ago., p. 152-161, 2009.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

UM MERGULHO NAS CORES: DESCONSTRUINDO O LÁPIS “COR DE PELE”

Joisiane Pinheiro Costa
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: Pinheirojoisiane16@gmail.com

Thiago Margalho Cardoso
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: thiagocardoso17042003@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta a diversidade étnico-racial dentro da Educação Infantil onde o foco é a desconstrução do já enraizado estigma do “lápiz cor de pele”. O objetivo central é a reflexão sobre como os padrões estéticos naturalizados dentro do ambiente escolar acabam impactando na formação da identidade das crianças, promovendo o reconhecimento dos variados tons de pele como uma forma de combate ao racismo e a discriminação logo na primeira infância. A fundamentação teórica é conectada nas diretrizes de uma educação antirracista e humanizadora, o texto apresenta e dialoga com autores que discutem a importância de práticas pedagógicas voltadas ao respeito às diferenças e à valorização da formação histórica miscigenada do Brasil. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma turma de educação infantil. O processo partiu de questionamentos de alunos sobre a cor do lápis que levaram a um debate étnico-racial e que ao final foram apresentados às variadas paletas de cores. Por fim, confirma-se que o diálogo estabelecido do professor com os alunos é eficaz e de grande importância para desmistificar a ideia de que somente um tom de pele é o único, para que, as crianças demonstrem compreensão sobre a inexistência de um padrão universal, reconhecendo a riqueza da identidade brasileira. Conclui-se que, com fundamentação teórica e capacitação docente de qualidade a aprendizagem do aluno torna-se mais significativa, assim, sendo essencial que a escola atue como espaço de vivências que rompam com estereótipos e preconceitos, estabelecendo o respeito humano como base do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Diversidade. Respeito. Práticas Pedagógicas. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a importância de uma educação infantil em que o preconceito e a discriminação não façam parte do cotidiano pedagógico e do imaginário infantil. Em contrapartida é notório que essa realidade se faz presente na sociedade como um todo, visto que nas vivências escolares, na família ou em qualquer outro espaço social, as crianças estão suscetíveis a presenciarem várias formas de discriminação.

O Brasil por sua formação histórica é um país miscigenado, resultante de uma vasta variedade de tons de pele, o que compõe a diversidade humana. Neste sentido, há uma necessidade de se refletir e debater com as crianças pequenas o quanto o racismo pode ser cruel e que por um simples detalhe como a questão do “lápiz cor de pele” identificado pelo lápis de tom rosado, que é naturalizado pelas crianças no ambiente escolar, pode ocasionar marcas negativas na construção da identidade de suas identidades. Há de se pontuar problemáticas tão relevantes e necessárias desde cedo, desconstruir padrões e estereótipos,

afinal a escola por excelência deve ser lugar de vivências significativas onde o respeito humano seja base de tudo.

Por fim, a pesquisa também se justifica pela sua relevância acadêmica e científica, uma vez que vale a reflexão de futuros educadores que irão atuar nas instituições de ensino, salientando que, deve-se sempre buscar novas abordagens para o ensino que auxilie processo de educação dos estudantes.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, pois visa contribuir com a relação homem-conhecimento, refletindo sobre a desconstrução do lápis “cor de pele” e oportunizando a reflexão e a descoberta dos diferentes tons de pele. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (Minayo, 2001, p. 21).

O ponto de partida do trabalho se deu a partir de uma atividade realizada em um componente curricular no qual era necessário o deslocamento para uma instituição de educação infantil, no decorrer dos dias, durante nossa permanência a professora aplicou uma atividade onde cada aluno faria o seu autorretrato, entretanto, notou-se que alguns alunos rejeitavam alguns lápis de cores mais escuras e optavam pelo uso do lápis mais claro, afirmando que aquele lápis que era “a cor da pele certo”, partindo desse momento, buscamos apresentar que existem diversas tonalidades de cores e cada uma delas carrega seu poder, significado e beleza.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EMEI Maria Lorenza Civalleri, é uma instituição municipal localizada no bairro Cristo Redentor, em Abaetetuba - PA. A escola atende à educação infantil e básica, funcionando na Rua Padre Valeriano Germano, 1550.

A vivência ocorreu durante a ministração de uma atividade em campo voltada a educação infantil e seu desenvolvimento dentro de sala de aula, onde seu objetivo seria observar o cotidiano da educação infantil.

Para fundamentar a discussão acerca do projeto, dialogamos com autores como, Meireles (2018) e sua pesquisa intitulada “Além do lápis ‘cor de pele’: Um olhar acerca das

relações étnico-racial na educação infantil”. Pereira (2022) apresenta ideias fortes e relevantes, auxílio importante na elaboração do trabalho. Pereira (2022) evidencia a importância de explorar e reconhecer sua identidade através da diversidade de tons de pele por meio dos lápis. Santos (2018) na obra “Lápis cor de pele” traz a importância de desnaturalizar a cor rosa como padrão para o lápis cor de pele, discussão pertinente para a sociedade atual e debate escolar desde a primeira etapa da educação básica.

Ao finalizar o trabalho pode-se afirmar que as hipóteses levantadas diante da questão problema foi confirmada pelas crianças através do diálogo. Não existe um lápis cor de pele que seja referência para representar todas as peles da diversidade brasileira. A desconstrução do “lápis cor de pele” possui o papel de auxiliar as crianças a entenderem mais sobre a diversidade dos tons de pele que compõem a identidade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a desconstrução da ideia do ‘lápis cor de pele’ revelou-se um passo fundamental para o fortalecimento da identidade e da autoestima das crianças. Ao apontar e confrontar os padrões preestabelecidos e validar a pluralidade de tons, a escola cumpre sua função social de promover a alteridade e o respeito mútuo, não apenas tornou o aprendizado mais dinâmico, mas permitindo que os alunos se reconhecessem como sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua diversidade.

REFERÊNCIAS

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEIRELES, Elizangela S. *et al.* Além do lápis “cor de pele”: um olhar acerca das relações étnico-raciais na educação infantil. **Anais V CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46243> . Acesso em: 12 out. 2023.

PEREIRA, Luciana C. Lápis cor de pele, mas cor de pele de quem? Disponível em: <https://planejadordeaulas.org.br/plano/lapis-cor-de-pele-mas-cor-de-pele-de-quem/> Acesso em: 12 out. 2023.

SANTOS, Luciana. **Projeto lápis cor de pele.** Disponível em: <http://baraodoamparo.blogspot.com/2018/12/projeto-lapis-de-cor.html> Acesso em: 12 out. 2023.

NARRATIVAS DE MULHERES IDOSAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) PELA RESISTENCIA E AFIRMAÇÃO AOS DIREITOS À EDUCAÇÃO

Jacirene Ferreira Pantoja
Universidade Federal do Para
E-mail: jacireneferreira20@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem como tema central as Narrativas de Mulheres Idosas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), compreendidas como expressões de resistência e afirmação do direito à educação. Objetiva-se analisar as experiências educacionais dessas mulheres, destacando as relações entre memória, resistência e reconstrução da identidade. Parte-se do pressuposto de que o acesso tardio à escolarização não decorre de escolha individual, mas de processos históricos marcados por desigualdades de gênero, classe e geração. O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de Joan Scott (1995), ao discutir gênero como categoria de análise das relações de poder; Paulo Freire (1987; 1996), ao compreender a educação como prática de liberdade e emancipação; Ecléa Bosi (1994), na perspectiva da memória como reconstrução do vivido; e Paul Thompson (1992), que fundamenta a história oral como metodologia de valorização das vozes historicamente silenciadas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na história oral, utilizando entrevistas semiestruturadas, gravação, transcrição e análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). Os resultados preliminares indicam que as trajetórias dessas mulheres são marcadas por exclusões estruturais, mas também por movimentos de retorno à escola como forma de resistência. A alfabetização, especialmente a escrita do próprio nome, emerge como símbolo de autonomia e reconstrução identitária. Conclui-se que a (EJAI) se configura como espaço de pertencimento, valorização das experiências e fortalecimento da cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Mulheres idosas. Memória. Resistência. Identidade.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema central as *narrativas de mulheres idosas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)*, compreendendo-as como expressão de resistência e afirmação do direito à educação. A pesquisa tem como objetivo analisar as experiências educacionais dessas mulheres, enfatizando as relações entre memória, resistência e reconstrução identitária. Parte-se da compreensão de que o acesso tardio à educação não se configura como uma escolha individual, mas como resultado de um direito historicamente negado, em decorrência de estruturas sociais marcadas por desigualdades de gênero, classe e geração. Historicamente, mulheres idosas foram privadas da escolarização devido à inserção precoce no trabalho doméstico, à priorização da educação masculina e ao casamento como destino socialmente imposto. Nesse contexto, Joan Scott (1995) compreende o gênero como uma categoria fundamental de análise das relações de poder, permitindo compreender por que o acesso à educação foi sistematicamente negado às mulheres ao longo do tempo. Além disso, o estigma da velhice também se configura como barreira simbólica para o acesso e permanência na escola, reforçando processos de exclusão social.

Ao ingressarem na EJAI, essas mulheres desafiam tais estereótipos e demonstram que o processo de aprendizagem é contínuo e não se limita à idade. Nesse sentido, Paulo Freire

(1996), afirma que a educação é um ato de liberdade, capaz de promover autonomia e dignidade humana. Para o autor, o processo educativo deve considerar as trajetórias de vida dos sujeitos, especialmente daqueles marcados por exclusões históricas.

Assim, a educação ao longo da vida possibilita que mulheres idosas ressignifiquem suas experiências, ocupem espaços de fala e reconstruam suas identidades. A educação, nesse contexto, também se configura como direito fundamental, garantido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pelo Estatuto do Idoso (2003), que assegura o acesso à educação como parte dos direitos da pessoa idosa. Esses dispositivos legais evidenciam que o envelhecimento não implica incapacidade, mas demanda práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às especificidades desse público.

METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base na história oral, privilegiando as narrativas das participantes como fonte central de análise, a história oral constitui-se como uma metodologia que valoriza a experiência vivida e reconhece a fala dos sujeitos como documento histórico. Para Thompson (1992), a história oral democratiza a produção do conhecimento histórico ao deslocar o foco da história oficial para os sujeitos comuns, permitindo que vozes historicamente silenciadas ocupem lugar de centralidade na produção do saber. Conforme Thompson (1992, p. 137): “A evidência oral, transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que não é apenas mais rica e mais viva, mas também mais verdadeira”. Para Thompson:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato, pois, a compreensão entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos (Thompson, 1992, p.44).

Nessa perspectiva, a história oral rompe com modelos tradicionais de produção do conhecimento e possibilita compreender a memória como espaço de reconstrução de experiências, sentidos e identidades. Segundo Bosi (1994), a história oral permite dar visibilidade às vozes historicamente silenciadas, contribuindo para a construção de uma história “vista de baixo”. As entrevistas são gravadas, transcritas e analisadas com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), permitindo a identificação de categorias relacionadas às experiências de vida, memória, resistência e identidade. Ressalta-se que a

pesquisa se encontra em processo de desenvolvimento, estando atualmente na fase de coleta e início da análise dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento, os resultados e as considerações finais ainda estão em construção. No entanto, observa-se, de forma preliminar, a análise da narrativa de Lucimar Costa Ferreira, uma mulher idosa de 78 anos, que revela que a trajetória educacional de mulheres na EJAI é marcada por múltiplas exclusões de gênero, classe e território. Na infância, a ausência de estrutura escolar no meio rural, aliada à inserção precoce no trabalho doméstico e produtivo, constituiu um fator determinante para o não acesso à escolarização. Tal realidade é evidenciada na narrativa:

Não tinha professora no sítio [...] a gente ia estudar, chegava lá, ela dava tala de miriti pra fazermos paneiro, a gente não estudava"; Aí quando chegava na hora da lição, a gente não sabia o que era para fazer. Ela só passava umas coisinhas e pronto a maioria do tempo na escola (que era na casa dela) era pra nós tecer paneiro. Eu com 10 de idade trabalhei lavando garrafa de vidro para ser utilizada lá no engenho do Aprígio [...] eu lavava 2 grades, o dia inteiro, não dava conta, né?"[...] para ajudar a minha mãe, pois meu pai cortava lenha para nos sustentar e eu era a filha caçula (Lucimar, 2026).

Conforme Freire (1987), tais experiências podem ser compreendidas como expressões de situações-limite, isto é, condições históricas de opressão que restringem o acesso a direitos fundamentais, como a educação. Nesse sentido, a ausência de escola no meio rural não se configura como um fenômeno isolado ou casual, mas como parte de um processo histórico que contribui para a reprodução das desigualdades sociais, em consonância com a crítica freiriana à educação excludente. Além disso, a inserção precoce no trabalho, ainda na infância, evidencia uma lógica de sobrevivência que, conforme Karl Marx (2013), está vinculada à exploração da força de trabalho em contextos de vulnerabilidade. Essa condição é atualizada nas análises de Ricardo Antunes (2009), ao discutir a persistência de formas precarizadas de trabalho que atingem, sobretudo, os sujeitos das classes populares.

No campo educacional, essa trajetória dialoga com as reflexões de Dermeval Saviani (2008), ao evidenciar que a educação brasileira se constituiu historicamente de maneira excludente, especialmente para populações pobres e residentes em áreas rurais, reforçando desigualdades de acesso e permanência escolar. Pelas dificuldades após o falecimento de sua mãe ela se mudou para a cidade em busca de melhor condições de vida.

Mi aporrinhei disse que não ia estudar com ninguém. Aí eu vim pra cá pra cidade e me empreguei, na casa de família, compreendeu? Eu tinha uns 14 anos (Lucimar, 2026).

A migração de mulheres ribeirinhas para as cidades em busca de trabalho configura-se como um fenômeno complexo na Amazônia, impulsionado por fatores como a necessidade econômica, a busca por melhores condições de vida e, em muitos casos, a tentativa de superar situações de vulnerabilidade social. Esse deslocamento, conforme analisa Bertha Becker (2005), está relacionado às transformações territoriais e às desigualdades regionais que historicamente marcaram a Amazônia, promovendo a concentração de oportunidades nas cidades. Nesse contexto, ao chegar aos espaços urbanos, essas mulheres frequentemente se inserem em ocupações precarizadas e socialmente desvalorizadas, sobretudo no trabalho doméstico, com firmado em sua fala “Aí me empreguei na casa do irmão do soldado Cachimbino. Lá eu passei 4 anos empregada na casa dele. Fazia as coisas assim, aprendendo com ela lá, né? Cozinhar, fazer comida, lavar roupa” (Lucimar, 2026). Além disso, a experiência dessas mulheres pode ser analisada sob a perspectiva da interseccionalidade, conforme propõe Crenshaw (2002), ao demonstrar que múltiplos marcadores sociais como gênero, classe e território se entrecruzam, intensificando processos de exclusão e marginalização. A ida para a cidade representa uma nova tentativa de acesso à escolarização, ainda marcada por dificuldades e limitações, como expressa a narrativa a seguir:

Quando eu vim pra cá, eu ainda estudei [...] Aí eu estudava com a Betinha, mas eu era pouca aula, não era todos os dias, não estudava direito, não aprendia nada quase. Eu não sabia nada, né? Não era negócio de colégio, sabe? Era uma sala. [...] Aí pra me tirar do quadro, eu não dava conta de tirar do quadro. Aí ela passava assim no papel, no caderno, e aí eu ia escrevendo embaixo, compreende? (Lucimar, 2026).

A narrativa evidencia que o retorno à escola ocorreu em condições precárias, marcadas pela irregularidade das aulas e por práticas pedagógicas pouco eficazes, o que comprometeu o processo de aprendizagem. A dificuldade relatada “não aprendia nada quase”, não deve ser compreendida como incapacidade individual, mas como resultado de um ensino baseado na repetição e cópia, distante das necessidades da educanda. Nesse sentido, a experiência dialoga com a crítica de Paulo Freire (1987) à educação bancária, bem como com Saviani (2008) e Arroyo (2013), ao destacar a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as trajetórias e especificidades dos sujeitos da EJA. Após alguns anos, ocorre o retorno ao espaço de origem, o sítio, marcando o início de uma nova etapa de sua trajetória, caracterizada pela inserção no casamento e pela intensificação das responsabilidades domésticas e produtivas, o que contribuiu para o afastamento definitivo da escola: “Eu já tinha uns 16 anos quando eu fui pra lá pro sítio. Aí eu fui lá pro sítio, peguei o meu namoro e comecei a me namorar com o meu marido. Aí depois que eu arrumei o marido, meus serviços eram na casa e na minha roça. Aí que eu não estudei mesmo!” (Lucimar, 2026). Após o casamento, a tripla jornada se

consolidou e o sonho de aprender seu nome foi progressivamente interrompido, diante das exigências do trabalho doméstico, produtivo e do cuidado com a família.

Tempo depois, ocorre um novo deslocamento para o espaço urbano, motivado pelo agravamento do estado de saúde do esposo, o que levou a família a buscar, mais uma vez, melhores condições de vida na cidade. Esse retorno, entretanto, se dá em um contexto de ampliação das responsabilidades familiares, uma vez que já havia filhos sob seus cuidados. Aproximadamente um ano após a mudança, seu esposo vem a falecer, deixando-a responsável pela criação de duas crianças pequenas, de 4 e 2 anos de idade. Diante dessa realidade, e em meio às exigências da sobrevivência, a entrevistada passa a se inserir novamente no mundo do trabalho, assumindo atividades como diarista e vendedora de laranjas nas proximidades do matadouro municipal de Abaetetuba/PA. Tal trajetória evidencia a intensificação das desigualdades sociais e de gênero, nas quais mulheres, sobretudo em contextos populares, são frequentemente responsabilizadas pelo sustento familiar, ao mesmo tempo em que enfrentam condições precárias de trabalho e restrições no acesso à educação.

Eu trabalhei muito um ano lá. Pronto. [...] Aí de lá, teu avô morreu, eu fiquei cuidando dos meus filhos. Quando eu fui estudar com a mulher do Maruzinho foi ela quem me convidou, ela pegou meus documentos e fez a minha inscrição [...]. Aí eu e a Zonete, fomos para o (EJA). Nós estudamos no (Eja). Mas eu já escrevia um bocadinho, sabe? Eu já sabia escrever meu nome, assim. Eu escrevia meu nome, ela me dava o papel (Lucimar, 2026).

Mesmo diante das barreiras, a entrevistada protagonizou sucessivos novamente o retorno à escola nesse momento inserindo-se no ensino de Jovens e adultos na quela época (EJA). O objetivo de "aprender o nome" emerge como símbolo de autonomia e cidadania: "Minha história era aprender o meu nome. [...] Botar o meu nome, que é a minha assinatura, compreendeu? Ainda aprendi" (Lucimar, 2026). Tal ato representa o que Freire (1987) denomina leitura de mundo precedendo a leitura da palavra. Depois houve-se novamente o abandono escolar por fator familiar como diz em sua fala:

Depois eu disse para mim [...], ah, esse não é valido pra mim. Porque eu ia trabalhar o dia inteiro, quando eu chegava de tarde cansada, pra eu estudar... aí tinha os filhos. Já, não tinham mais o pai seu avô pois tinha morrido. Eu trabalhava o dia inteiro. Quando eu chegava, em casa de noite eu vinha estudar. Não dava nem tela pros filhos, aí eu digo, não, isso não tá bom. Porque eu tenho que dar pros filhos também, né? E eu peguei e saí. Parei de estudar (Lucimar, 2026).

A interrupção dos estudos ocorreu não por falta de vontade, mas pelo cansaço do trabalho, a experiência também evidencia os limites estruturais da Educação de Jovens e Adultos quando não considera as especificidades dos sujeitos trabalhadores. Após o crescimento dos filhos, observa-se um movimento de reaproximação com a escola, ainda que

em condições não convencionais. A entrevistada relata que passou a frequentar o ambiente escolar no período noturno com o objetivo inicial de acompanhar e proteger os filhos, então matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse processo, sua presença ultrapassa a dimensão do cuidado e assume também um caráter formativo, na medida em que, mesmo sem matrícula formal, levava seu caderno, sentava-se nas últimas cadeiras e buscava, mais uma vez, aprender a escrever o próprio nome e a ler.

Mas eu já ia com os pequenos já pra... Aqui no Pedro Teixeira. Ali, onde eu estudava, né? Aí eu já vinha esperar ele, que ele era Zinho. Aí eu já pegava o caderno, escrevia lá o mesmo também. Mas não... Não era assim, matriculada, compreendeu? Sim, era só encostada. Eu vinha pra reparar ele, só. Aí, ele estudou aí, acompanhar meus filhos. Eu ia pra escola pra acompanhar eles. Estudava um bocadinho. Escrevia no papel, levava o caderno, sabe? Aí eu dava pra prestar atenção nele, mas eu tava escrevendo. Minha letra, fazendo o meu... Como diz o... A minha assinatura. Não escrevia tudo, mas eu escrevia. escrevia. Lucimar, pelo menos, já saía (Lucimar, 2026).

Essa experiência evidencia que o processo educativo não se limita à matrícula formal, mas se constrói também nas práticas cotidianas e nas interações sociais estabelecidas no espaço escolar. A atitude da entrevistada, ao se colocar como aprendiz em meio à rotina de cuidado e trabalho, expressa o que o autor "Paulo Freire (1996)" denomina de "ato de esperar", ou seja, a busca ativa pela superação das condições que historicamente limitaram seu acesso à educação. A perda da visão configurou-se como nova situação-limite: "Aí só aprendi manualmente a fazer o meu nome, mas aí depois veio os problemas de saúde, perdi a visão, pronto, acabou com tudo." (Lucimar, 2026). Nesse sentido, embora a fala "acabou com tudo" expresse um sentimento de ruptura e impossibilidade, ela também revela os limites estruturais que atravessam a vida de sujeitos da EJA, especialmente quando não há políticas educacionais inclusivas que considerem as especificidades de pessoas com deficiência.

Assim, a perda parcial da visão evidencia não apenas uma condição individual de saúde, mas a ausência de suporte institucional e pedagógico capaz de garantir a continuidade do processo educativo, reforçando a necessidade de práticas inclusivas que assegurem o direito à educação ao longo da vida. Contudo, o desejo de permanecer na escola revela a EJA como espaço de pertencimento: "Se eu estudasse, eu queria estudar pra mim ser uma professora" (Lucimar, 2026). Esse sonho demonstra a inversão de papéis: de quem sempre cuidou, para quem deseja cuidar no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, conclui-se, ainda que provisoriamente, que a presença de mulheres idosas na EJA representa não apenas a busca pelo conhecimento, mas um movimento de

afirmação da dignidade, reconstrução identitária e resistência às múltiplas formas de exclusão social. Trata-se de um processo que evidencia a educação como direito ao longo da vida e como instrumento fundamental de transformação humana e social. Além disso, as narrativas analisadas evidenciam que o retorno à escolarização na velhice não se restringe ao aprendizado formal da leitura e da escrita, mas representa um processo de ressignificação da própria existência. Ao revisitarem suas trajetórias, essas mulheres transformam memórias de exclusão em experiências de resistência, reafirmando-se como sujeitos de direitos e produtoras de saberes. Nesse sentido, a pesquisa contribui para ampliar o debate sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), destacando a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas mais inclusivas, humanizadas e sensíveis às especificidades do envelhecimento, reconhecendo que aprender, em qualquer etapa da vida, é também um ato de esperança, emancipação e transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo A. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, Bertha K. **Amazônia**: geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEDAGOGIAS DA RESISTÊNCIA: SABERES DAS MULHERES DA FLORESTA E DAS ÁGUAS

Oscarlito Sebastião de Sousa Moraes
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: Oscarlito.moraes@abaetetuba.ufpa.br

Ana Paula Ferreira Ferreira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: anapaula000871@gmail.com

José Augusto Silva de Sousa das Neves
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: augusto.neves18@gmail.com

Resumo: Este trabalho discute as pedagogias da resistência no contexto amazônico, destacando os saberes produzidos pelas mulheres da floresta e das águas como práticas educativas e estratégias de enfrentamento às estruturas de dominação. O objetivo é compreender como esses conhecimentos, historicamente invisibilizados, contribuem para a preservação cultural, a valorização das identidades e a autonomia comunitária. O referencial teórico dialoga com Santos (2010), Freire (1996), hooks (2013), além das contribuições de Kimberlé Crenshaw e Davis sobre interseccionalidade. A pesquisa é de caráter qualitativo e decolonial, fundamentada em levantamento bibliográfico e documental, articulada à pesquisa dialógica, que valoriza a oralidade e as práticas cotidianas das mulheres amazônicas. Os resultados evidenciam que a educação do campo na Amazônia emerge das lutas sociais por terra, dignidade e reconhecimento, integrando saberes ambientais, produtivos e comunitários. A interseccionalidade mostra que mulheres negras, indígenas e ribeirinhas enfrentam opressões combinadas, mas também constroem estratégias de resistência que garantem a continuidade de seus modos de vida. Conclui-se que reconhecer e integrar esses saberes no campo educacional é essencial para uma educação plural, inclusiva e emancipatória.

Palavras-chave: pedagogias da resistência. Saberes tradicionais. Mulheres amazônicas. Educação do campo. Interseccionalidade.

INTRODUÇÃO

As mulheres amazônicas desempenham um papel central na produção e transmissão desses saberes, atuando como guardiãs de conhecimentos relacionados à saúde, à alimentação, à espiritualidade e à organização comunitária. Suas práticas educativas se desenvolvem no cotidiano, por meio da oralidade, da convivência e da participação nas atividades comunitárias, configurando formas de aprendizagem que desafiam os modelos escolares tradicionais. Essas práticas evidenciam que a educação não se restringe ao espaço formal da escola, mas se constrói em múltiplos espaços e tempos. Conforme afirma Santos (2010, p. 37) “há uma diversidade de saberes que foram historicamente silenciados”, o que evidencia a importância de resgatar essas vozes.

Nesse contexto o objetivo deste trabalho é compreender como esses conhecimentos, historicamente invisibilizados, contribuem para a preservação cultural, a valorização das identidades e a autonomia comunitária. A relação entre saberes e resistência se manifesta na forma como essas mulheres enfrentam processos de exploração, exclusão e invisibilização,

construindo estratégias que garantem a continuidade de suas culturas e modos de vida. A educação, nesse contexto, se configura como uma ferramenta de fortalecimento dessas resistências, permitindo a valorização das identidades e a construção de práticas que promovam a autonomia. Como destaca hooks (2013, p. 29) “a educação pode ser um espaço de resistência contra a dominação”.

A reflexão sobre as pedagogias da resistência aponta para a necessidade de construir uma educação que reconheça os saberes das mulheres da floresta e das águas como fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras, promovendo a valorização das identidades e a construção de uma sociedade mais justa.

METODOLOGIA

A construção deste trabalho, voltado à compreensão das “Pedagogias da Resistência” no contexto das mulheres da floresta e das águas, pauta-se em uma abordagem metodológica qualitativa e decolonial. Nesse contexto operamos a partir da abordagem qualitativa, com base bibliográfica e documental. Assim, levantamento bibliográfico fundamentou a sustentação teórica desta pesquisa recorrendo a autores que tensionam a hegemonia do pensamento eurocêntrico. Para analisar as realidades das mulheres da floresta e das águas, adotamos a interseccionalidade como ferramenta analítica basilar. Seguindo a perspectiva de Kimberlé Crenshaw e Angela Davis, não separamos as categorias de raça, gênero, classe e território. Ademais, considerando o papel central da oralidade e da experiência cotidiana das mulheres amazônicas, adotamos a pesquisa dialógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação do campo, no contexto amazônico, se constitui como um movimento político-pedagógico que emerge das lutas sociais por reconhecimento, terra, dignidade e direito à educação contextualizada, especialmente protagonizadas por populações tradicionais, camponesas e ribeirinhas. A resistência, nesse cenário, não se limita à oposição, mas se expressa na construção de alternativas educativas que valorizam o território e os sujeitos que nele vivem. Conforme afirma Caldart (2004, p. 21) “a educação do campo nasce das lutas sociais e se compromete com a transformação da realidade”, o que evidencia sua dimensão política.

As práticas educativas no campo amazônico se desenvolvem em estreita relação com o cotidiano das comunidades, integrando atividades produtivas, saberes ambientais e formas coletivas de organização. A aprendizagem ocorre não apenas na escola, mas também nos

espaços comunitários, nos roçados, nos rios e nas florestas, configurando um processo educativo ampliado. Essa abordagem desafia a centralidade da escola como único espaço de aprendizagem, propondo uma educação que se constrói na vida e com a vida. A análise da educação do campo como prática de resistência evidencia a importância de construir propostas pedagógicas que dialoguem com os territórios e promovam a valorização dos sujeitos.

Nesse viés a interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica, permite compreender que as opressões não atuam de forma isolada, mas se combinam, produzindo efeitos específicos sobre determinados grupos sociais. No caso das mulheres amazônicas, especialmente negras e indígenas, essas intersecções se manifestam de forma intensa, impactando o acesso a direitos fundamentais. Conforme afirma Crenshaw (1991, p. 1249) “as estruturas de opressão se cruzam e produzem experiências únicas de subordinação”.

O território amazônico, marcado por desigualdades históricas e por processos de exploração, constitui um elemento central na compreensão dessas intersecções, uma vez que as condições geográficas e sociais influenciam diretamente as experiências dos sujeitos. As mulheres que vivem em áreas rurais, ribeirinhas ou indígenas enfrentam desafios adicionais relacionados ao acesso a serviços públicos, à mobilidade e à visibilidade de suas demandas. Essas condições intensificam as desigualdades.

A dimensão racial se apresenta como um fator determinante na análise das desigualdades na Amazônia, uma vez que as populações negras e indígenas historicamente foram marginalizadas e tiveram seus saberes desvalorizados. A intersecção entre raça e gênero evidencia que as mulheres desses grupos enfrentam formas específicas de discriminação, que se manifestam tanto no espaço social quanto no ambiente escolar. Como destaca Angela Davis (1981, p. 68) “raça, classe e gênero são sistemas interligados de opressão”.

A invisibilização das experiências dessas mulheres no campo educacional contribui para a reprodução das desigualdades, uma vez que suas histórias, saberes e contribuições raramente são contemplados nos currículos escolares. Essa ausência reforça a marginalização e limita as possibilidades de construção de identidades positivas. A inclusão dessas perspectivas no processo educativo se apresenta como uma necessidade fundamental para a promoção da equidade.

A intersecção entre gênero e território também se manifesta na divisão do trabalho e nas responsabilidades atribuídas às mulheres, que muitas vezes acumulam funções relacionadas ao cuidado, à produção e à organização comunitária. Essas condições impactam

diretamente suas trajetórias educativas e profissionais, exigindo políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a equidade.

A análise das intersecções entre raça, gênero e território evidencia a necessidade de construir práticas educativas que reconheçam a complexidade das desigualdades e promovam a valorização das identidades, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, a inclusão e o fortalecimento das mulheres da Amazônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão dos saberes como formas de resistência no contexto amazônico implica reconhecer que os conhecimentos produzidos pelas mulheres da floresta e das águas não são apenas instrumentos de sobrevivência, mas também expressões de enfrentamento às estruturas históricas de dominação e invisibilização. Esses saberes constituem práticas que preservam modos de vida, identidades culturais e formas alternativas de relação com o mundo. A desvalorização desses saberes pelo sistema educacional dominante contribui para a marginalização dessas mulheres e para a perda de conhecimentos fundamentais para a sustentabilidade das comunidades.

A resistência epistemológica se manifesta na recusa dessas mulheres em abandonar seus modos de conhecimento, mesmo diante de processos de imposição cultural e educacional. A continuidade das práticas tradicionais representa uma forma de afirmação identitária e de defesa dos territórios, uma vez que esses saberes estão diretamente ligados à relação com a natureza e com a coletividade. A educação pode atuar como um espaço de valorização e fortalecimento dessas práticas.

A incorporação dos saberes tradicionais no contexto educacional exige a construção de práticas pedagógicas que rompam com a hierarquização entre conhecimento científico e conhecimento popular, promovendo o diálogo entre diferentes formas de saber. Essa abordagem contribui para a construção de uma educação mais plural e inclusiva, que reconhece a diversidade epistemológica. Como destaca Brandão (1981, p. 34), “todo saber tem um lugar e um sentido na vida social”.

A construção de pedagogias emancipatórias implica a articulação entre saberes locais, práticas comunitárias e perspectivas críticas que permitam a formação de sujeitos capazes de transformar suas realidades. A educação, nesse sentido, se configura como prática de libertação, que busca romper com estruturas de opressão e promover a autonomia dos sujeitos. Conforme afirma Freire (1996, p. 58) “ensinar exige coragem para lutar pela transformação da realidade”

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, Carlos R. **O Que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CRENSHAW, Kimberlé. **Mapping the Margins**: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 1981.
- DIEGUES, Antonio C. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- SANTOS, Boaventura de S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO

Natália Rodrigues Barboza
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: natalia.barboza@abaetetuba.ufpa.br

Jhenif Cardoso Batista
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: jhenif.batista@abaetetuba.ufpa.br

Kamilly Oliveira da Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
Email: kamilly.oliveira@abaetetuba.ufpa.br

Resumo: O presente trabalho analisa o processo histórico de feminização do magistério na educação básica brasileira, investigando as raízes sócio-históricas que converteram a docência em uma ocupação majoritariamente feminina. O objetivo central é desconstruir a naturalização da mulher no papel de educadora, identificando como discursos de “vocação” e “maternidade social” foram utilizados para legitimar sua entrada no espaço público sem alterar as hierarquias de poder vigentes. O referencial teórico fundamenta-se na perspectiva pós-estruturalista de gênero, com ênfase nos conceitos de “fabricação de sujeitos” de Guacira Lopes Louro e na definição de gênero como categoria analítica de Joan Scott. A metodologia consiste em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, pautada na análise documental de obras que discutem a transição do magistério de um ofício masculino e religioso para uma missão feminina e estatal no século XIX. Os resultados indicam que a feminização foi um processo biopolítico seletivo, que priorizou inicialmente mulheres “solteironas” para garantir que a escola funcionasse como uma extensão do lar. Essa associação entre docência e cuidado doméstico resultou em uma desvalorização econômica e profissional da categoria, uma vez que o saber pedagógico passou a ser confundido com o instinto materno. Conclui-se que a superação da precarização docente atual exige a desconstrução desse binarismo, separando a competência profissional da identidade biológica.

Palavras-chave: Feminização. Magistério. Gênero. Educação.

INTRODUÇÃO

O processo de feminização do magistério na educação básica brasileira não deve ser compreendido como um evento meramente estatístico ou um movimento natural de ocupação de espaços. Trata-se de uma construção histórica e social complexa, que exige o uso do gênero como uma categoria analítica fundamental para desvelar como as definições de “feminino” e “masculino” foram mobilizadas para organizar o trabalho docente (Scott, 1995, p. 86).

Historicamente, o magistério brasileiro, sob forte influência jesuítica, consolidou-se como um ofício masculino e religioso. Contudo, a partir do século XIX, a expansão da escola pública e os ideais de modernização do Estado exigiram uma nova mão de obra. Nesse cenário, o discurso médico-higienista desempenhou um papel crucial ao colocar a mulher como base moral e emocional da família (Louro, 1994, p. 40), transpondo para o ambiente escolar as virtudes domésticas de cuidado, paciência e abnegação.

A entrada das mulheres no magistério foi legitimada pela retórica da “vocação”, transformando a profissão em uma espécie de “maternidade social”. Conforme Louro (1997, p. 94), essa transição permitiu que a mulher ocupasse o espaço público sem que isso representasse uma ruptura com os papéis tradicionais de gênero, uma vez que a docente era vista como uma “segunda mãe”. Tal perspectiva foi fundamental para justificar a desvalorização salarial da categoria, fundamentada na ideia de que o trabalho feminino seria motivado por um “instinto natural” e não por uma necessidade técnica ou profissional. Assim, a introdução deste resumo visa analisar como essas representações históricas moldaram a identidade da professora primária e as hierarquias de poder que ainda atravessam o campo educacional.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental. O procedimento metodológico não se limitou ao levantamento bibliográfico, mas à análise de como as identidades docentes são produzidas em textos fundamentais do campo dos Estudos de Gênero e da História da Educação. Foram analisadas as obras de Guacira Lopes Louro (1994, 1997), que discute a “fabricação” dos sujeitos escolares, e a obra de Joan Scott (1995) sobre as relações de poder. A análise buscou identificar as recorrências discursivas que vinculam o exercício do magistério à domesticidade e ao estado civil das mulheres no início do século XX.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do processo de feminização exige desconstruir a ideia de que as mulheres possuem uma predisposição inata para o ensino. Conforme Louro (1997, p. 25), a escola deve ser entendida como um espaço de “fabricação” de sujeitos, onde gestos e palavras são moldados para reforçar binarismos de gênero. No Brasil, essa fabricação foi sustentada por um discurso médico-higienista que apelava para a mulher como “sustentáculo moral do lar” e educadora natural das gerações (Louro, 1994, p. 40).

Essa abertura seletiva priorizava mulheres “solteironas”, buscando garantir que a docência funcionasse como um substituto simbólico para a maternidade biológica (Louro, 1997, p. 104). Tal herança permanece viva no cotidiano escolar contemporâneo através da persistente representação da docente como “segunda mãe”. Essa visão, longe de ser um elogio, atua como um mecanismo de desprofissionalização, pois reduz o saber pedagógico ao instinto materno e ao afeto desinteressado.

Essa naturalização da docência como “território feminino” gera, por conseguinte, reflexos diretos na exclusão e no preconceito contra homens que buscam atuar na Educação Infantil. Se a escola é lida como uma extensão do lar, a presença masculina é frequentemente vista com desconfiança ou estranhamento, uma vez que o homem é socialmente afastado das funções de cuidado e proteção física (Louro, 1997, p. 107). O binarismo que coloca a mulher no lugar do “afeto” e o homem no lugar da “razão” acaba por interditar a presença masculina nas etapas iniciais, reforçando a ideia de que o cuidado é um atributo biológico e não uma prática social e profissional.

A atualidade desse processo de “segregação” de gênero é evidenciada, inclusive, nos processos de inserção profissional. É comum observar que ofertas de estágio e vagas para profissionais de apoio na educação básica tragam como requisito implícito (ou explícito) a figura feminina. Essa preferência institucionalizada demonstra que o sistema educacional ainda opera sob a lógica da feminização do século XIX, buscando na estagiária ou na auxiliar não apenas uma profissional em formação, mas a confirmação de um estereótipo de gênero que associa o trabalho educativo ao “dom” e à docilidade feminina.

Portanto, conforme Scott (1995, p. 86), o gênero continua sendo uma categoria fundamental para compreender como o mercado de trabalho docente distribui vagas e prestígio, mantendo intactas as relações de poder que desvalorizam a educação como campo técnico e científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui empreendidas revelam que a feminização do magistério consolidou uma ambiguidade histórica: ao mesmo tempo em que abriu as portas do espaço público e da profissionalização para as mulheres, restringiu a atuação feminina a uma prática baseada na ideia de que elas deveriam sempre renunciar a si mesmas. Essa herança reflete-se na precarização contemporânea do trabalho docente, onde o saber pedagógico científico é frequentemente deixado de lado pela expectativa de um envolvimento afetivo e quase maternal, o que serve de pretexto para a manutenção de baixos salários e do baixo prestígio social da carreira.

Percebe-se que essa lógica não prejudica apenas as professoras, mas também afasta os homens das etapas iniciais da educação, já que o cuidado ainda é visto como algo “natural” das mulheres e não como uma competência profissional. A permanência desses padrões nas práticas das instituições confirma que a escola ainda luta para ser reconhecida como um espaço de ciência, e não apenas como uma extensão do ambiente doméstico.

Diante desse cenário, lançamos a seguinte provocação: até que ponto a permanência da visão romântica da “professora-mãe” continua sendo utilizada como uma ferramenta política para desvalorizar a formação acadêmica em Pedagogia?

REFERÊNCIAS

LOURO, Guacira L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do Gênero. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 31-46, nov. 1994.

LOURO, Guacira L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 371-403.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

RACISMO ESTRUTURAL E INSTITUCIONAL: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Keiliane dos Passos Goes
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
Email: keilianepassos16@gmail.com

Liane Mascarenhas da Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
Email: lianesilva2314@email.com.br

Rosenilda Maciel
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
Email: rosenildama888@gmail.com

Adriana de Jesus Farias Lobato
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
Email: adrianadejesuslobato@gmail.com

Rafaele Habib Souza Aquime
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
Email: rafaele.habib@gmail.com

Resumo: O presente *paper* consiste em um estudo bibliográfico fundamentado em obras de autores como Almeida (2019), Brasil (2004), (Araújo, (2018). O trabalho tem como tema o racismo estrutural e educacional e o objetivo é demonstrar que o racismo não se resume a atitudes individuais ou à chamada “falta de educação”, mas constitui um fenômeno profundamente enraizado na organização da sociedade brasileira. É importante observar as desigualdades ocasionadas pelo racismo e assegurar políticas públicas que combatam o preconceito. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, desenvolvida no âmbito da disciplina Sociedade, Trabalho e Educação, na Universidade Federal do Pará, campus de Abaetetuba. Os resultados evidenciam que, apesar da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, sua efetivação ainda ocorre de forma limitada nas instituições de ensino. Verificou-se que, mesmo diante de avanços legais e do aumento das discussões sobre a temática, o racismo continua presente e influente, especialmente no contexto escolar. Desse modo, o estudo contribui para a compreensão de por que práticas discriminatórias ainda se reproduzem cotidianamente, mesmo após a abolição da escravidão, uma vez que, conforme Almeida (2019), “o racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. ou seja, tudo que a criança reproduz na escola não é simplesmente algo aprendido em casa, mas algo que ela pode ter aprendido em qualquer outro espaço social no qual frequenta, já que racismo é um fato que pode estar em qualquer lugar.

Palavras-chave: Desigualdade racial. Educação. Escola. Racismo estrutural.

INTRODUÇÃO

O racismo é um sistema estruturado cheio de opressões e desigualdades, que se baseia na falsa ideia de superioridade sobre outras raças, privilegia certos grupos como os brancos e marginalizam, oprimem e escravizam outros, principalmente pessoas negras, indígenas e quilombolas. Ele se manifesta todos os dias em formas de descriminalização, exclusão social, violência e preconceito.

Por volta do século XVI milhões de africanos foram sequestrados de suas terras,

vendidos como escravos e levados para o continente americano, muitos foram mandados para o Brasil e durante o percurso alguns acabaram morrendo através de doenças adquiridas, pela brutalidade dos traficantes e pelas condições que viviam, bem sabemos que eles deixavam que os mortos ficassem estendidos pelo meio dos que estavam vivos dentro dos navios negreiros, até que fossem lançados ao mar, nesse período era comum que alguns africanos não aguentando tamanha crueldade decidiam suicidar-se se jogando em alto-mar. As pessoas escravizadas foram sujeitas a viverem em situações de extrema precariedade, não tinham acesso a higiene pessoal, alimentação adequada e descanso necessário, as jornadas de trabalho eram muito longas, os castigos físicos eram muito cruéis, então se tornou comum que não sobrevivessem muito e muito menos, chegassem a velhice. O autor Araújo (2018), em seu escrito Fim do Tráfico menciona que, “o país não só foi o último a abolir essa forma perversa de mão de obra nas Américas, como aquele que mais recebeu africanos saídos de seu continente de maneira compulsória, além de ter contado com escravos em todo o território.” Dessa forma, vimos que o Brasil ficou conhecido como o maior território escravista desse período e como o último país a encerrar o tráfico negreiro, que só foi possível através da Lei Eusébio de Queirós em 1850 e como o último a abolir a escravidão, que no dia 13 de maio de 1888 a Princesa Isabel sancionou a Lei Áurea e assim libertou de vez todos os cativos vivos no Brasil.

O certo é que, projetando um futuro moderno, se inventava um passado distante daquela história recente, como se a Lei Áurea tivesse, com uma canetada e com um texto tão breve, abolido de vez um tipo de trabalho forçado e coercitivo que já fincara raízes na nossa realidade e imaginação. A lei por si só, e conservadora como foi não prevendo nenhum projeto de inclusão social, não tinha o poder de redimir desigualdades assentadas, apagar hierarquias naturalizadas (Araújo, 2018).

Com a abolição da escravatura, eles puderam se sentir livres para ir e vir de onde quisessem, porém, não houve mecanismos para um novo recomeço de vida e formas de serem inseridos na sociedade, o que levou com que eles continuassem vivendo na pobreza, marginalizados e em situações de extrema pobreza. A “liberdade” não trouxe consigo a reparação dos danos causados e muito menos igualdade entre brancos e negros. Dessa forma, os ex-escravizados e seus descendentes continuaram presos ao preconceito e à exclusão, essa herança colonial não se dissipou com o tempo, pelo contrário, ela se cristalizou no funcionamento da sociedade brasileira. O que antes era uma violência explícita e legalizada, tornou-se em mecanismos mais sutis e persistentes que operam de forma automática.

A partir disso, compreendemos que o racismo no Brasil não é apenas um ato individual de insulto, mas um acontecimento complexo que se divide em diversas faces. Nesse

sentido, é fundamental analisar o racismo estrutural, que se manifesta na política, cultura e economia, moldando relações de poder, simultaneamente, iremos observar o racismo institucional, que atua dentro das organizações, com evidência nas instituições de ensino, sejam públicas ou privadas.

O que nos motivou a escolha dessa temática, foram os debates realizados em sala de aula no curso de pedagogia, ao ouvirmos relatos de colegas que sofreram racismo dentro das próprias instituições de ensino por onde passaram. A escola é um espaço que dispõe de métodos e currículos padronizados em todo território brasileiro, é espaço de produção de conhecimento e de construção de subjetividade, portanto não deve ser neutra nem alheia às relações de poder que atravessam a sociedade. Mas, mesmo assim, o racismo ainda se manifesta nos interiores dessas instituições, afetando diretamente os direitos da população negra. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é mostrar que o racismo não é apenas um pequeno problema considerado "falta de educação" individual, mas sim algo que está profundamente enraizado na nossa sociedade. Vamos desvendar como o racismo estrutural organiza as relações de poder e como o racismo institucional exclui pessoas dentro das instituições como as escolas, para que possamos entender melhor os desafios que ainda precisamos vencer para alcançar uma igualdade de verdade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, cujas inquietações estão enraizadas em questões da realidade, portanto, não foca em equações e estatísticas. A pesquisa qualitativa não volta sua atenção para números ou resultados numéricos, mas para a compreensão de um grupo social, uma entidade, entre outros (Gerhardt; Silveira, 2009). Assim, nesse tipo de estudo, costuma-se investigar comportamentos, sentimentos, fenômenos sociais, repercussões sociais e psicológicas. O estudo busca analisar o racismo estrutural e institucional a partir de uma revisão de materiais já publicados sobre o tema. Dessa forma, enquadra-se em uma pesquisa bibliográfica, que consiste na identificação e coleta das publicações sobre determinado assunto ou autor em bases de dados e outras fontes de informação. Para Fonseca (2002, p.32) a pesquisa bibliográfica é realizada:

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

Para a interpretação dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, assim é possível melhor organizar as informações encontradas em temas principais para facilitar a compreensão do racismo estrutural. Minayo, Deslandes e Gomes (2001) consideram que a análise de conteúdo, na atualidade, é compreendida como um conjunto de técnicas com suas funções principais na sua aplicação: a verificação de hipóteses e a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Essa análise nos permitiu uma maior compreensão das informações coletadas para assim discutir os resultados alcançados com maior eficácia. Esse método foi adotado por nos permitir a extração de informações mais concretas e aprofundar nossos conhecimentos ao assunto pesquisado, compreendendo melhor esse fenômeno na estrutura social e no contexto educacional como é o caso do racismo estrutural e institucional.

A coleta de dados foi realizada durante a disciplina Sociedade Trabalho e Educação, ofertada entre os dias 19 a 31/01/2026, ministrada pela professora Doutora Rafaele Aquime na Universidade Federal do Pará, Campus universitário de Abaetetuba. O levantamento bibliográfico foi efetuado por meio de pesquisas digitais em plataformas acadêmicas como o Google Acadêmico e o Scielo, além de consultas em acervos de bibliotecas virtuais. Para facilitar a nossa busca, utilizamos descritores como racismo institucional, racismo estrutural e educação brasileira, assim selecionamos materiais que apresentavam melhor relevância e fundamentação teórica para contribuir na construção deste trabalho. Em que discutimos várias questões relacionadas ao tema, como isso veio se originando e perpetuando socialmente, então como estudante de pedagogia é de muita importância dar-se um conhecimento maior sobre, devido a possível inserção no mercado de trabalho e atuação nas instituições de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao discorrer sobre os resultados da pesquisa, foi possível analisar as contribuições dos autores sobre o racismo estrutural e o racismo institucional. Através disso, percebemos que essas questões foram recorrentes ao longo da história e se estenderam até os dias atuais, que os atos racistas na escola não se restringem apenas às práticas individuais discriminatórias, mas sim como racismo institucional, que é aquele que se reproduz por meio de rotinas, normas e valores considerados legítimos, isso dificulta sua identificação e enfrentamento. Desse modo, podemos dizer que de certa forma a instituição acaba reforçando a desigualdade racial que é histórica, através da omissão no debate racial, ou pelo currículo que desconsideram a contribuição negra para formação social brasileira, que é sempre diminuída

como apenas descendentes de escravos. Também foi possível observar a invisibilização da história e da cultura afro-brasileira, pois mesmo com a Promulgação da Lei n 10.639/03, que torna o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira obrigatório. Ainda e aplicada superficialmente, pois os estudantes negros continuam sendo vítimas de ações racista no ambiente escolar

Segundo Almeida (2019), “O racismo institucional se origina na operação da força estabelecidas e respeitadas na sociedade, e, portanto, recebem muito menos condenação pública do que o racismo individual.” Porque ele surge e se reproduz a partir das estruturas sociais, como mercado de trabalho, Estado, sistema Judiciário, mídia, muitas vezes ocorre de forma implícita, silenciosa. “O racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas do indivíduo e lhes parece legado pela tradição” (Almeida, 2019, p.). Isso leva-nos a refletir que certas atitudes de crianças ou profissionais tanto na esfera educacional quanto em outro espaço da sociedade não é algo totalmente individual como já mencionamos anteriormente, mas que está enraizado culturalmente.

Pode-se perceber claramente quando o docente na sala de aula, acaba escolhendo sempre a menina loirinha para ser princesa em peças teatrais, e até mesmo nas ilustrações de livro didático, onde a figura de reis e rainha são sempre com características europeias. Esses pequenos detalhes, mesmo que inconscientemente, acabam mostrando o privilégio pela cor branca e reforçando a continuidade da desigualdade racial. Com base nas vivências e nas revisão bibliográfica, notou-se também que o racismo não vai ser combatido de forma individual, mas que precisa ser criada mudanças conscientes pelas estruturas como política, políticas públicas voltadas para a revisão de práticas pedagógicas e formação dos docentes, pois uma vez que são cientes do seu papel na formação da criança, atuarão de forma comprometida e reflexiva sobre a luta contra o racismo e desigualdade racial, envolvendo em suas práticas, ações antirracistas que contribuem não só na educação da criança e convivência no ambiente de ensino, mas também na sua vida e comportamento na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, foi possível destacar que mesmo com todos os avanços, discussões e leis que permeiam esse tema, ainda nos deparamos com a presença e a influência do racismo na sociedade, principalmente dentro das escolas. Isso se dá, pois o racismo no Brasil é histórico social e estrutural, onde suas raízes estão firmadas desde a época da escravidão e se perduram até os dias de atuais. Sobre esse viés, conclui-se que o racismo perpassa atitudes individuais, ele está enraizado nas estruturas da sociedade e presentes nas

instituições, principalmente nas escolas.

Por conseguinte, a escola é um espaço onde forma seres humanos e possui um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e quando ela assume uma reflexão crítica e valoriza a história e cultura negra, ela se torna um espaço de resistência, a fim de promover uma educação antirracista. Outro aspecto importante é o material didático-pedagógico, que precisa ser avaliado e discutido, pois a maioria das ilustrações dos livros didáticos eram compostos por brancos enquanto os negros quando apareciam, eram em situações de desvalorização ou marginalização. Por isso, é preciso investir em práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos alunos, na formação continuada de professores, no cumprimento das leis que garantem o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e na criação de ambientes escolares acolhedores e livres de discriminação.

Espera-se, portanto, que com este estudo possa contribuir para a reflexão de como a escola tem se portado diante de episódios de discriminação racial e que para enfrentar o racismo estrutural e institucional exige o compromisso coletivo com uma educação que reconheça as desigualdades, questione privilégios e promova um ambiente igualitário. Somente por meio de uma escola que valorize e respeite as diferenças e incentive o pensamento crítico será possível caminhar em direção a uma sociedade mais justa, democrática e verdadeiramente igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARAÚJO, Carlos E. M. Fim do tráfico. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 18, 21.
- BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 2003: Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. **Lei n. 3.353**, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Diário Oficial do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1888.
- BRASIL. **Lei n. 581**, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1850.
- FONSECA, João J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- MINAYO, Maria C.; DESLANDES, Sueli F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

OS BEBÊS DE TERRITÓRIOS DE ÁGUAS DA CIDADE DE ABAETETUBA: PERSPECTIVA DE SUAS EDUCAÇÃO, CUIDADOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Daniela Thácila da Silva Costa
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: danielayoshi2017@gmail.com

Eliana Campos Pojo Toutonge
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: elianapojo@ufpa.br

Resumo: O estudo discute a condição do viver dos bebês que vivem em Territórios de Águas na cidade de Abaetetuba, Pará, especialmente no tocante aos aspectos de educação e de cuidado em espaços familiar e comunitário, somado a (in)existência de creche. Para como metodologia centramos na pesquisa bibliográfica, documental e empírica, esta última transversalmente, a partir do diálogo on-line com pais ou responsáveis de bebês e de um formulário tratando da condição de vida dos bebês e a (in)existência da creche. Espera-se que o estudo contribua para ter um entendimento quanto ao viver dos bebês desde suas corporalidades infantis, entendendo o viver desses bebês em relação direta com os adultos, apontado as necessidades de garantias de direitos, a partir do papel social que exercem.

Palavras-chave: Bebês. Territórios de Águas. Educação. Cuidado.

INTRODUÇÃO

Este estudo, em andamento, situa-se pelo plano de trabalho com mesmo título deste resumo, vinculado ao Projeto “Territórios de Águas da e na Amazônia: processos educativos, culturais e relações étnico-raciais de crianças quilombolas e ribeirinhas no Pará e no Amazonas” pelo Grupo de pesquisa De Bubuia Amazônica, cuja centralidade perpassa pelos corpos que remetem à vida, ao movimento, a construção orgânica de si e em relação ao outro. Nos diferentes contextos e culturas os entendimentos sobre as corporalidades infantis desses sujeitos são diferentes também, isto é, sobre quem são os bebês, o que fazem e como funcionam seus corpos. Portanto, podemos dizer que os corpos são mais que sua fisiologia, afinal somos um corpo étnico, cultural, um corpo constituído de afetos, memórias e potências, que articula cada pessoa com o mundo ao redor, ou seja, corpos que tomando os estudos de Oliveira e Abramowicz (2010), são corpos infantis que desde a primeira infância conseguem expressar, a partir de suas vivências, a realidade social positiva e negativa dos grupos raciais. E é sobre essa questão que vamos estudar, com ênfase as produções acadêmicas ou não, dos bebês (0 a 3 anos) que vivem em Territórios de Águas da cidade de Abaetetuba, Pará.

Partimos da ideia de que tais sujeitos experienciam complexos desafios diante da garantia de seus direitos com vistas ao alcance de uma cidadania plena, é o caso da ausência de creche nesses territórios. Os bebês possuem uma territorialidade infantil amazônica, que passa pela corporalidade, até porque os territórios amazônicos, situado aqui pelo diverso dos Territórios de Águas, são construídos e organizados a partir de uma rede de conhecimentos e

intervivências socioculturais e ambientais, intergeracional e ancestral. Ao mesmo tempo, o corpo dos bebês é um “território em disputa apropriado pelo Estado, escola, família, mídia e religião, cujas práticas sociais oriundas dessas instâncias deixam tatuagens históricas nas subjetividades e coletivos sociais” (Silva, 2012, p. 220).

Assim, o estudo busca identificar e construir uma espécie de mosaico das existências, ausências, vivências, saberes e vidas que atravessam a condição identitária/diversa, étnico-racial, desde os bebês que vivem em Territórios de Águas da cidade de Abaetetuba. Ele acentua as questões: quem são os bebês que vivem em Territórios de Águas da cidade de Abaetetuba, nos aspectos contextos familiar e comunitário bem como suas educações, cuidados e questões étnico-raciais, conforme situados em estudos acadêmicos e demais fontes? Que conexões corpóreas com o Território de Águas integram o viver dos bebês?

Este estudo nos parece relevante considerando a realidade dos bebês em processos de vida que entre potenciais, também há ausências como a falta de acesso a creche, assim pode vim contribuir com a formação de futuros docentes da Educação Infantil e no contexto amazônico, partindo de reflexões e outras pedagogias pensadas para contextos de Territórios de Águas na região e na cidade. Sem contar, que os dados já estão nos indicando que os bebês ainda são invisibilizados.

METODOLOGIA

O estudo abrange a abordagem qualitativa, mas considera também dados quantitativos. Envolve a pesquisa bibliográfica, documental e empírica na perspectiva de construir um mapeamento sobre o viver dos bebês atravessadas por aspectos como educar, cuidar e de grupo ribeirinho em nexos com a questão étnico-racial, o contexto familiar e comunitário, a partir de buscas de informações documentais e científicas que abarquem o período de 2016 a 2026. O recorte temporal foi escolhido por representar eventos globais e nacionais significativos que podem ter impactado no debate da primeira infância, como, por exemplo, a pandemia de Covid-19, as mudanças climáticas e o insuficiente atendimento a nível de creche no Brasil.

Na parte empírica, propomos dialogar com pais ou responsáveis de bebês que vivem em Territórios de Águas da cidade, com vossas opiniões em formulário on-line, no qual como referência para construção estamos nos baseando nos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a educação infantil (Brasil, 2006). Ele aponta para a educação dos bebês e crianças pequenas em atendimento aos seus direitos e atendendo a sua realidade com qualidade socialmente referenciada. Desta maneira, propõe-se dialogar em rodas de conversa,

tratando de suas educações, cuidados e questões étnico-raciais, isto é, a ideia é entender a condição de vida dos bebês e a (in)existência da creche. Será considerado a diversidade étnico-racial, o contexto social em que vive e seus processos educativos e culturais nos aspectos familiar e comunitário.

Dessa forma, percorremos suas educações, cuidados e relações étnico-raciais que atravessam suas vidas, apontados em estudos acadêmicos, fontes documentais como das Secretarias de saúde, de educação ou assistência social, além das opiniões de pais ou responsáveis de bebês.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em andamento, estamos na fase de leituras bibliográficas e levantamentos de fontes voltadas à temática, nesse sentido ainda sem resultados concretos. Também, nos encontramos construindo o formulário e a forma de condução de diálogo com mães e pais de bebês de 0 a 3 anos de idade da cidade referida.

Já sabemos que as políticas públicas para os bebês são ínfimas ou praticamente inexistentes quando se toma a realidade do contexto ribeirinho de Abaetetuba e região tocantina, em especial no tocante a educação escolar. Conquanto, o existir dos bebês envolve um tipo de cuidar-educar pela família e que legitima sua formação a partir de relações estabelecidas com eles, no âmbito da casa e da comunidade. Em termos de educação escolar, são poucos mencionados e praticamente sem nenhum tipo de acesso.

Ainda, é preciso dizer que os dados são complicados para se encontrar, até porque são poucos estudos acerca dos bebês e carência de dados sistematizados quanto a primeira infância, o que torna o relevante e debater o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo voltado as territorialidades infantis de bebês que vivem em Territórios de Águas, e compreender como vivem, suas educações, cuidados. Assim, sinalizamos os desafios que enfrentam em suas vidas dado o déficit do direito à educação, especialmente com a inexistência de creches nesses territórios, na região e na Amazônia.

Por isso, os objetivos são precisos em busca de uma pesquisa compromissada com a vida desde os primeiros anos, e que legitima ainda mais a invisibilização dos da primeira infância. Assim, precisamos visibilizar tais sujeitos, também como sujeitos históricos e de direitos, construtores de suas vidas em experiências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>.»
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010. Disponível em: SciELO Brasil - Infância, raça e "paparicação" Infância, raça e "paparicação". Acesso em: 10 abr. 2017.

SILVA, Maurício R. da. Exercícios de ser criança: o corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança - por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 215-239.



GT 9. História e Educação da Infância

A HISTORIOGRAFIA SOBRE A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA DO ESTADO DO PARÁ (1890-1930)

Danielle da Conceição Maués Cardoso
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: mauesd2004@gmail.com

Carolina de Cássia Macedo Ferreira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: carolina2023ufpa@gmail.com

Joaquina Ianca Miranda
Universidade Federal do Pará - UFPA
E-mail: joaquinaianca@gmail.com

Vivian da Silva Lobato
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: vivianlobato@ufpa.br

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de plano de trabalho desenvolvido em projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba (PIBIC – Interior). Tem como objetivo compreender as concepções de infância presentes na historiografia da educação da infância no estado do Pará durante a Primeira República, com ênfase no período de 1890 a 1930. A pesquisa é de caráter qualitativo, no qual envolveu mapeamento, sistematização e análise de produção historiográfica acerca da educação da criança na Primeira República paraense. A fundamentação teórica se concentra em Áries (1981), Poubel e Silva (2006), Silva; Silva (2005) Cordeiro (2015), Bloch (2002). Os resultados apontam que os trabalhos em História da Educação no Pará abordam diferentes temas, mas alguns aparecem com mais frequência, e nos mostra que a historiografia sobre a educação da criança na Primeira República paraense se organiza com nítida predominância de abordagens que a situam como objeto de intervenção, controle e normatização social.

Palavras-chave: Historiografia. Primeira República Paraense. Infância.

INTRODUÇÃO

A Primeira República no estado do Pará, que se estendeu de 1889 a 1930, foi um período de grandes transformações sociais, econômicas e políticas. Nesse contexto, segundo Aries (1981), a ideia de infância começou a ganhar maior visibilidade, influenciada pelas mudanças estruturais que redefiniram as relações sociais e os modos de organização da vida urbana. No entanto, a exploração da mão de obra infantil era recorrente, e as condições de vida das crianças eram marcadas por precariedade, vulnerabilidade e limitada proteção social. A concepção de infância predominante articulava-se a uma visão tradicional de família e sociedade, na qual as crianças eram entendidas como seres dependentes, em processo de formação, que deveriam ser moldados para a vida adulta (Aries, 1981). A educação, nesse cenário, assumia um papel central como instrumento de moralização, disciplinamento e organização social, sendo a escola um espaço privilegiado para a difusão de valores e normas. Soma-se a isso o elevado índice de mortalidade infantil e a incidência de doenças infecciosas,

fatores que reforçavam a percepção da infância como uma fase frágil e sujeita a múltiplos riscos.

A história da educação nos oferece uma chave interpretativa fundamental para a compreensão do presente, ao revelar que práticas, concepções e instituições escolares são historicamente construídas e atravessadas por disputas, interesses e contextos específicos. Tal perspectiva permite problematizar aquilo que, muitas vezes, é tomado como natural ou universal. Nessa direção, o estudo da história da infância torna-se igualmente relevante, pois possibilita analisar como as crianças foram percebidas, representadas e inseridas nas dinâmicas sociais ao longo do tempo, evidenciando permanências, rupturas e tensões nas formas de educar, cuidar e governar a infância (Poubel; Silva, 2006).

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as concepções de infância presentes na historiografia da educação da infância no estado do Pará durante a Primeira República, com ênfase no período de 1890 a 1930. De forma específica, busca-se: (I) mapear a produção acadêmica, com foco nas teses e dissertações sobre a temática nos programas de pós-graduação em educação da UEPA e da UFPA; e (II) analisar as concepções de infância que emergem dessa produção historiográfica.

METODOLOGIA

A presente pesquisa objetivou mapear, sistematizar e analisar a produção historiográfica acerca da educação da criança na Primeira República paraense. O recorte empírico concentra-se nas teses e dissertações produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPED/UEPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), por se tratar de espaços consolidados de produção acadêmica na área da Educação na região.

Como ponto de partida, considerou-se fundamental explicitar o conceito de historiografia que orienta a análise. Nesse sentido, compreende-se a historiografia como “a reflexão sobre a produção e a escrita da História” (Silva; Silva, 2005, p. 189). Compreendemos que o estudo da historiografia é “[...] imprescindível para o historiador. Sem ela, sem conhecer o que já se produziu em sua área de estudos, dificilmente ele poderá elaborar uma reflexão crítica” (Silva; Silva, 2005, p. 192).

Corroborando essa perspectiva, Cordeiro (2015) destaca que a historiografia remete ao produto do ofício do historiador, podendo também ser entendida como o conjunto de obras históricas produzidas ao longo do tempo. Para Marc Bloch (2002), a pesquisa histórica consiste em estudar o ser humano ao longo do tempo, e não apenas o passado; o historiador precisa

ter uma visão ampla, usar várias áreas do conhecimento e analisar as fontes com cuidado. Assim, a pesquisa se estrutura a partir do levantamento, seleção e análise das produções historiográficas que abordam a temática proposta, considerando aspectos como objetos de estudo e recorte temporal para sua seleção.

O percurso metodológico compreendeu: (I) a identificação das teses e dissertações nos repositórios institucionais dos programas selecionados; (II) a seleção com base nos critérios de inclusão relacionados ao recorte temático e temporal; e (III) a análise qualitativa das produções, com vistas à compreensão das concepções de infância nas produções historiográficas sobre a educação da criança na Primeira República paraense. Tal procedimento possibilita não apenas o mapeamento da produção existente, mas também a problematização dos caminhos trilhados pela historiografia educacional na região.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dessa busca, foram identificados um total de 1007 trabalhos, sendo 504 do repositório da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e 503 do repositório da Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual 48 trabalhos do repositório da UFPA e 24 trabalhos da UEPA são relacionados à temática investigada. Em seguida, os trabalhos selecionados foram sistematizados e organizados em uma tabela analítica, contendo as seguintes informações: autor, tema da dissertação, ano de defesa, eixo temático, tipo de pesquisa, recorte temporal e temáticas abordadas. Esse procedimento permitiu uma melhor visualização, categorização e análise comparativa dos dados, contribuindo para a compreensão das tendências e abordagens predominantes na produção acadêmica analisada.

A análise da tabela mostra que os trabalhos em História da Educação no Pará abordam diferentes temas, mas alguns aparecem com mais frequência. A análise das teses e dissertações produzidas no âmbito do PPED/UEPA e do PPGED/UFPA evidencia que a historiografia sobre a educação da criança na Primeira República paraense se organiza em torno de múltiplas concepções de infância, com nítida predominância de abordagens que a situam como objeto de intervenção, controle e normatização social, estudos que evidenciam as diferentes infâncias, formas de cuidar e educar crianças e como a sociedade via a infância em diferentes contextos.

Observa-se, inicialmente, um conjunto de 6 estudos que compreendem a infância como objeto de controle jurídico-assistencial e de tutela estatal, especialmente nas pesquisas que abordam processos judiciais, instituições de acolhimento e práticas de assistência, nas quais a criança aparece associada à vulnerabilidade, à pobreza e à necessidade de regulação

social. Paralelamente, destaca-se a recorrência, em 5 trabalhos, da infância como construção discursiva, produzida e difundida por meio da imprensa, da literatura e de impressos pedagógicos, indicando o papel central desses suportes na formulação de modelos ideais de criança e de educação no período.

A vertente mais significativa diz respeito à compreensão da infância como sujeito da escolarização e do disciplinamento, vinculada à organização da cultura escolar, à formação moral e cívica e à constituição de saberes específicos, como evidenciam estudos sobre currículo, instituições educativas e projetos político-educacionais republicanos. Essa concepção que associa a infância a processos de moralização, higienização e religiosidade, evidenciando a articulação entre educação, medicina e religião na produção de corpos e condutas consideradas adequadas.

Em menor número, mas igualmente relevantes, encontram-se abordagens que tratam a infância como experiência vivida e memória social, valorizando narrativas, práticas culturais e representações construídas a partir dos próprios sujeitos. Desse modo, o conjunto da produção analisada revela uma historiografia marcada pela centralidade dos discursos normativos e institucionais, ao mesmo tempo em que aponta, ainda que de forma menos expressiva, para perspectivas que buscam compreender a infância em sua dimensão social, cultural e experiencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção historiográfica sobre a educação da criança na Primeira República paraense permitiu evidenciar que as concepções de infância não são naturais ou universais, mas historicamente construídas, atravessadas por interesses políticos, sociais e culturais. O mapeamento das teses e dissertações dos programas PPED/UEPA e PPGED/UFGA revelou a predominância de uma infância compreendida como objeto de intervenção e regulação, especialmente vinculada a discursos jurídicos, assistenciais, médicos e pedagógicos, nos quais a criança aparece frequentemente associada à vulnerabilidade, à necessidade de proteção e ao controle social. Assim como, destaca o papel central de instituições e dispositivos, como escola, imprensa, legislação e práticas assistenciais, na produção de modelos normativos de infância, voltados à formação moral, cívica e disciplinar dos sujeitos.

A produção historiográfica mapeada indica o esforço de pesquisadores em entender a criança como parte importante da história. No entanto, observa-se uma lacuna na produção de pesquisas de aprofundamento sobre a temática. A partir da análise dos repositórios da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará, não foram encontrados

estudos que abordem a temática no período de 2019 até 2026. Essa ausência indica que, embora haja uma produção consolidada sobre períodos anteriores, ainda há pouca ou nenhuma investigação voltada aos anos mais recentes.

É possível que existam trabalhos mais recentes ainda não disponibilizados nos sistemas digitais ou em processo de catalogação. De todo modo, essa lacuna reforça a necessidade de novas investigações que contemplem a temática e sinalizam a necessidade de continuidade da pesquisa em outros programas de educação paraense.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Edição anotada por Étienne Bloch. Apresentação à edição brasileira: Lilia Moritz Schwarcz. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CORDEIRO, Cecília S. **História e história da historiografia**: alguns apontamentos. XXVIII Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2015, Florianópolis - SC; XXIII Simpósio Nacional de História, Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios, 2015

POUBEL E SILVA, E. F. S. **De criança a alunos**: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927). Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2006.

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO DAS MULHERES QUILOMBOLAS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX EM ABAETETUBA

Andrielly Larissa de Oliveira Gomes
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: andriellyg613@gmail.com

Lauriene de Carvalho Vieira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: vieiralauriene84@gmail.com

Marina Carvalho da Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: marinacarvalhodasilva2@gmail.com

Resumo: O presente estudo apresenta como temática a educação das mulheres quilombolas na segunda metade do século XX no contexto da Amazônia paraense, notadamente no município de Abaetetuba, e nossas problematizações são decorrentes da disciplina Fundamentos Históricos da Educação do curso de pedagogia do Campus de Abaetetuba da UFPA. Inicialmente realizamos uma discussão sobre a obra “O perigo de uma história única” da autora Chimamanda N. Adichie. E, para complementar essa discussão, também realizamos uma visita técnica no museu do baixo Tocantins, localizado dentro da UFPA. Durante a visita, foi possível perceber que o espaço reúne e preserva elementos fundamentais da cultura paraense, afrodescendente e ribeirinha, representando práticas tradicionais da região. Os objetos expostos, como miniaturas de barcos, peças de artesanato, utensílios de palha, fotografias antigas e produtos culturais locais, revelaram a riqueza simbólica e histórica das populações que vivem às margens do Tocantins. A observação desses elementos permitiu identificar que cada objeto presente no museu carrega uma narrativa própria, relacionada à vida cotidiana, ao trabalho, aos modos de subsistência e à relação das comunidades com o território. Essa experiência reforçou a compreensão de que as histórias das populações quilombolas, assim como suas práticas culturais, não podem ser reduzidas ou visibilizadas, pois constituem parte essencial da identidade amazônica.

Palavras-chave: Educação. Mulheres quilombolas. Cultura escolar.

INTRODUÇÃO

Na sequência das discussões, realizamos um estudo sobre conceitos históricos fundamentais para a compreensão de nossos estudos, como história, historiografia, fontes históricas e descobrimento. Em especial, percebemos como as narrativas sobre o passado são construídas, selecionadas e transmitidas, evidenciando que nenhuma história é neutra ou desprovida de intencionalidade. Isso contribuiu para adentrarmos nos estudos do campo da História da Educação, compreendendo que “o fazer história não está ligado a um processo único” (Cambi, 1999, p. 26).

Com a proposição de refletir sobre outras perspectivas da educação, para além do cenário eurocêntrico, discutimos textos de outros autores indígenas e afrodescendentes. Assim, podemos perceber que há diversidade de saberes e de formas de compreender o processo educativo. Nesse movimento, a leitura desses autores ampliou a visão crítica acerca

das experiências históricas e das práticas pedagógicas desenvolvidas por povos que, durante muito tempo, tiveram suas narrativas silenciadas. Na sequência, também realizamos estudos sobre o aparecimento da escola na sociedade ocidental no contexto histórico da modernidade e na contemporaneidade, em que percebemos que esse processo, percebeu-se que a instituição escolar, como é conhecida atualmente, não surgiu de maneira espontânea, mas foi construída historicamente a partir de interesses sociais, políticos, econômicos e culturais que variaram ao longo do tempo.

Para complementar os estudos, realizamos discussões sobre “Cultura Escolar como Objeto Histórico” com base em autores como Dominique Julia e Antônio Flávio Moreira. Esse conceito é fundamental para a sustentação teórica necessária para dialogar com as experiências escolares das mulheres quilombolas em seu tempo.

METODOLOGIA

O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e de campo. A coleta de dados empíricos ocorreu por meio da História Oral, utilizando a técnica de entrevista semiestruturada com duas mulheres quilombolas de diferentes gerações, nascidas em 1965 e 1990. A análise dos dados foi realizada através do método comparativo, relacionando as memórias individuais com os conceitos de "cultura escolar" e "história única", permitindo identificar permanências e rupturas nas trajetórias educacionais quilombolas no final da metade do século XX.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, começamos este estudo com a análise das memórias educativas de duas mulheres quilombolas, cujas trajetórias revelam diferentes vivências no contexto da educação das mulheres na segunda metade do século XX. A primeira entrevistada foi a senhora Rosângela Carvalho da Silva, de 35 anos, nascida em 1990, no Rio Itacuruçá, interior de Abaetetuba. Foi moradora da comunidade Sagrado Coração de Jesus, no Rio Jenipaúba, interior de Abaetetuba, mas, segundo ela, "por motivo de falta de oportunidades de trabalho, precisei me mudar".

A segunda entrevistada, a senhora Joana Cardoso das Neves, de 60 anos, nascida em 1965 na mesma região, também foi moradora da comunidade Sagrado Coração de Jesus, mas também precisou se mudar. "Eu me mudei porque eu já estou idosa, então decidi ir morar com o meu filho". Elas contam suas concepções sobre a importância da educação na vida das pessoas e de como ela é capaz de abrir novos caminhos e oportunidades de aprendizado. Ao

examinarmos o processo histórico escolar das entrevistadas, percebemos que ambas tiveram suas trajetórias escolares interrompidas de forma precoce.

A primeira entrevistada, a senhora Rosângela, conta que estudou até a quarta série do antigo ensino primário, mas teve que parar de estudar, principalmente por causa das dificuldades de deslocamento, explicando que não conseguiu prosseguir porque "não tinha transporte escolar para ir até a cidade". Por sua vez, a senhora Joana cursou apenas até a terceira série do ensino primário, interrompendo os estudos por motivos semelhantes aos de Rosângela. Ela enfatiza que, na época, as dificuldades eram acentuadas pela distância, afirmando que 'não havia como sair do interior para estudar na cidade'. Tais obstáculos demonstram que a continuidade dos estudos dependia mais das condições materiais e geográficas do que da determinação individual das estudantes. As condições de acesso ao deslocamento também revelam desigualdades internas marcantes. A senhora Rosângela afirma que "tinha que andar 30 minutos para ir e 30 minutos para voltar", enquanto a senhora Joana relata que, apesar de morar mais perto, o percurso era dificultado pela precariedade do caminho e pela inexistência de transporte público. Aqui surgem duas questões importantes para ressaltar em nossas análises iniciais: primeiro, a falta de escolas nas próprias comunidades das entrevistadas, assim como a ausência de políticas públicas ou programas que beneficiassem o deslocamento das nossas entrevistadas e outras pessoas em condições similares para estudar em escolas mais distantes de suas comunidades, o que implicava diretamente na garantia do direito à educação ao longo do período. Ambas as mulheres relataram suas experiências pedagógicas de formas distintas.

A senhora Rosângela relata ter "gostado de aprender coisas novas, de buscar conhecimentos além das barreiras impostas pelos professores", demonstrando curiosidade e entusiasmo pelo conhecimento mesmo em condições adversas. Em contrapartida, a senhora Joana afirma categoricamente que "os professores faziam de tudo para nos desmotivar, diziam que nós não iríamos conseguir terminar a escola". Essa divergência é fundamental para a nossa análise, pois evidencia que, embora compartilhassem o mesmo território e condições de precariedade, suas trajetórias escolares foram moldadas de formas distintas pelas relações interpessoais no ambiente educativo. Nesse sentido, a reflexão de Adichie sobre o perigo de uma história única se aplica perfeitamente aqui. Se considerássemos apenas um desses relatos, poderíamos supor que todas as mulheres quilombolas viveram essa mesma realidade. Entendemos, portanto, que, embora as entrevistadas compartilhem um contexto de educação precarizada, elas apresentam percepções e vivências distintas sobre esse processo. Enquanto

uma manifesta o desejo de superar as barreiras, a outra reflete o impacto da desmotivação escolar, revelando que a experiência da mulher quilombola na educação não é um bloco único, mas composta por diferentes subjetividades.

Ambas as mulheres relataram estudar em escolas com estruturas precárias. A senhora Rosangela recorda que “a minha escola era coberta com palha e sem parede, com piso de barro”, enquanto a senhora Joana descreve de forma semelhante que estudava em uma escola “coberta com palha e com piso de terra batida”. Assim, ao narrar suas vivências, essas mulheres fazem mais que lembrar; elas denunciam a negligência e o descaso dos representantes públicos na educação das pessoas em suas comunidades. Ambas utilizavam materiais simples durante as atividades educacionais na escola, como “um caderno, um lápis e uma borracha”, nos quais a primeira entrevistada, a senhora Rosangela, dizia: “Eu não tinha mochila, o lápis era dividido entre eu e a minha irmã”, elas precisavam compartilhar o pouco que tinham. A falta de livros, mochilas e materiais escolares não apenas mostra a precariedade, mas também molda formas particulares de aprender. Ambas vivenciaram práticas disciplinares rígidas, porém a senhora Rosangela diz: “Eu estudei no tempo da palmatória”, enquanto a senhora Joana relata que chegou a “apanhar por gaguejar”. O ambiente escolar relatado por ambas não constituía espaço de diálogo ou construção coletiva e acolhimento, mas sim de coerção, medo e vergonha, práticas essas que distorciam o sentido do ato de educar.

Ao considerarmos também as relações comunitárias, ambas nos relatam terem sido ensinadas por professores quilombolas. A senhora Rosangela afirma que “sempre teve professores quilombolas”, e a senhora Joana lembra que “dificilmente havia professores de fora da comunidade”. Essa presença comunitária confirma que os quilombos possuem modos próprios de existir, significar e ensinar, conforme argumenta Santos (2015), reafirmando uma pedagogia construída a partir da coletividade, mesmo quando o Estado se ausenta.

A análise das duas entrevistas permite compreender tanto as experiências dessas mulheres em suas trajetórias educacionais quanto identificar aspectos que ainda persistem no presente das comunidades quilombolas. O uso da palmatória e de outras práticas disciplinares violentas é algo claramente situado no passado. As duas entrevistadas afirmam que “apanhavam de palmatória na frente dos colegas”, evidenciando um modelo educacional firmado no medo e na punição. Esse tipo de prática foi erradicado das escolas atualmente e, conforme a legislação atual, é considerado violência física e psicológica contra crianças e adolescentes. Portanto, trata-se de uma marca histórica que pertence ao passado, e sua

superação demonstra como as práticas escolares mudaram ao longo dos anos. Outro aspecto que também está no passado é a precariedade extrema da estrutura escolar. As entrevistadas descrevem escolas cobertas com palha e sem parede, com piso de barro ou terra batida. Embora ainda existam desafios estruturais em comunidades rurais, a maioria das escolas quilombolas atuais possui prédios mais estruturados, merenda regular e materiais padronizados e mesmo transporte escolar para os alunos, o que caracteriza um modo de promover e garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Assim, parte dessa precariedade foi reduzida, embora não totalmente eliminada. Por outro lado, algumas dificuldades permaneceram no presente, como, por exemplo, o acesso ao deslocamento até a escola. As entrevistadas relatam longas caminhadas de 15 a 30 minutos e a ausência de transporte escolar. Ainda hoje, muitas crianças quilombolas precisam percorrer longas distâncias para ter acesso às escolas, especialmente quando pretendem continuar os estudos além das séries iniciais. Dessa forma, o problema do deslocamento e da falta de políticas públicas adequadas é uma continuidade histórica; ele está evidenciado tanto no passado quanto no presente. Assim, ao compararmos o passado e o presente, podemos perceber que algumas práticas opressivas ficaram no passado, como a palmatória e formas agressivas de ensino, enquanto outros desafios persistem, especialmente aqueles relacionados ao acesso e à permanência escolar.

Outro aspecto importante a ressaltar é que a cultura escolar também se transforma, criando práticas no ambiente escolar e mesmo no uso de materiais pedagógicos, como atualmente várias escolas adotam meios tecnológicos. Essa transformação é compreendida por Julia (2001) como uma característica da cultura escolar, definida por ele como um conjunto de normas e práticas que se modificam ao longo do tempo. E podemos perceber que algumas práticas mais tradicionais, como os castigos físicos, foram abolidas da cultura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução deste trabalho nos possibilitou entender que o evento analisado não só impactou a vida das pessoas envolvidas, mas também moldou a maneira como o assunto é abordado e interpretado nos dias de hoje. Ao considerarmos diversas perspectivas, fica claro que essas consequências vão além do período em que ocorreram, tornando-se significativas para as ideias atuais. Ademais, esse processo de pesquisa evidenciou como esses eventos moldam os debates sociais, culturais e políticos. Ao relacionarmos as informações coletadas nas entrevistas com os conceitos de Cultura Escolar propostos por Dominique Julia, notamos que as vivências compartilhadas por essas duas mulheres quilombolas evidenciam

componentes fundamentais para entender como as práticas escolares são formadas e legitimadas. Julia sustenta que a cultura escolar é moldada não só pelos conteúdos ministrados, mas também pelos objetos, gestos, regras, relações e condições materiais que organizam o dia a dia nas escolas. As memórias dessas entrevistadas confirmam isso ao mostrar a falta de recursos, a precariedade das escolas, as longas distâncias percorridas e as práticas disciplinares severas que moldaram suas formas de aprender e de se relacionar com o saber.

Escolas cobertas de palha, pisos de barro, lápis compartilhado entre irmãos e uso da palmatória são exemplos de práticas e objetos que refletem uma cultura escolar que se caracterizou pela falta do Estado e pela desigualdade. Esses aspectos não são apenas exclusivos do passado pessoal das senhoras Rosangela e Joana, mas representam um modelo de escolarização rural que se estabeleceu em comunidades quilombolas por várias décadas. Em contrapartida, a presença de professores da própria comunidade destaca um outro elemento relevante da cultura escolar: a função da coletividade na preservação dos processos de ensino, mesmo em situações de precariedade. Dessa forma, ao combinarmos as entrevistas com o referencial teórico, fica claro que as trajetórias dessas duas mulheres não são casos isolados, mas elementos de uma cultura escolar particular, caracterizada por desafios estruturais, práticas pedagógicas distintas e maneiras próprias de entender o ato de ensinar e aprender. Assim, ao analisarmos, enfatizamos que revisitar o passado não se trata apenas de recordar, mas de reconhecer como essas práticas ainda afetam as discussões atuais sobre acesso, permanência e direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda N. **O Perigo de Uma História Única**. 9. ed. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- CAMBI, Franco. **A História da Pedagogia**. 9. ed. São Paulo. Editora Unesp, 1999. 701 p.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: 18 dez. 2026.
- SANTOS, Antônio B. **Colonização Quilombos, Modos e Significações**. 2. ed. Brasília. Editora UnB, 2015. 149 p.

CULTURA, BRINCAR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CAETÉ, ABAETETUBA/PARÁ

Ester dos Santos Pereira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: ester500santos@gmail.com

Mariele Tavares do Espírito Santo
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: marieleufpa1502@gmail.com

Eliana Campos Pojo Toutonge
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: elianapojo@ufpa.br

Resumo: Este estudo focaliza as práticas sociais de crianças que vivem na Comunidade Quilombola Caeté, Abaetetuba-PA, discutindo questões culturais e étnico-raciais por meio de oficinas brincar-saber com crianças nas idades de 4 a 12 anos de idade. Partimos da concepção que compreende a criança como sujeito histórico, social, protagonista e produtora de uma cultura própria. Assim, assentada em uma metodologia participativa, por meio de oficinas intituladas de brincar-saber assume essa compreensão das crianças e que suas práticas infantis são potentes, constitutiva de saberes, articulada ao modo de vida, às relações comunitárias e aos processos de resistência, então são infâncias quilombolas em permanente devir. Além da observação participante e diálogos informais com moradores da comunidade. Em andamento, o estudo investigativo já estabeleceu relação com os moradores, especialmente com as crianças, e a primeira oficina realizada nos trouxe o rio como um marcador de identificação, de recreação e de pertencimento das crianças quilombola e com o território.

Palavras-chave: Infância. Brincar-Saber. Pertencimento. Território Quilombola.

INTRODUÇÃO

Este estudo investiga como as práticas brincantes, culturais e lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral e para a construção da identidade quilombola na comunidade Caeté, em Abaetetuba –Pará. A infância quilombola é aqui compreendida a partir de suas experiências cotidianas em um território marcado por práticas sociais próprias e processos históricos de resistência, como é o caso dos banhos de rio, do nado desde tenra idade, da relação com a natureza etc. Assim, o estudo busca entender a articulação entre o brincar e as relações étnico-raciais, partindo da premissa de que o brincar assume uma função que transcende a recreação, atuando como uma linguagem fundamental para a expressão da ancestralidade e do pertencimento local.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de dar visibilidade a essas infâncias situadas, locais, resistentes, rompendo com visões universalistas que desconsideram as especificidades étnicas, geográficas e territoriais dos sujeitos infantis. No âmbito teórico, o trabalho sustenta-se na compreensão da criança como sujeito de direitos e produtora de culturas. Nesse sentido, Pojo e Barreto (2016) afirmam que a cultura é construída através das subjetividades e das experiências vivenciadas, não como algo posto, mas como um processo contínuo de

constituição dos sujeitos em seus modos de viver. Tal perspectiva estabelece um diálogo direto com as proposições de Friedmann (2011) sobre o brincar como uma linguagem de interação profunda com a natureza e com o meio social.

No que tange à educação para as relações étnico-raciais, a investigação apoia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e nos estudos de Dias, Reis e Damião (2022), que defendem a urgência de valorizar o território quilombola como espaço educativo e de preservação da memória ancestral. Sob essa ótica teórica, opera-se com o conceito de “brincar-saber”, compreendido como uma forma de afirmação estética e cultural onde as crianças, ao vivenciarem práticas comunitárias, culturais, brincantes, ressignificam seus papéis sociais e fortalecem sua identidade, suas territorialidades infantis, suas vidas em existências de bem viver.

METODOLOGIA

A pesquisa orienta-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da pesquisa participativa, com crianças de 4 a 12 anos de idade. Este método garante que os sujeitos infantis sejam protagonistas no processo de produção de conhecimento sobre sua própria realidade. O percurso metodológico é estruturado em três etapas complementares: inicialmente, realiza-se a pesquisa bibliográfica e documental; em seguida, a observação participante no cotidiano da comunidade com registros sistemáticos em cadernos de campo; e, por fim, a realização das oficinas “Brincar-Saber”. Nestas vivências, utilizam-se estratégias como rodas de conversa focadas em narrativas infantis, na construção de mapas afetivos coletivos, em desenhos livres e nos registros fotográficos. Tais ferramentas permitem capturar as falas, gestos e sentidos produzidos pelas crianças sobre o seu lugar de vida, respeitando os preceitos éticos da pesquisa científica com seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho, em andamento, realizou a primeira Oficina intitulada “Nós e Quilombo”. Ela centrou no protagonismo das crianças e suas produções, assim por meio da construção de mapas afetivos, as crianças representaram os locais de maior importância em seu cotidiano, que foi o rio como dito, por isso escolheram apresentar o rio da Tia Peruca. Essa escolha reflete a compreensão de Friedmann (2011, p. 46) de que, ao observar as brincadeiras, estamos “[...] lendo e tentando compreender seu vocabulário, sua gramática e seus significados”. Os dados preliminares revelam que o rio/igarapé emergiu como o elemento

central de identificação, da cultura quilombola e do brincar das crianças na comunidade, sendo citado em quase todas as narrativas. O protagonismo infantil manifestou-se de forma latente quando os participantes expressaram o desejo coletivo de encerrar a atividade com um banho de igarapé, evidenciando que a natureza e o território são componentes indissociáveis de seu brincar, da construção identitária de ser quilombola e criança.

Assim, inicialmente podemos inferir que o território quilombola educa os sentidos de forma singular, no sentido de as crianças aprenderem observando e praticando “[...] a criança aprende a brincar com as pessoas que fazem parte de seu contexto social e cultural, permeado por hábitos e valores de grupo social, o que é construído e reconstruído processualmente” (Pojo; Barreto, 2016, p. 324). O banho de rio, para além de uma atividade recreativa, é um rito de pertencimento que conecta a criança à sua ancestralidade e ao seu modo de vida quilombola. Esses achados parciais confirmam a hipótese de que o brincar no quilombo é uma ferramenta de (r)existência e análise diagnóstica da realidade local. Observou-se que a criança, ao brincar comunica sua percepção sobre o mundo e reafirma sua cultura, o que reforça a importância de pedagogias que valorizem os saberes, as oralidades, as corporalidades, as ancestralidades como base para a formação étnico-racial em contraste amazônica, regional, abaetetubense, quilombola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, podemos afirmar que as crianças da Comunidade Caeté produzem culturas infantis densas e contextuais, profundamente enraizadas na relação com o território, na ancestralidade do quilombo, na circularidade nos espaços e tempos. O brincar atua como a principal linguagem e produção da vida, por isso facilmente elas expressam seu ser-no-mundo e sua identidade tecida naquele modo de vida. Dessa maneira, nos parece que a pesquisa também cumpre a função de promover o protagonismo infantil, e assim revela-se a complexa teia de saberes, brincades, manifestações orais, gestuais, culturais. A continuidade das próximas etapas e oficinas prevista na pesquisa formação enseja aprofundar a compreensão sobre como essas práticas brincantes e lúdicas fortalecem o sentimento de pertencimento e de valorização cultural. Dessa forma, o trabalho contribui para pensar uma outra Pedagogia da Infância Amazônica às margens ou às sombras, embora necessária de ser outorgada, ao demonstrar que o reconhecimento das diversidades étnico-raciais e territoriais, amazônicas e quilombolas, sintoniza-se com uma educação que respeite de fato seus direitos e valorize a diversidade étnico-racial quilombola, desde os de tenra idade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. DF, outubro, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-deconteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes> Acesso em: 07/12/2025.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e cultura das crianças. Tese (doutorado em ciências sociais). Universidade católica de São Paulo. São Paulo, p.39-54. 2011.

POJO, Eliana C.; BARRETO, Josilene F. Cultura, Cotidiano Quilombola e o Brincar de Crianças Ribeirinhas de Abaetetuba/PA. **Margens**, Abaetetuba, v. 9, n. 12, p. 312-331, ma., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3078>. Acesso em: 19 jan. 2026.

EM DEFESA DA AMAZÔNIA DAS CRIANÇAS

Aline Borges Paiva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: paivalineborges@gmail.com

Danielly Lira Gomes
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: liradanielly98@gmail.com

Eliana Pojo Campos Toutonge
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: elianapojo@ufpa.br

Resumo: Este trabalho trata de crianças que vivem na comunidade ribeirinha Boa Esperança, Acará, em convívio com o rio, cujo objetivo é visibilizar o saber delas como parte fundamental na preservação da floresta, somado as discussões da COP 30 – Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima. Trata-se de uma ação de formação em caráter extensionista, centrada em escutas sensíveis junto de onze crianças entre 5 e 10 anos de idade e trocas lúdicas, brincantes e diversos registros criativos que transversalizam a temática Amazônia das crianças. Os resultados iniciais apontam para um tipo de sensibilidade ambiental e o senso de pertencimento com o território onde vivem, ainda sobressaiu preocupações com a poluição, o desmatamento e a necessidade do cuidado com o bioma, porque defender a Amazônia é também defender a vida das crianças.

Palavras-chave: Infância Amazônica. Crise Climática. COP 30. Natureza.

INTRODUÇÃO

Trata de um estudo que integra o Projeto de Extensão “Amazônia das crianças”, vinculado ao grupo de pesquisa e Extensão de *Bubuia Amazônica*. O estudo objetivou reconhecer o saber das crianças amazônicas sobre a Amazônia, que passa pela preservação da floresta, a condição climática, os saberes e o protagonismo infantil.

Partimos da premissa que em tempos de emergência climática se coloca em questão “o desafio dos direitos humanos e das crianças dessa geração, e já está tendo um impacto devastador no bem-estar das crianças ao redor do globo” (Unicef, 2021, p. 2). Dessa forma, o estudo fez discussões com as crianças, tomando como estratégias o cotidiano local, seus brincar e formas lúdicas de relacionamento com o lugar em que estão inseridas.

METODOLOGIA

A ação de formação como atividade extensionista perpassou a realização de oficinas e de observação participante na comunidade ribeirinha Boa Esperança, às margens do rio Baixo Acará. As duas oficinas foram desenvolvidas com crianças de 5 a 10 anos, em ambiente ao ar livre, propício para atividades lúdicas e criativas. As mesmas ocorreram no mês de outubro, antecipando a COP30.

Essa atuação possibilitou a construção de um ambiente educativo pautado no diálogo, na escuta e na participação ativa. E o brincar foi atravessado e a tônica da tessitura das oficinas, por isso esteve presente durante todo o processo, fazendo com que as crianças se encontrassem num espaço e cenário de imaginação, com seus repertórios sociais e elementos naturais. Na parte de adentrar no cotidiano envolveu a observação da natureza, as interações com os participantes, as vivências e brincadeiras. Ainda, houve um momento de vivências corporais enfatizando os efeitos do clima nos corpos fomentando a compreensão dos impactos ambientais no dia a dia e a necessidade de ação por todas as pessoas. Como forma de registro foi priorizado a fala, desenhos e pinturas pautando seus pontos de vista da Amazônia, do clima e da vida na floresta e dos rios. Em suma, foi promovido uma ação colaborativa e mediada pelo saber e viver na comunidade, pela produção das crianças em interface as questões da COP 30.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De forma espontânea as crianças socializaram seus saberes e pontos sobre a Amazônia, o clima e a COP 30. Desta feita, elas demonstraram querer aprender mais da Amazônia, por isso perguntaram, situaram contextos de vida e apresentaram suas vivências e situações ambientais. As falas evocaram pertencimento e convívio com o bioma e com o território em que vivem, desse modo reconhecem o valor da floresta e do rio para suas vidas, que perpassa ludicidade, circulação, socialização, memória, afeto com o planeta.

As produções das crianças estiveram marcadas pela criatividade e pela interpretação simbólica da natureza e do território - do que gostam, fazem, comem, brincam, sabem etc., expressado por meio dos desenhos e gestos, conforme listamos a seguir:

Figura 1: Desenho de Heloise.

A floresta é viva e precisa da gente – Helena, 10 anos
Cuidar da Amazônia é cuidar do mundo – Melinda, 7 anos.
Gosto de tomar açaí, comer peixe do rio e das frutas como banana, miriti e cacau – Helbert, 10 anos.
Gosto de tomar açaí, brincar no rio e jogar bola na quadra - Eric Junior, 10 anos.
Andar de casco no rio, apanhar jambu e olhar as flores – Sabrina, 10 anos.
Andar de rabeta e apanhar açaí – Samilly, 8 anos.
Tomar banho no rio e beber açaí – Melinda, 7 anos.
De andar de rabeta, tomar açaí e jogar bola – Iuri, 10 anos.
Gosto de tomar banho no rio, e de subir em árvores - Ana Laura, 10 anos.
De tomar banho no rio, subir em açaizeiros e jogar bola – Helena, 10 anos.



Fonte: Trabalho de Campo, 2025. Organizado pelas autoras.

Como se pode observar nas falas as crianças demonstraram uma compreensão profunda do que vivem e da biodiversidade da natureza amazônica regada de um olhar sensível porque são parte de uma mesma. Porém, sabemos que necessita ser valorizada. As falas revelam que as crianças entendem a importância da floresta e se reconhecem como agentes de cuidado, atribuindo sentido afetivo e coletivo à preservação. Essa percepção mostra que, para elas, preservar a Amazônia é preservar a própria vida e o futuro do planeta, reforçando um sentimento de pertencimento e compromisso com o bioma na totalidade.

O diálogo fez aproximação com a COP 30, destacando o cuidado com planeta., a importância da biodiversidade amazônica para o equilíbrio climático global e que valoriza o bioma precisa ser responsabilidade mundial.



Foto 2: Crianças analisando as imagens.



Foto 3: Crianças simulando a enchente/cheia.



Foto 4: Crianças sentido o ar da natureza.



Foto 5: crianças se divertindo no rio.

Ainda, durante a vivência corporal que as crianças simularam movimentos do corpo em relação ao clima, ficou nítido que todas as pessoas precisam cuidar da natureza e assim responderam: “a gente cuida da natureza não jogando lixo no rio” (Helbert, 10 anos), “cuidar das plantas, do rio e da terra, dos animais, das árvores, do açaí, e do meio ambiente” (Helena, 10 anos), “não poluir o rio” (Heitor, 5 anos), “não tocar fogo na floresta” (Ana Laura, 10 anos).

“Devemos cuidar da natureza para não acabar o açaí” (Melinda, 7 anos), “não jogar lixo no rio” (Sabrina, 10 anos) e “não cortar árvores” (Ana Leticia, 6 anos).

Nos diálogos, de forma simples e acessível, as crianças indicaram mensagens às representações políticas na direção de ações concretas frente o gigantesco evento COP 30, porque todos “ajudar o mundo” (Heloise, 10 anos) no “cuidar da Amazônia” (Iuri, 10 anos), “não deixar o rio sujar” (Ana Laura, 10 anos). Dessa forma, fica explícito o recado dado quanto ao cuidado ambiental por visões e modos de vida acerca da Amazônia das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo trouxe o potencial da infância amazônica em que as crianças sabem bem da emergência climática que atinge o mundo e do apelo forte para a preservação ambiental. Ao valorizar o viver das crianças como parte fundamental do bioma Amazônia e associar com as discussões da COP 30, reforçou o entendimento de que "a crise climática é uma crise de direitos das crianças" (Unicef, 2021, p. 1).

Por uma metodologia participativa, pautada em atividades lúdicas, brincadeiras e produções criativas, as oficinas afirmou o saber e a força ancestral de povo das águas pelas crianças participantes. Suas falas espontâneas, desenhos e vivências corporais expressaram uma notável sensibilidade ambiental, o senso de pertencimento com o território e preocupações genuínas com a poluição, o desmatamento e a necessidade de cuidado com o bioma.

Falas como "A floresta é viva e precisa da gente" (Sabrina, 10 anos) e "Cuidar da Amazônia é cuidar do mundo" (Samilly, 8 anos) são testemunhos claros de um olhar sensível e de um compromisso intrínseco com o bioma em que vivem.

A postura acolhedora e mediadora da equipe foi crucial para a criação de um ambiente educativo pautado no diálogo e na participação ativa. A logística bem planejada e a utilização de materiais simples e acessíveis contribuíram para o sucesso das atividades, culminando em um aprendizado prazeroso e significativo.

Este estudo e formação, acentuou a valorização do modo de vida das crianças amazônicas em nexos com a COP 30, centrado na ideia de que as infâncias das crianças precisam ser respeitadas, porque se faz em estreita conexão com os rios, as florestas e os ciclos naturais. Parece vital uma esperança para a Amazônia que age.

REFERÊNCIAS

POJO, Eliana C. T. **Projeto de Extensão “Em Defesa da Amazônia das Crianças e/na COP 30”** (em andamento). Abaetetuba: UFPA. (mimeografado).

UNICEF. **A crise climática é uma crise de direitos das crianças**: introduzindo o Index de risco climático para as crianças. Sumário Executivo. Trad. realizada em parceria com o climate Cardinals. [S.l.:s.n], 2024.

O HIGIENISMO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA PARAENSE (1890-1919)

Carolina de Cássia Macedo Ferreira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: carolina2023ufpa@gmail.com

Danielle da Conceição Maués Cardoso
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: mauesd2004@gmail.com

Joaquina Ianca dos Santos Miranda
PPEB - NEB - UFPA
E-mail: joaquinaianca@gmail.com.br

Vivian da Silva Lobato
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: vivianlobato@ufpa.br

Resumo: Trata-se de uma pesquisa de caráter histórico, que busca compreender como se deu o processo de escolarização nas instituições escolares paraenses, com ênfase na influência da doutrina higienista nesse contexto, no período de 1890 a 1919. A pesquisa adota a concepção metodológica do historiador francês Marc Bloch, que apresenta fundamentos teóricos voltados à investigação histórica. A partir de sua perspectiva, a análise das fontes é orientada pela compreensão dos vestígios do passado como construções que exigem problematização, interpretação e contextualização, permitindo apreender as dinâmicas sociais e culturais do período estudado. Após a coleta, os documentos foram organizados em categorias analíticas, possibilitando a identificação dos impactos da doutrina higienista no ambiente escolar. Os resultados indicam que a higienização da infância constituiu um elemento central na formulação das políticas educacionais da época, contribuindo para a consolidação de práticas disciplinares e normativas no processo de formação dos alunos.

Palavras-chave: Primeira República Paraense. Educação de crianças. Higienismo. Escolarização. Legislação.

INTRODUÇÃO

Durante a Primeira República, vários estados brasileiros, entre eles o Pará, promoveram reformas educacionais voltadas à escolarização das camadas populares. O propósito era incentivar processos de formação e socialização capazes de produzir cidadãos nacionalistas e disciplinados, por meio da incorporação de costumes e da construção de uma identidade nacional unificada. Nesse contexto, a escola primária, destinada ao ensino infantil, assumiu papel central. Poubel e Silva (2006) afirmam que “o desenvolvimento da escola primária inventou uma nova tradição e condição da infância, a criança-aluno” (p. 18).

No Pará, essas políticas articularam princípios higienistas, eugenistas, morais e cívicos, destacando a formação de futuros cidadãos desde a primeira infância, especialmente em instituições voltadas às crianças pobres. Dessa forma, o Estado alinhou-se ao ideário nacional que concebia a educação como instrumento de civilização, disciplinamento e promoção da saúde física e moral. Pinheiro (2014) ressalta que, no pensamento republicano, a infância era

entendida como promessa de futuro, cabendo ao Estado moldá-la conforme os valores da República e do progresso nacional; tratava-se de um dos principais segmentos sociais a receber investimentos e intervenções educativas. Assim, a escolarização das crianças no Pará configurou-se como um projeto político que visava formar sujeitos disciplinados, patriotas e preparados para integrar a nova ordem republicana.

Esta pesquisa insere-se no campo da história da educação, com ênfase na história da educação da criança e em seus processos de escolarização. Sua justificativa baseia-se na relevância do estudo da História, por possibilitar a construção do pensamento histórico, entendido como a capacidade de estabelecer relações críticas entre passado e presente. De acordo com Plá (2012), nesse processo, o indivíduo deve problematizar aquilo que lhe é familiar no presente e o que lhe parecia estranho no passado, sendo esse movimento essencial para compreender tanto os acontecimentos históricos quanto a realidade atual. Desse modo, o estudo da História contribui para a formação de sujeitos sociais críticos, e não apenas espectadores passivos, ao permitir compreender o passado como uma construção histórica situada, atravessada por diferentes perspectivas, interesses e contextos sociais.

Nesse sentido, ancorado nessa perspectiva crítica de análise histórica e na compreensão da educação como fenômeno socialmente construído, este trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará (PIBIC-Interior), no campus de Abaetetuba. O estudo busca compreender como se deu o processo de escolarização nas instituições escolares paraenses, com ênfase na influência da doutrina higienista nesse contexto, questionando de que forma os princípios da higiene orientaram o comportamento e as práticas educativas voltadas às crianças no período de 1890 a 1919.

METODOLOGIA

Este artigo tem como objeto de estudo o processo de escolarização da infância durante a Primeira República no estado do Pará, no período de 1890 a 1919. Para desenvolver este estudo, foi utilizada a pesquisa de cunho histórico. Esse método de investigação busca compreender o passado a partir da análise de fontes e documentos, interpretando eventos, contextos e transformações ao longo do tempo. Seu objetivo não é apenas descrever o que aconteceu, mas entender as motivações e influências que fizeram acontecer, considerando seus impactos e significados.

Dessa maneira, nesta pesquisa é adotada a concepção metodológica do historiador francês Marc Léopolod Benjamin Bloch, em sua obra *Apologia da História ou Ofício do*

Historiador, na qual autor apresenta alguns conceitos teóricos-metodológicos que podem ser desenvolvidos sob a ótica da pesquisa no âmbito da história. Bloch (2002, p. 65) afirma que: “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”. O historiador defendia que devemos fazer perguntas ao passado constantemente, pois a história é uma ciência em constante construção, por esse motivo a pesquisa histórica deve ser feita com rigor crítico e com olhar atento às continuidades e rupturas históricas. Na perspectiva do autor Bloch (2002) os textos e vestígios do passado não falam por si mesmos, é necessário saber questioná-los de maneira adequada para que possam fornecer respostas pertinentes à investigação histórica.

As fontes documentais utilizadas neste trabalho foram coletadas no Arquivo Público do Estado do Pará, a partir de visitas presenciais realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa. A partir disso, foram selecionados os fundos que apresentavam maior relação com o objeto de estudo, especialmente aqueles vinculados à instrução pública, higiene escolar e instituições educacionais voltadas à infância. Essa seleção iniciou a partir de uma leitura atenta e criteriosa das fontes, considerando que os documentos históricos, ainda que aparentem clareza, somente revelam informações relevantes quando são devidamente interrogados pelo pesquisador.

Além das fontes já mencionadas, foi introduzida à análise a documentação presente na legislação educacional paraense, especificamente o Regulamento do Ensino Primário e o Regulamento do Liceu Paraense. Esses documentos, ao evidenciarem a presença da doutrina higienista, permitem compreender como ela se manifestava na escolarização das crianças no estado do Pará, tanto na organização escolar quanto nos métodos de ensino.

A influência da doutrina higienista na escolarização de crianças paraenses (1890-1919)

Entre o final do século XIX e o início do século XX, a educação no Pará foi marcada pela influência do ideário higienista, inserido em um contexto mais amplo de construção de um modelo de cidadão considerado civilizado, disciplinado e saudável. O conceito de higiene adotado nesta pesquisa baseia-se na definição apresentada por Edivaldo Góis Jr. em seu estudo Movimento Higienista na História da Vida Privada no Brasil: Do Homogêneo ao Heterogêneo, no qual a higiene é compreendida como um campo da Biologia voltado à promoção da qualidade de vida, à prevenção de doenças e ao aprimoramento da saúde, por meio da formulação científica de práticas destinadas à proteção de indivíduos e coletividades. Nesse contexto, destaca-se a apropriação do higienismo por diferentes grupos de intelectuais,

médicos e professores, que identificavam nesse conjunto de ideias uma possibilidade de contribuir para a construção de um “novo país”.

No cenário de transição do século XIX para o XX, acreditava-se que o Brasil deveria romper com hábitos vinculados ao passado rural e escravista para se integrar a um modelo de nações consideradas modernas e civilizadas. Essa transformação envolvia a adoção de novos comportamentos no cotidiano, como formas de se portar à mesa, normas de etiqueta em espaços públicos e privados, além do uso adequado da linguagem e dos tratamentos sociais próprios da vida urbana. Góis Jr. (2002) também aponta diferentes correntes que influenciaram os debates sobre higiene e saúde no Brasil, entre as quais se destacam as teorias da Antropologia ou étnico-biológica, o darwinismo social e as concepções inspiradas em Galton, Lamarck e outros pensadores sociais.

Registros do período evidenciam a incorporação de práticas e discursos voltados à higiene nas rotinas escolares e nas políticas públicas de instrução. De acordo com Pinheiro (2014), a escola primária era compreendida como um espaço estratégico para a implementação de políticas sanitárias, por concentrar grande número de indivíduos. Nesse sentido, medidas de vigilância eram direcionadas tanto aos estudantes quanto às suas famílias, com o objetivo de prevenir doenças e difundir hábitos higiênicos.

Documentos como recibos do Colégio do Amparo, datados de 1890 e 1896, apontam despesas com serviços relacionados à higiene pessoal das alunas, como lavagem de roupas e corte de cabelo. Tais práticas indicam que a preocupação com a limpeza corporal estava associada a um projeto educativo que vinculava higiene física à formação moral e cívica. De modo semelhante, uma petição de matrícula de 1894 revela a exigência de atestado de saúde, demonstrando que o acesso à escola estava condicionado às condições físicas das crianças.

Além disso, dentre as obras raras da biblioteca Arthur Vianna, Regulamento Geral do Ens. Primário. Art 123 de 1899, existe um documento afirma que não serão matriculados nas escolas os alunos que não provarem que não sofreram moléstia contagiosa ou repugnantes, além de não provar que foram vacinados ou terem sido afetados de varíola. Esse documento revela como a escola, durante a Primeira República, não se configurava apenas como um espaço de ensino, mas também de controle social, sanitário e moral. Ao estabelecer a exigência de que os alunos comprovassem não portar doenças contagiosas ou consideradas “repugnantes”, além da obrigatoriedade de vacinação, evidencia-se a forte presença dos princípios higienistas no ambiente escolar.

Nesse sentido, a instituição escolar assumia também a função de preservar a saúde

coletiva, evitando a disseminação de enfermidades e contribuindo para a difusão de práticas sanitárias. Ao mesmo tempo, tais medidas demonstram o papel do Estado na regulação dos corpos e na formação de uma infância considerada saudável e adequada aos padrões republicanos. Por outro lado, essas exigências também indicam um caráter excludente, uma vez que crianças que não atendessem a tais critérios poderiam ser impedidas de ingressar na escola, o que atingia principalmente as camadas mais pobres da população. Assim, o documento evidencia que a escolarização, embora amplamente defendida no período, estava atravessada por mecanismos de seleção e controle, articulados ao projeto de construção de uma sociedade disciplinada e civilizada.

Outro documento encontrado ano de 1900, no qual estabelece como dever comum a todos os alunos do Lyceu Paraense comportar-se com respeito e cortesia em relação aos colegas e a qualquer outra pessoa, cumprir todas as determinações do diretor relativas à ordem e à disciplina do estabelecimento, acatar a autoridade dos professores e comparecer pontualmente as aulas e aos exercícios práticos, submetendo-se as lições e às sabatinas. Dessa forma, a escola funcionava como um espaço de disciplinamento, no qual se buscava formar indivíduos obedientes, organizados e respeitosos das hierarquias, valores essenciais ao projeto republicano de construção de uma ordem social estável. A exigência de cumprimento rigoroso das regras também demonstra a tentativa de internalização de normas, fazendo com que os alunos incorporassem esses comportamentos como parte de sua formação.

Além disso, o documento indica a valorização da autoridade institucional, representada pela figura do diretor e dos professores, reforçando relações hierárquicas no interior da escola. Dessa forma, ele evidencia que a educação naquele período estava profundamente vinculada à formação de sujeitos disciplinados e moralmente ajustados, alinhados aos ideais de civilidade e progresso defendidos pela República.

Nesse contexto, o higienismo configurou-se como elemento estruturante da organização educacional, articulando saberes médicos, científicos e políticas públicas. Os documentos analisados indicam que a escola assumiu funções que extrapolavam o ensino, atuando como espaço de vigilância, disciplina e normatização dos corpos e comportamentos infantis. Conforme Damasceno; Pantoja e Miranda (2021), esse processo contribuiu para a consolidação de práticas que, ao mesmo tempo em que promoviam a saúde, também reforçavam maneiras de controle social e desigualdades no acesso à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos evidenciou a presença de uma doutrina higienista que atravessava as práticas escolares. A ênfase na higiene corporal, no controle da saúde física e mental de alunos e professores, assim como a exigência de atestados médicos para a matrícula, revela um modelo educacional que ia além da simples instrução, orientando-se para a normalização dos corpos e a formação de uma infância disciplinada e produtiva para a nação. Ao conceber a infância como alvo de intervenções médicas e pedagógicas, o Estado não se limitava a ensinar, mas buscava moldar indivíduos saudáveis e ajustados aos padrões normativos vigentes. Dessa forma, o higienismo consolidou-se como um elemento estruturante da educação paraense, contribuindo para a constituição de uma pedagogia voltada ao corpo e à regulação das condutas sociais.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Edição anotada por Étienne Bloch. Apresentação à edição brasileira: Lilia Moritz Schwarcz. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

DAMASCENO, Alberto; PANTOJA, Suelen; MIRANDA, Joaquina I. A doutrina do Higienismo na Revista de Educação e Ensino: Octavio Pires e a higiene dos internatos. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, v. 7, p. e021015-e021015, 2021.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. “Movimento Higienista” na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. **ConScientiae Saúde**, São Paulo, v. 1, p. 47-52, 2002.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Secuencia**, Florianópolis, n. 84, p. 163-184, 2012.

PINHEIRO, Welington da C. **A infância nas páginas de jornal: discursos (re)produzidos pela imprensa paraense na primeira década do século XX**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém: UFPA, 2013.

PESQUISA COM CRIANÇAS AMAZÔNIDAS: APONTAMENTOS SOBRE O TERRITÓRIO AMAZÔNICO E O FAZER ETNOGRÁFICO

Grasiela da Cruz Almeida
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: grasielaufpa@gmail.com

Eliana Campos Pojo Toutonge
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: elianapojo@ufpa.br

Resumo: Este trabalho trata de pesquisa com crianças amazônidas e o fazer etnográfico. Assim, buscamos conhecer um pouco mais as crianças amazônidas da Comunidade ribeirinha Nossa Senhora da Conceição, Acará (Pará), na perspectiva de situar o processo investigativo etnográfico com elas, como centralidade do Grupo de Pesquisa e Extensão *De Bubuia Amazônica*. No referencial teórico nos debruçamos sobre autores como Brandão (2015, 2007), Silva; Barbosa e Kramer (2005), Silva e Pasuch (2010) e outros, no sentido de compreender como se constrói a etnografia com crianças. Como resultado, podemos dizer que o trabalho etnográfico com crianças gera grandes aprendizados, tanto para outras pesquisas no sentido metodológico, e sobre o viver das crianças, do que aprendemos com elas, o mundo infantil no território de águas.

Palavras-chave: Amazônia. Território das Águas. Etnografia com criança

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute sobre pesquisa com crianças do campo amazônico, e sob o Plano de Trabalho “O Território Amazônico em narrativas de crianças do campo, habitantes de comunidades tradicionais da região do Baixo Tocantins”, buscamos conhecer um pouco mais as crianças amazônidas da Comunidade ribeirinha Nossa Senhora da Conceição, Acará (Pará), na perspectiva de situar o processo investigativo com elas, como centralidade do Grupo de Pesquisa e Extensão *De Bubuia Amazônica*.

São diversos os contextos amazônicos, e da mesma forma as infâncias assim como as crianças são únicas. Nesse sentido, o estudo acentua a interação com treze crianças pelo período de um ano em intenso trabalho de campo (Brandão, 2007), por isso aprendendo, brincando, interagindo com elas em busca de conhecer o território amazônico onde vivem - Território das Águas. São crianças aventureiras, sábias, conectadas e com pontos de vista e de vida, isto é, -, tecem suas histórias dia a dia. Desta feita convivemos com a corporalidade vivida nesse Território das Águas, que mistura o rio Acará, além de igarapés e de ramais próprios do entorno dessa, além de seus brincares e invencionices, debaixo ou em cima, das árvores nos quintais. A partir das vivências das crianças nos aproximamos do Território das Águas do rio Acará.

A criança desse campo amazônico conhece e sabe dizer das coisas do lugar onde vive, descreve com firmeza sentimentos e a rotina nos quintais, no caminho da escola, por entre árvores, ramais, furos e igarapés. O cotidiano delas encontra-se marcado pelo contato com a

natureza, por relações intergeracionais e pelo convívio comunitário. Elas experienciam o coexistir com as águas. Suas famílias trabalham na agricultura familiar, especialmente nos espaços das roças, dos retiros e açaiçais, o que contribui para construção de sua identidade camponesa-amazônica. No brincar se valem dos pés descalços nos referidos espaços de terra e de terra não firme, no rio, sobem e comem frutas nas árvores, goiabeiras, jambeiros, ingazeiros, juruzeiros. Segundo Silva e Pasuch (2010), elas “[...] (re)cria

m nas interações cotidianas entre seus membros [...]”, aquilo que conhecem do mundo, e isso vai se tornando cada vez mais forte e constitui sua identidade.

São crianças ativas e criadoras de culturas infantis próprias. Para Brandão (2015, p.110) a criança:

[...] é considerada como um ser de relações, como um sujeito interativo “para dentro e para fora”. Como um alguém que aos poucos vai se tornando quem é e em quem se transforma, como um ator ativo e progressivamente consciente de suas interações com os seus outros dentro e ao longo de momentos, de situações, de cenários e de cenas socioculturais.

Concordando com o autor, percebemos que a criança é uma potência em conhecimento e um sujeito interativo, também sempre desejosa de viver plenamente esse mundo. Vivendo e convivendo com o Outro, aprende de si e da vida em sociedade. Ela dia a dia aprende da cultura, dos costumes, das tradições e cuja mediação acontece em meio as dinâmicas sociais e comunitárias, escolares e de convivência intergeracional.

São crianças vivendo experiências de contato com o ambiente natural como já dito. Galgam um viver rico de sabenças e relações com o Território de Águas, como espaço do brincar, de interagir, de aprender e de (re)criar seu mundo próprio. Assim, durante esse fazer etnográfico aprendemos desde a realidade que, na maioria das vezes, passa pela agricultura familiar, pela circularidade no território e o convívio com parentes. Tivemos a oportunidade de constatar que as crianças atravessam uma infância ligada com rios e águas, com canoas e a pesca, com atravessamentos campo-cidade, banhando-se nas águas do rio Acará, ou sejam, ricos aprendizados.

O estudo acentua a etnografia com crianças, situando-a como pesquisa produtiva e aprendente para os participantes diretos.

METODOLOGIA

De acordo com Brandão (2007, p. 12), “[...] o trabalho de campo é uma vivência [...]”, e dessa forma nos exigiu estar com as crianças, vivenciando rotinas, brincades, invencionices, escutando-as, participando dos momentos que devagar foram nos autorizando participar.

Nesse convívio, estabelecemos relações de confiança e de informalidade, nos aproximamos da realidade de cada uma, e assim se estabeleceu momentos de reciprocidade e alteridade. Foi um trabalho de campo, desde a comunidade como território até estar em permanente contato com as pessoas.

Este fazer etnográfico com crianças do campo, também nos exigiu adentrar no Território das Águas da comunidade mencionada, cujo cotidiano das crianças apresenta-se com o contato diário com o rio Acará, isto é, esse curso de água faz parte da vida das pessoas da comunidade e, também, das crianças. Desde cedo as crianças aprendem a coexistir com as águas e com o rio, aprendem a linguagem do rio e a circularidade no território. Por isso, têm habilidades em pilotar rabetas, remar e circular fazendo travessias quando solicitado pela mãe. Possuem uma corporalidade aquática, e dessa forma sabem do vai e vem das águas.

O processo de fazer etnografia com crianças, sob o olhar de Silva *et al.*, (2005), envolve uma etnografia ampla, que busca várias formas de compreender a criança em todos os seus contextos, um sujeito que possui saberes e com toda uma construção histórica acerca do Ser Rio, Ser do Território de Águas, Ser Ribeirinho. Etnografia com crianças é um processo cuidadoso, vagaroso, aprendente e sempre inusitado no sentido de perceber as sociabilidades, as potências, as ausências e o contexto sociocultural, econômico e histórico da comunidade e, principalmente das práticas sociais das crianças. Significa, pensar qual criança vive nesse campo, suas necessidades, expectativas de vida e em relação ao envolver-se ou não com o estudo em tela.

Noutra direção, estudar teoricamente sobre o mundo rural amazônico, os territórios e comunidade, sob o olhar e o convívio com as crianças, significou, para nós, estar junto das crianças, participando de seus fazeres, ideias, invenciones e brincares. Nesse caso, nos tornarmos próximo delas, sermos liberadas para seguir seus viveres e existires, e assim devagarzinho elas foram se sentindo familiarizadas e confiantes conosco e com as discussões da pesquisa. Envolveu, além da observação, ouvir suas falas e histórias, participar de momentos de banhos e de caminhada, conviver e conversar na beira do rio, em casas e nos quintais entre outros.

Nesta perspectiva, concordando Silva *et al.* (2005), a etnografia com crianças envolve:

Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (p. 48).

Logo, quando nos permitimos aprender saímos da nossa zona de conforto e captamos algo novo. Ver e ouvir, tornou-se um gesto de respeito com os quais se dispuseram a contribuir conosco.

Sabemos que nos paira o adultocentrismo, sintonizado com a invisibilidade e inferiorização de cada criança, e cuja prevalência é do adulto que fala, que sabe, que participa, que decide. Na etnografia com as crianças os adultos pesquisadores compreendem e atuam diferente. Ver e ouvir as crianças são basilares na pesquisa com elas e a favor delas. Assim, um dos pontos principais no aprendizado e fazer investigativo nesta perspectiva é o despir-se do que sabemos, de lógicas predefinidas, de verdades em direção outra, a de aprender com e sobre elas. Pois, “[...] a relação entre adultos e crianças não pode seguir um viés de submissão e sim de mediação, interação e negociação [...]”, conforme sinalizam Martins Filho e Barbosa (2007, p. 14).

A escuta sensível, a interação e a sensibilidade com o mundo infantil são premissas para o trabalho de campo. Como nos alerta Brandão (2015), abrir-se à travessia da humildade, ensaiando descolar-se do adulto que sabe e lidera, para o atravessamento de aprender o mundo da criança. Dentro dessa premissa, o trabalho de campo com crianças exige construir vínculos com elas, como dito. Quanto mais informal e relacional com elas melhor será o caminho de construção dos dados, sem contar em um processo investigativo-formativo dentro de uma relação de empatia, de descontração e de afetividade. Dar-se-á, então, como integrante do processo uma pesquisa em/de coautoria, sendo a relevância desse método quando efetivado com os de pouca idade. Valida-se, desse modo o desafio de “[...] desenvolver pesquisas com crianças e não sobre crianças [...]” (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 13), em que se planeja e se constrói com as crianças, afinal elas têm vivências e experiências potentes e muito a nos ensinar.

Nesta ideia de metodologia da pesquisa com crianças, segundo Martins Filho e Barbosa (2010, p. 22), prescinde ao pesquisador, “o uso do caderno de campo, bloco de anotações ou, ainda, diário de bordo”, são essenciais quando estamos em campo. Vemos como apoio na sistematização de informações, tipo as identificações e idade das crianças, percursos realizados, falas espontâneas e conceitos que dão às coisas, lugares e espaços.

“No caso da pesquisa com crianças se coloca como fundamental ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios”, assim destacam Silva *et al.* (2005, p. 45). Portanto, gestos, desenhos, movimentos são formas pelas quais as crianças se expressam, por isso, faz-se necessário nossa total atenção as posições e os corpos desses sujeitos. Porque, “Mais do que

“dar voz” trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do(a) olhar do(a) pesquisador(a), em associação com o todo da investigação (Silva *et al.*, 2005, p. 54). Fez-se necessário nos desarmos dos nossos preconceitos e nos permitir conhecer, sermos conduzidos em uma longa travessia pelas crianças, adentrando em suas especificidades e expressões.

Neste estudo, adentramos em suas narrativas de vida e vivências, suas experiências de rio e de águas. Seus modos de viver suas infâncias. O trabalho de escuta foi fundamental na observação e na interação com elas, para firmar uma relação. As crianças comunicam e muito, mas para acontecer foi preciso mutualidade, dar atenção as diversas formas de expressão e de comunicação, nesse caso sobressaiu os desenhos, gestos corporais e falas. Cada fala, esteve carregada de sentido próprio e de aprendizado para nós. Um exemplo, são os desenhos sobre o território de águas onde vivem, com elementos como coração demonstrando o afeto, as coisas do rio e o corpo em pulo n’água, além de frases escritas salientando esse bem viver no território e o que faltava ou precisava melhorar. Cabe ressaltar que os cadernos de campos, anotações, fotografias e gravações foram importantes durante o tempo de campo, para os registros e para auxiliar na memória do percurso da pesquisa.

Realizar pesquisa etnográfica com as crianças traz como força o aprendizado do “mundo infantil” a partir de suas vozes e jeitos singulares. Entendemos que elas têm muito a nos falar e nos ensinar, em especial sobre Territórios de Águas como o contexto da pesquisa, em ancestralidade, saberes e ausências. As crianças surpreendem sempre os adultos, por seus conceitos, traquinagens e sabenças diversas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os primeiros momentos de trabalho de campo, foram de delimitação da pesquisa em termos do entendimento dos envolvidos, da ética da pesquisa e da participação de ambas as partes, pesquisadores e interlocutores (moradores adultos e crianças, educadores etc.), de organização da agenda na comunidade e com as crianças.

Outro aspecto principal, foi saber das crianças suas rotinas, famílias, movências nos espaços da comunidade, do cotidiano da criança na comunidade, visando como afirma Martins Filho e Barbosa (2010, p. 20), “[...] singularizar as crianças com base no contexto em que estão inseridas, em não pesquisar a criança isoladamente, de forma asséptica, alheia à sua condição social”. A criança é ativa e produtora de cultura, portanto, possuem relações estreitas com aquele modo de vida. Assim, visibilizamos as infâncias plurais diferenciada em cada comunidade, reafirmando a singularidade de cada criança, em seu mundo próprio.

E reconhecer os diversos aspectos e circunstâncias que as rodeia, significa afirmar um processo de heterogeneidade da própria existência humana, logo da infância também. Todos esses contextos, singularidades e realidades editam o plural da infância e o sujeito criança (Martins Filho; Barbosa, 2010).

Em termos da etnografia com as crianças como pressuposto principal deste trabalho, podemos dizer que as boas estratégias foram fundamentais para chegar com elas, de modo que tudo ocorresse de forma natural, prazerosa e produtiva aos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho tratou da pesquisa com crianças em territórios amazônicos sob o viés da etnografia infantil, na perspectiva de pormenorizar os passos de fazê-la assim como trazendo os desafios do processo. Assim, foi central a criança coautora e participante direta na investigação

Hoje, na família, escola ou comunidade a criança precisa ser vista, ouvida e respeitada, por ser sujeito de direitos, embora essa assertiva destoe quando se pensa a prática social. O que sugere, que família e sociedade busquem aprender e cumprir tal normativa radicalmente, minimizando a invisibilidade da criança e a prevalência do adulto que fala e sabe. Afinal, já concordamos que, a voz e vez de uma criança vale tanto quanto do adulto.

Esta pesquisa com crianças nos ensinou que ainda prepondera a “cultura dos adultos” (Brandão, 2015, p. 112), e nesse sentido, as crianças em seus mundos, modos de socialização, seus brincar e registros ficam/estão às sombras. Por isso, durante a travessia do fazer tornou-se um exercício, a participação efetiva das crianças, nas suas sugestões, pensamentos acerca do projeto, dos pontos de vista daquele contexto etc. Dessa forma, foi possível constatar o quanto se sentiram confiantes e alegres fazendo parte da pesquisa.

Com Brandão (2007), encerramos afirmando que o fazer etnográfico com crianças é construído na vivência, aprendendo e em experiência de um tempo em campo. Por isso, com as crianças da Comunidade ribeirinha Nossa Senhora da Conceição foi de ricas sabenças e de mais perguntas à investigação. Foi, de fato, uma rica construção de uma experiência com crianças, em seus saberes, cognições, brincar, modos de pensar e agir.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos R. Reflexões Sobre Como Fazer Trabalho de Campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/1719>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRANDÃO, Carlos R. Olhar o mundo e ver a criança: Ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculo de cultura. **Crítica educativa**, Sorocaba, V. 1, n. 1, p.108-132, jan./jun. 2015.

MARTINS FILHO, Altino J.; BARBOSA, Maria Carmem S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 8-28, 2010.

SILVA, Ana P. S. da; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. **Seminário nacional Currículo em movimento: perspectivas Atuais**, v. 1, 2010.

SILVA, Juliana P. da; BARBOSA, Silvia N. F.; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Erechim, v. 23, n. 01, p. 41-64, 2005.

SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

Eva Santos Bitencourt
Universidade Federal do Pará
E-mail: eva.bitencourt@abaetetuba.ufpa.br

Eliana Campos Pojo Toutonge
Universidade Federal do Pará
E-mail: elianapojo@ufpa.br

Resumo: O trabalho aborda os documentos legais como a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), a Constituição Federal Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que definem as crianças como sujeitos de direitos com necessidades e demandas específicas, além de autores como Barbosa (2008), Arroyo (2011) entre outros, que discutem a importância da consideração dos direitos das crianças na educação, tratando aqui de crianças pequenas que frequentam a pré-escola. Esses documentos são fundamentais para entender o papel da sociedade e do Estado na garantia desses direitos. Assim, o estudo visa compreender os direitos das crianças sendo validados no espaço da pré-escola, considerando a legalidade e os referenciais teóricos, logo envolve aspectos bibliográficos e documentais nesse momento da investigação. Os resultados preliminares nos induzem afirmar que as crianças como sujeitos de direitos integram as turmas de pré-escola com participação ativa, como o são na sociedade e no contexto em que estão inseridas.

Palavras-chave: Direitos das Crianças. Sujeitos de Direitos. Direitos na pré-escola.

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959) foi um dos primeiros documentos a estabelecer princípios para a proteção e o desenvolvimento integral infantil, inspirando a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Ela marcou a mudança de paradigma: a criança passou de “objeto de intervenção” para sujeito de direitos. O Art. 227 da Constituição definiu a prioridade absoluta, responsabilizando família, sociedade e Estado por garantir vida, saúde, dignidade e convivência familiar. O ECA considera criança quem tem até 11 anos incompletos e assegura proteção integral para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com liberdade e dignidade.

Este trabalho analisa como esses marcos legais legitimam a criança como sujeito de direitos e influenciam a educação infantil, ao reforçar protagonismo, identidade e cidadania. Na prática, isso se traduz na participação ativa das crianças e na garantia de um ambiente seguro que respeite sua dignidade. O foco é o direito à educação na pré-escola, especialmente o direito à participação e à livre expressão, conforme os documentos citados.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que segundo Gil (2002, p. 44) “[...] é desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, isto é, prescinde estudos teóricos do tema, nesse caso a criança como sujeito de

direitos, quais são esses direitos e como pensar a educação escolar a partir desses aspectos. Por isso, são documentos basilares, os acima mencionados, além de outros como os estudos da professora estudiosa da infância e da criança Barbosa (2008), de Arroyo (2011). O objetivo é entender as crianças como sujeitos de direitos na perspectiva de uma educação escolar socialmente referenciada, logo que envolva a defesa de sua vida em plenitude.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reconhecer a criança como sujeito de direitos representa um novo paradigma: ela deixa de ser objeto de intervenção e passa a ter lugar na sociedade, com características próprias e necessidade de proteção específica. A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) estabeleceu dez princípios fundamentais, como igualdade, proteção, nome, nacionalidade, saúde, alimentação, moradia e cuidados especiais para crianças com deficiência, visando o desenvolvimento integral em ambiente digno.

No campo educacional, o 7º princípio da Declaração define a educação como direito gratuito e obrigatório nas etapas elementares. Deve promover cultura geral, aptidões, individualidade, responsabilidade social e moral, formando membros úteis à sociedade. Esse entendimento foi incorporado pelo art. 227 da Constituição Federal de 1988, que determina prioridade absoluta à criança e atribui à família, sociedade e Estado o dever de assegurar vida, saúde, lazer, dignidade e proteção contra toda violência. Este documento aborda a educação como um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento da criança, por isso o artigo 227 traz sobre programas de atendimento especializado para crianças com deficiências e determina a educação básica e gratuita para todos (Brasil, 1988). Concordamos que esses direitos são essenciais para a formação plena dos sujeitos e seu desenvolvimento integral através da educação como instrumento de transformação social.

A Declaração influenciou também diretamente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que no art. 3º garante às crianças e adolescentes todos os direitos fundamentais da pessoa humana, assegurando oportunidades para desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social com liberdade e dignidade. O artigo estabelece que a infância e a adolescência são fases que exigem prioridade absoluta a favor da vida digna em todas as dimensões, perpassando então pelo todo da pessoa humana. Cabe dizer que os princípios defendidos pelo ECA tocam na educação e na escola, na medida em que tais sujeitos possuem direitos (Arroyo, 2011).

A família e a escola devem assegurar o direito ao desenvolvimento nos primeiros anos de vida, porém na realidade brasileira ainda é um desafio com situações de desigualdade em

relação ao acesso à escola. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2024) em 2023 apenas 38% das crianças de 0 e 3 anos estavam matriculadas em creches e 47,4% das crianças entre 4 a 5 anos não frequentam a pré-escola. São dados preocupantes que apontam o descaso com as crianças pequenas.

Para Barbosa (2008), a Educação Infantil não pode se limitar à alfabetização isolada. Deve estar conectada à comunidade, valorizando o conhecimento prévio da criança e refletindo sobre temas como gênero, raça, classe e cultura local. Então, reafirmamos a necessidade de construir uma pedagogia da infância, crítica, dinâmica, contextualizada e inclusiva, de estreita relação com os saberes locais e da região, cuja sala referência é espaço representativo das forças culturais e sociais que atravessam à vida das crianças (Barbosa, 2008).

Nos parece claro que garantir os direitos da criança exige superar visões que a inferiorizam e assumir o protagonismo infantil como eixo educacional. Isso inclui o direito à livre expressão, previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989): a criança capaz de formular pontos de vista tem direito de expressá-los e ser ouvida, conforme sua idade e maturidade. Assim, seu direito de participar e com isso, sua livre expressão na pré-escola ratifica o artigo 206 da CF, no princípio do ensino pautado na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1988). No ECA, o artigo 16 também legitima o direito à liberdade de opinião, expressão e participação, tanto na vida familiar quanto política (Brasil, 1990), evocando que as crianças se envolvam nas decisões e expressem suas ideias e sentimentos. Por isso, é dever da pré-escola potencializar a fala, a livre expressão, ouvir as crianças em suas opiniões, histórias, saberes, sentimentos no processo educativo.

Dessa forma, o direito à participação implica no direito à fala, pertencer, enraizar-se naquele contexto e experiência educativa e com o que acontece na escola. O que contribui para a criança no aspecto individual e coletivo, cognitivo e social, nas regras construídas coletivamente. Neste trabalho valida-se a criança que produz cultura, que está em construção de sua identidade e foi destacado com Barbosa (2008), quando mencionava a necessidade de considerar as especificidades culturais e sociais das crianças e dos diversos contextos de vida e o escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou os marcos legais que reconhecem a criança como sujeito de direitos, de história, cultura e saber, capaz de participar do seu processo formativo e das

decisões que a afetam. Nesse cenário, a pré-escola media o bem viver por meio de aprendizagens, brincadeiras, cuidados e diálogo com os saberes infantis, valorizando e ouvindo as crianças.

Reconhecer a criança como sujeito de direitos exige avaliar a efetividade das leis diante de ausências e violações, entendendo-a como cidadã plena, portadora de experiências e opiniões. Na educação, isso rompe com a pedagogia tradicional e assume a infância como potência social, garantindo o direito à educação com participação efetiva, reconhece a criança como ator social ativo nos espaços onde vive e estuda.

Na prática, essas questões precisam ser intensificadas no debate, na formação e na prática educativa, pois os dados mostram que as crianças ainda enfrentam dilemas, ausências e desatenção quanto ao seu tempo histórico, social e aos seus direitos. Cabe à sociedade acatar essa demanda com ações efetivas para garantir que todas as crianças sejam respeitadas e tenham condições de vida digna.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536316840/pageid/2>. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 mar. 2026.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação infantil cresce em 2023 e retoma patamar pré-pandemia**. Agência de Notícias IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/42083-educacao-infantil-cresce-em-2023-e-retoma-patamar-pre-pandemia>. Acesso em: 18 mar. 2026.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Brasília: Ministério da Saúde, 1959. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

UNICEF BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília, DF: UNICEF, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 9 abr. 2026.

TERRITÓRIO DE ÁGUAS E OS RIBEIRINHOS DE ABAETETUBA/PARÁ

Arlene Pereira do Nascimento
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: arlenepereira.ufpa@gmail.com

Evelyn Nunes Campos
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: evelynnunes581@gmail.com

Profa. Dra. Eliana Pojo Campos Toutonge
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: elianapojo@ufpa.br

Resumo: O trabalho aborda o modo de vida às margens de águas na Amazônia e os territórios de águas de Abaetetuba (PA), tangenciado o mundo infantil de crianças que vivem nesses contextos. Assim, o estudo visa compreender as infâncias ribeirinhas em seus convívios com o rio nos aspectos culturais, educativos e de práticas cotidianas das comunidades. Trata-se de um estudo bibliográfico utilizando-se dos autores Brandão (1986), Silva (2018), Pojo (2018) e Gandara (2017). Partimos da compreensão da vida nas Amazônias, diversa e plural, marcada por diversas realidades sociais, culturais ambientais, nas quais as águas assumem um papel fundamental no modo de vida de populações tradicionais, sendo esta não exclusiva por ribeirinhos como popularmente se afirma. Como resultado inicial, aponta-se que viver os territórios de águas envolvem memórias e o rio é um elemento do cotidiano e parte fundamental desse modo de viver. Ainda, o mundo infantil das crianças é marcado pela força da natureza amazônica aliada a história local, ao convívio com as águas e as atividades diárias.

Palavras-chave: Território de águas. Ribeirinhos. Infâncias. Abaetetuba.

INTRODUÇÃO

A Amazônia é apresentada como uma região diversa e plural, marcada por diferentes realidades sociais, culturais e econômicas. Além de abrigar a maior floresta tropical do mundo, ela também tem um extenso emaranhado de rios, praias, igarapés. Ela é composta com diferentes povos e comunidades tradicionais (ribeirinhos, quilombolas, extrativistas), que constroem seus modos de vida a partir da relação direta com a natureza. Para Silva (2018, p. 235) “[...] a região amazônica é diversa, plural, expressão de suas práticas sociais, de suas riquezas e pobreza múltiplas e diferenciadas”.

Precisamente, os Territórios de águas são espaços da Amazônia onde a vida das pessoas é organizada a partir da presença e do cotidiano das águas, pelos seus cursos com rios, furos e igarapés. Das beiras, pontes e trapiches. Das embarcações e travessias. Pela vida n’água seja pelos banhos de rio, da pesca ou viagens até a área urbana da cidade, é o caso da cidade de Abaetetuba (Pará) que os Territórios de Águas se expressam fortemente no cotidiano das ilhas em que as águas organizam o modo de vida de uma boa parte da população. São águas por seu caráter sociocultural e que conformam a vida produtiva e as identidades do povo abaetetubense.

Os povos das águas constituem um grupo étnico, por compartilharem modos de vida, práticas culturais e experiências cotidianas ligadas aos rios. A identidade é construída a partir dessas vivências, fortalecendo o sentimento de pertencimento. E as crianças participam dessa construção, vivendo experiências profundamente marcadas pela convivência com o rio.

Nesse sentido, o estudo busca compreender os territórios de águas e o viver ribeirinho, enfatizando as infâncias nesses contextos e as relações socioculturais que estruturam esse modo de vida.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e documental fundamentada em autores que discutem identidade e etnia na visão de Brandão (1986), modos de vida ribeirinho com Silva (2018) e Pojo (2018) e territórios de águas com Gandara (2017) e Hage *et al.* (2025). Então, o estudo perpassa por aprofundar a fortaleza das águas no modo de vida de populações tradicionais, sendo esta não exclusiva por ribeirinhos como popularmente se afirma. Perpassa, por afirmar o grupo étnico ribeirinho, e principalmente, como se estabelece as relações no território de águas pelos habitantes beira rio.

Sobre as crianças o aprofundamento dar-se por meio de estudos acadêmicos e de levantamentos de dados estatísticos com ênfase ao viver infantil em suas experiências de convivência com o curso das águas. Buscar-se-á apreender suas relações com o território onde vivem além do cotidiano familiar e escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os Territórios de Águas são espaços onde a vida acontece, onde se constrói relações de trabalho, de pertencimento e de identidade. Trata-se de um lugar organizado pelos habitantes beira rio e dos que estão em fronteira com ele, logo estabelecem relações com pessoas e com as comunidades a partir do espaço do rio, do igarapé, da várzea, das pontes e trapiches. Territórios de Águas não são apenas áreas físicas, ao contrário, são territórios sociais, culturais, econômicos e simbólicos, são, portanto, territórios educativos porque essas águas em seus cursos estruturam e comandam a vida das pessoas.

Para as crianças, esses espaços são de vivências com o ciclo da água, e por isso ainda avistamos em banhos de chuva e de rio, praticando brincades específicas tipo pira pega n'água e empinando pipas de dentro de canoas, isto é, a bordo. Ao mesmo tempo, nesses territórios de águas, os frutos, a água e a várzea são elementos importantes para a vida ribeirinha, fazendo sentido dizer que à vida coletiva se alicerçada nos saberes das pessoas nos Territórios

de Águas da cidade de Abaetetuba e região, o que inclui os convívios e ajudas entre parentes e vizinhos, são exemplos a capacidade de acolher o outro em uma situação de doença, nas trocas e empréstimos e no cuidado com os recursos naturais. Assim, os territórios de águas coexistem com a vida ribeirinha pela potência sociocultural e política, e dessa forma “A terra e a água além de darem conformação aos seus territórios, em grande parte, formados por ilhas, podem ser compreendidas como espaços integrados [...]” (Silva, 2018, p. 240).

Silva (2018) enfatiza a singularidade desse grupo étnico e o valor social para o país, assim considera a constituição do saber ribeirinho, sua identidade, o pertencimento. A autora destaca que os ribeirinhos construíram um modo de ser e estar no mundo, no centro de um espaço e com formas próprias de movimentação, de saber, de deslocamento, de produção. Essa dinâmica sociocultural da vida ribeirinha, de autonomia e protagonismo, também se estende a criança como experiência e como herança dos antepassados.

Outra discussão bastante aproximada com esta de Silva (2018) é a do termo “ribeiridade” de Rente Neto e Furtado (2015, p. 162). Conforme os autores o modo de vida beira do rio traduz-se pela “[...] profunda articulação com a natureza, sendo a água o elemento essencial da cultura dessas populações ribeirinhas”. Para os autores, a ribeiridade é a própria concretude do modo de vida beira rio do grupo étnico conhecido como ribeirinho, os quais habitam nas/próprias das margens dos cursos de águas, ou seja, o termo caracteriza um perfil sociocultural específico dos povos ribeirinhos da Amazônia.

Contudo, cabe dizer ainda que muitas distinções a esse grupo étnico, entre os povos que habitam as regiões elucidando diferenças que perfazem a própria heterogeneidade da região amazônica.

Na cidade de Abaetetuba (Pará), boa parte da população é de habitantes beira rio, assim como em outros municípios amazônicos. Geograficamente, é composta por 72 ilhas, que se conta cerca de 23 ilhas cadastradas nos projetos de assentamento do Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2025). Este município se localiza na região norte do país, cuja população é de aproximadamente 158.188 habitantes (IBGE, 2022). É considerada uma cidade-polo da região do Baixo Tocantins e faz parte da microrregião de Cametá e está a aproximadamente 219 km de distância de Belém. De acordo com o censo demográfico (IBGE, 2022), a população rural de Abaetetuba abrange cerca de 59.798 pessoas, cuja estimativa engloba a população ribeirinha, dos ramais e das estradas. Na tabela abaixo constam esse percentual.

Tabela 01 - Quantitativo Populacional do município e de Famílias Ribeirinhas.

População	Ano	Número
População Total	2022	158.188
População Urbana	2022	98.390
População Rural	2022	59.798
Famílias Ribeirinhas Cadastradas no CadÚnico	2026	13.740
Famílias Ribeirinhas Cadastradas Beneficiárias do Programa Bolsa Família	2026	9.892

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no IBGE (2022) e no Relatório de Programa e Ações do Governo Federal (2026).

Os dados estatísticos mencionam que se encontra 33 ilhas habitadas e com informações populacionais que divergem bastante. E tomando tais considerações, se questiona: quais características compõem as infâncias nesses contextos nas formas socioculturais das crianças?

Elas vivenciam as práticas de trabalho dos pais, manifestam cuidado e convívio com a natureza e a partir disso sedimentam saberes próprios de quem vive no território de águas. Para Silva (2018, p. 240) “A terra e a água além de darem conformação aos seus territórios, em grande parte, formados por ilhas, podem ser compreendidas como espaços integrados [...]”, logo são espaços que orientam a vida ribeirinha com base na cultura local, na economia e na interação das/entre as pessoas, ou seja, esse viver é conduzido a partir da territorialidade e do cotidiano.

As crianças habitantes beira rio são sujeitos ricos de brincadeiras, e envolvidas com o território onde vivem, com o saber e a luta local vigente, e dessa forma devagarzinho aprendem das histórias, do legado dos avós e do rio, das lutas insurgentes que dizem respeito às suas famílias e a vizinhança. A criança ribeirinha amazônica de modo geral, carrega a força do viver florestal, da potência de sua história local e do convívio estreito com a natureza, que perpassam relações com as águas ou na esperteza relacionada com as atividades do dia a dia. Na visão de Pojo (2018, p. 55) “[...] as crianças estão imersas por um repertório simbólico e lúdico próprio que nos incitam a pensar a infância a partir da realidade que elas estão envolvidas e como elas se colocam diante dos sistemas socioculturais e territoriais”.

Olhar o mundo infantil dessas crianças nos emana memórias às infâncias vividas por cada um de nós. Assim, podemos dizer que a infância amazônica em territórios de águas, especialmente vivida por crianças que crescem nas margens dos rios ou igarapés, as suas brincadeiras, ludicidades, corporalidades e amazonidades ligam-se com a natureza, com os animais, com a floresta, caminhos e ramais, com os transportes fluviais entre outros aspectos.

Elas são instigadas pela própria ambiência interáguas a aprenderem e a desenvolverem seu imaginário movido pela natureza amazônica.

O viver ribeirinho possui uma constância, ao mesmo tempo enfrentam questões presentes no território. É o caso de pessoas que chegam, gerando assim embates e conflitos entre eles. Sem contar na permanente luta por direitos negados, isto é, lutam por reconhecimento, conforme afirma Silva (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos em busca de compreender os territórios de águas e toda a sua totalidade, o que nos proporcionou o sentimento de pertencimento de abaetetubense, ou seja, sermos amazônidas desde aqui, com potências, desafios e em lutas contra qualquer tipo de desigualdade. Motivou-nos a olhar profundamente o vivido das crianças analisando suas convivências nestes territórios, isto sob referenciais teóricos e nuances de nossas próprias memórias e olhando o viver das crianças. Contudo, este estudo busca refletir, a partir do grupo étnico ribeirinho considerações sobre pertencimento e território de águas com base/ou em significações infantis, nos exigindo olhar o lugar beira rio relacionado com as territorialidades infantis de crianças das comunidades.

Assim, a discussão acerca dos grupos étnicos ribeirinhos e os elementos centrais que constituem o modo de vida. Uma vida leve e cheia de memórias boas, tomando o rio como um componente do cotidiano e parte fundamental do viver. A identidade étnica se destaca como algo muito eficaz, seja para dizer que pertence a dinâmica das marés ou para exigir direitos, embora a forma em que se apresenta muitas vezes é distinta.

O estudo permitiu compreender que as infâncias ribeirinhas são atravessadas por saberes e convívios que partem da convivência com o rio, construindo experiências de infância profundamente marcadas pelas relações com a água, com o trabalho familiar, com a pesca, com os deslocamentos fluviais e outras práticas cotidianas das comunidades. Outrossim, são infâncias também marcadas por relações de desigualdades. Essa parte o estudo adentrará nesse momento em diante.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos R. **Identidade e Etnia**: construção da Pessoa e Resistência Cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**, 2022.

POJO, Eliana C. T. O Cotidiano das Águas no Brincar de Crianças Ribeirinhas e Quilombolas do Baixo Tocantins - PA. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 14, p. 27-61, mai./ago., 2018.

RENTE NETO, Francisco; FURTADO, Lourdes G. A ribeirinidade amazônica: algumas reflexões. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 24, p. 158-182, 2015.

SILVA, Maria das G. Saberes e Práticas socioculturais inscritas os modos de vida ribeirinho. *In*: CAMELO, Marco A. da C. et al. **Sociedade e saberes na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2018. p. 234-249.



GT 10. Diversidade linguística e estudos da Linguagem no ensino-aprendizagem

ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CONTEXTOS REGIONAIS: A CULTURA LOCAL COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM

Andreza da Silva Ferreira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: andreza.ferreira@abaetetuba.ufpa.br

Kamilly Oliveira da Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: Kamilly.silva@abaetetuba.ufpa.br

Resumo: O trabalho intitulado “Estratégias de Alfabetização e Letramento em contextos regionais: a cultura local como mediadora da aprendizagem”, objetiva analisar a relevância da cultura regional nos processos de ensino-aprendizagem em uma escola de Ensino Fundamental em Abaetetuba-PA. A fundamentação metodológica pauta-se na pesquisa qualitativa e descritiva, com coleta de dados realizada via observação participante no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente no subprojeto voltado à alfabetização inclusiva de alunos atípicos e neurotípicos. Para a fundamentação teórica tomamos como aporte teórico os autores: Brandão (2007), Vygostky (1993), Freire (1996), Dewey (1959), Soares (2020), entre outros. Os resultados indicam que a cultura local é um elemento fundamental no processo educativo, a inserção de elementos regionais, como o miriti e as comidas típicas, proporcionou a união entre as vivências dos alunos e o currículo escolar. As ações desenvolvidas revelaram-se estratégias pedagógicas significativas para a consolidação do processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Estratégias Pedagógicas. Cultura. Letramento.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento é fundamental para o desenvolvimento educacional das crianças, especialmente quando articulado ao contexto social e cultural em que estão inseridas. Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes e experiências do cotidiano dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, a integração da cultura local ao processo de alfabetização e letramento contribui não apenas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também para a valorização da identidade cultural e das vivências sociais dos educandos. Assim, este estudo tem como objetivo analisar a importância da cultura local no processo de alfabetização e letramento em uma escola de Ensino Fundamental no município de Abaetetuba, apresentando estratégias pedagógicas desenvolvidas. Nesse contexto como aporte teórico, fundamenta-se em autores como Carlos Rodrigues Brandão (2007), Lev Vygotsky (1993), Paulo Freire (1996), John Dewey (1959) e Magda Soares (2020).

METODOLOGIA

O presente trabalho adota uma abordagem metodológica qualitativa e descritiva, considerada fundamental para a compreensão do objeto de estudo. Conforme Antônio Carlos Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como objetivo caracterizar fenômenos, populações e

relações entre variáveis, possibilitando análises mais aprofundadas. O procedimento utilizado foi o estudo de campo, no qual o pesquisador mantém contato direto com a realidade investigada.

Além disso, a pesquisa utilizou a observação participante no contexto escolar, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto “Alfabetização e Letramento em perspectiva inclusiva: abordagens alternativas com alunos atípicos e neurotípicos nas turmas regulares”, desenvolvido em uma escola municipal de Abaetetuba. A investigação buscou compreender como as estratégias de alfabetização e letramento, articuladas à cultura local, contribuíram para o processo de aprendizagem dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cultura e Educação

A cultura constitui um importante elemento na construção da identidade do indivíduo. Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2007), ela corresponde a um conjunto de significados transmitidos historicamente por meio de símbolos, responsáveis por comunicar e desenvolver conhecimentos e práticas sociais. Nessa perspectiva, Lev Vygotsky (1993) afirma que a criança se apropria das características sociais e culturais por meio de suas interações e participação em práticas culturais. Além disso, Paulo Freire (1996) destaca que a prática educativa deve respeitar a identidade cultural dos educandos, considerando suas experiências individuais e sociais. Para o autor, esse reconhecimento é fundamental para que os estudantes desenvolvam consciência crítica e se tornem protagonistas de sua própria história.

Alfabetização e letramento

Nessa perspectiva, é fundamental compreender os conceitos de alfabetização e letramento, bem como suas diferenças e articulações no processo educativo. Segundo Magda Soares (2020), embora sejam frequentemente utilizados como sinônimos, trata-se de processos distintos e complementares. A alfabetização refere-se à apropriação do sistema convencional de escrita, envolvendo habilidades de leitura e escrita, enquanto o letramento corresponde ao desenvolvimento da capacidade de utilizar essas habilidades em práticas sociais e em diferentes situações do cotidiano.

Nesse contexto, Soares (2020) afirma que o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre de forma mais significativa quando a criança participa de situações reais de interação

com a linguagem escrita. Assim, a escrita deixa de ser vista apenas como um código e passa a ser compreendida como uma prática social presente em diferentes contextos de comunicação.

O papel do professor na valorização da cultura

O educador exerce um papel fundamental na valorização da cultura ao atuar como mediador entre o saber sistematizado e as vivências socioculturais dos estudantes. Segundo Dewey (1959), é preciso conectar as experiências escolares à vida da criança, promovendo a aquisição de novos conhecimentos que garantam a continuidade do aprendizado. Sob essa ótica, o professor deve integrar o ensino ao contexto cultural do aluno, viabilizando o desenvolvimento de uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Alinhado a essa perspectiva, Freire (1996) defende que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, P. 21). Cabe ao professor, portanto, promover o diálogo entre as diferentes realidades presentes em sala, reconhecendo que cada estudante carrega consigo uma história e um conjunto de práticas culturais que devem ser respeitadas e integradas ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se a importância do educador em repensar as práticas pedagógicas que respeitem os saberes dos educandos, bem como sua cultura, modos de agir e pensar.

A cultura local como mediadora da aprendizagem

A cultura é a principal forma de construção da identidade do indivíduo. Nesse sentido, o subprojeto "Alfabetização e Letramento em perspectiva inclusiva abordagens alternativas com os alunos atípicos e neurotípicos nas turmas regulares" possibilitou ao público-alvo do projeto atividades lúdicas direcionadas a alfabetização e letramento utilizando como base a cultura local dos alunos, promovendo o reconhecimento da identidade cultural, bem como a valorização das experiências prévias dos alunos.

Dessa forma, destacam-se as atividades do subprojeto, centradas em dois eixos da cultura paraense: o miriti e as comidas típicas. Essas temáticas foram escolhidas por sua relevância cultural e por valorizarem os saberes dos educandos, tornando o processo de alfabetização e letramento mais significativo ao integrar conhecimentos prévios e conteúdos escolares.

Nesse contexto, segundo o Portal Amazônia (2023), o miriti — palmeira amazônica conhecida como "árvore da vida" por seu aproveitamento integral — é encontrado em áreas alagadiças da Amazônia e do Cerrado. Possui diversas funcionalidades, sendo utilizado na

produção de cosméticos e no artesanato, por gerar materiais resistentes, sustentáveis e naturalmente maleáveis.

Durante a visita ao ateliê “Fábrica dos Sonhos”, os alunos conheceram a produção de artesanatos de miriti, como os tradicionais brinquedos feitos da fibra da palmeira. A atividade possibilitou compreender essa arte como uma importante manifestação cultural do Pará, especialmente de Abaetetuba. Além de observar a preservação dessa tradição, os estudantes acompanharam a confecção das peças e conheceram a lenda de “Uaraci”, refletindo sobre sua importância para a cultura amazônica.

Como estratégia complementar, realizou-se uma visita ao campus da Universidade Federal do Pará em Abaetetuba, onde os discentes observaram diretamente a palmeira do miriti, explorando sua estrutura (fruto, caule, braços e folhas) e sua importância cultural. A atividade, ao promover experiências além do espaço escolar, favoreceu a articulação entre a cultura regional e o processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, as comidas típicas paraenses que também foram incorporadas como elementos significativos no processo pedagógico, as quais são resultantes da mistura de saberes ancestrais com influências indígenas, portuguesas e africanas, representam mais que hábitos alimentares, constituindo um importante patrimônio cultural. Assim, seu uso na alfabetização e no letramento possibilitou construir conhecimentos a partir da realidade das crianças, valorizando suas experiências cotidianas.

Em síntese, a inserção de elementos da cultura local, como o artesanato de miriti e as comidas típicas, mostrou-se uma estratégia significativa para a alfabetização e o letramento. Ao trazer essas manifestações para a sala de aula, foi possível conectar os saberes escolares às experiências vividas pelas crianças fora da escola. Assim, a alfabetização e o letramento deixaram de ser processos meramente mecânicos para se configurarem como práticas sociais relacionadas à cultura, à identidade e à realidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais crítica, significativa e integrada ao contexto em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, quando a escola estabelece um diálogo efetivo com a cultura e com as vivências dos estudantes, torna-se possível promover práticas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e próximas da realidade dos educandos. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas desenvolvidas no âmbito do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) evidenciaram a importância em integrar os conteúdos escolares com elementos presentes no cotidiano dos estudantes, como o artesanato de miriti e as

comidas típicas paraenses culturais do Pará, em especial, da cidade de Abaetetuba. Essas estratégias pedagógicas promoveram o desenvolvimento da escrita e leitura de forma significativa, onde foi possível compreender o processo de ensino- aprendizagem como uma prática social, presente em diversos contextos de interação e comunicação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

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

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

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed., 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2025.

OLIVEIRA, Mark K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. Disponível em: <https://portalamazonia.com/arte/portal-amazonia-responde-o-que-e-miriti/>

O PAPEL DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciellen Sena Ribeiro
Universidade Federal do Pará
E-mail: @luciellensena489@gmail.com

Keiliane dos Passos Goes
Universidade Federal do Pará
E-mail: keilianepassos16@gmail.com

Júlia do Socorro da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Pará
E-mail: juliasilvarodrigues2018@gmail.com

Letícia Vilhena da Conceição
Universidade Federal do Pará
E-mail: leticavilhena200103@gmail.com

Resumo: O presente texto aborda como tema central o papel da Geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a importância do espaço vivido no processo de aprendizagem da criança. O objetivo principal deste trabalho é demonstrar como a Geografia contribui para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e crítico das crianças, a partir de práticas pedagógicas que valorizam suas experiências cotidianas e a construção gradual do pensamento espacial. O referencial teórico baseia-se em autores como Castellar, Vesentini, Cavalcanti, Schäffer e Freire, além de documentos oficiais como a BNCC (2018). Esses autores defendem que o ensino de Geografia deve partir do lugar vivido pela criança, promovendo a observação, a investigação e a construção de conceitos como paisagem, território e lugar, de forma significativa e contextualizada. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de estudos e produções acadêmicas da área de educação geográfica. O texto dialoga com diferentes autores para sustentar a importância e relevância de metodologias ativas, do uso da linguagem cartográfica e da inserção de práticas lúdicas e investigativas no ensino. Os resultados indicam que o trabalho com o espaço vivido favorece o desenvolvimento da identidade, do senso de pertencimento e da consciência socioambiental. Além disso, contribui para a alfabetização cartográfica, o pensamento crítico e a formação cidadã. Conclui-se que a Geografia, é extremamente necessária quando ensinada de forma efetiva, contextualizada e significativa, torna-se essencial para formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de refletir, compreender e transformar o espaço no qual estão inseridos.

Palavras-chave: Espaço vivido. Alfabetização cartográfica. Formação Cidadã.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o ensino de Geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no espaço vivido como eixo estruturador da aprendizagem. O estudo tem como objetivo analisar como as práticas pedagógicas, fundamentadas nas experiências cotidianas das crianças, contribuem para o desenvolvimento do pensamento espacial, da alfabetização cartográfica e da formação cidadã. Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, baseada na análise de produções acadêmicas e referenciais teóricos da área da educação geográfica.

A Geografia, como ciência que estuda o espaço geográfico e as relações entre sociedade e natureza, exerce papel essencial na formação das crianças desde a Educação Infantil. Nessa etapa, o ensino geográfico deve ir além da memorização de conteúdos, promovendo o desenvolvimento da percepção espacial, do senso de pertencimento e da compreensão das relações com o ambiente. Nesse sentido, a Geografia escolar deve possibilitar que o aluno “leia o mundo em que vive, reconheça-se nele e transforme-se” (Schäffer, 2020).

A discussão organiza-se em três eixos principais: o espaço vivido como ponto de partida, a linguagem cartográfica trabalhada de forma lúdica e a formação da consciência ambiental e cidadã. Defende-se que práticas pedagógicas contextualizadas favorecem aprendizagens significativas e ampliam a compreensão das crianças sobre o mundo (Castellar, 2019).

A investigação evidencia que o ensino de Geografia, quando orientado pela valorização do lugar e das vivências dos alunos, favorece a construção de conhecimentos significativos e contextualizados. Os resultados apontam que práticas como observação do entorno, uso de representações cartográficas e atividades lúdicas estimulam a curiosidade, a autonomia e a capacidade crítica das crianças, além de fortalecer o senso de pertencimento e a consciência socioambiental.

Conclui-se que a Geografia desempenha papel fundamental na formação integral dos estudantes, ao promover a compreensão das relações entre sociedade e natureza desde os primeiros anos escolares. O trabalho reforça que a adoção de metodologias investigativas e contextualizadas contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, participativos e capazes de interpretar e transformar o espaço em que vivem.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com o objetivo de analisar o ensino de Geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à valorização do espaço vivido no processo de aprendizagem. A pesquisa desenvolve-se por meio do levantamento, seleção e análise de produções acadêmicas, como livros, artigos científicos e documentos oficiais que tratam da educação geográfica.

O percurso metodológico organiza-se a partir da leitura crítica de autores referência na área, como Castellar, Vesentini, Cavalcanti, Schäffer e Freire, além da análise de diretrizes educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Esses referenciais

teóricos subsidiam a compreensão das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do pensamento espacial, da alfabetização cartográfica e da formação cidadã das crianças.

A análise dos dados ocorre de forma interpretativa, buscando identificar convergências teóricas acerca da importância de metodologias ativas, do uso de práticas lúdicas e da contextualização do ensino a partir das vivências dos alunos. Dessa forma, o estudo não se baseia em coleta de dados empíricos, mas na sistematização e interpretação de contribuições teóricas relevantes para o campo da educação geográfica.

Assim, a metodologia adotada permite compreender como o ensino de Geografia, quando fundamentado no espaço vivido e em práticas investigativas, contribui para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral dos estudantes nos primeiros anos escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Abordamos o ensino de Geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais a partir do espaço vivido, da linguagem cartográfica e da formação cidadã. Assim destaca-se que o ponto de partida da aprendizagem deve ser o cotidiano da criança, envolvendo casa, escola e bairro, permitindo que ela compreenda o espaço de forma significativa (Castellar, 2019). Nesse sentido, “o ponto de partida da Geografia escolar deve ser sempre o lugar do aluno” (Vesentini, 2012, p. 34), sendo fundamental que observe e interprete o ambiente ao seu redor (Schäffer, 2020). Esse processo contribui para a construção da identidade e do pertencimento, pois “o estudo do espaço vivido permite que a criança compreenda que faz parte de um coletivo” (Cavalcanti, 2008, p. 52).

Também se ressalta a importância da linguagem cartográfica, que deve ser trabalhada de forma lúdica e acessível. A BNCC orienta que as crianças produzam representações simples dos espaços vivenciados (Brasil, 2018), favorecendo o desenvolvimento de habilidades espaciais e da alfabetização cartográfica. Como afirma Castellar (2011, p. 73), “quando a criança aprende que pode representar o espaço onde vive, ela também aprende a interpretá-lo e transformá-lo”.

Além disso, a Geografia contribui para a formação da consciência ambiental e cidadã, estimulando atitudes de cuidado com o meio ambiente e compreensão das relações sociais. O ensino deve favorecer a investigação e a construção do conhecimento, considerando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção” (FREIRE, 1996). Assim, ao partir do lugar vivido e utilizar práticas significativas, a Geografia promove o

desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de compreender e transformar o mundo.

Conclui-se que a Geografia, ao integrar vivências, ludicidade e reflexão, contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos e conscientes. Como destaca Morin (2000), a educação deve preparar para compreender a complexidade do mundo (Santos; Brito, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia, quando introduzida desde a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, contribui intensamente para o desenvolvimento integral das crianças. Ao trabalhar o espaço vivido, a linguagem cartográfica e a formação ambiental e cidadã, ela promove aprendizagens significativas, estimula a curiosidade, fortalece vínculos afetivos com o lugar e desenvolve competências essenciais para compreender o mundo. Nesse sentido, a disciplina atua como um campo que possibilita à criança desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais indispensáveis para interpretar a realidade que a cerca.

Assim, reforça-se que ensinar Geografia nessa etapa não é antecipar conteúdos complexos, mas proporcionar experiências, observações, reflexões e práticas que constituam as bases para um olhar crítico, sensível e consciente sobre os espaços. A Geografia, portanto, assume um papel formativo e fundamental para a construção de sujeitos conhecedores do mundo e capazes de transformá-lo (Costa; Pontuschka, 2020). Esse processo educativo favorece o desenvolvimento do pensamento espacial, permitindo que o estudante compreenda relações, fenômenos e dinâmicas que estruturam o cotidiano.

Além disso, ao inserir as crianças em práticas investigativas, exploratórias e lúdicas, a Geografia contribui para que construam autonomia intelectual e capacidade de interpretação espacial. A interação com mapas, percursos, paisagens e territórios possibilita que elas desenvolvam sentidos de pertencimento e responsabilidade socioambiental, aspectos valorizados pela BNCC como fundamentais para a formação cidadã (BRASIL, 2018). Dessa maneira, a alfabetização cartográfica e a leitura crítica do espaço tornam-se elementos centrais para a construção de aprendizagens duradouras e significativas.

Por fim, reafirma-se que a Geografia nos anos iniciais não apenas apresenta o mundo às crianças, mas também as prepara para atuar nele de forma ética, sustentável e consciente. Ao integrar ludicidade, observação e reflexão, o ensino desse componente curricular promove uma formação que vai além da dimensão cognitiva, alcançando valores, atitudes e responsabilidades que acompanham o sujeito ao longo de toda sua trajetória escolar e social.

Trata-se, portanto, de uma área indispensável para a construção de cidadãos críticos, sensíveis às transformações do território e comprometidos com uma sociedade mais justa e equilibrada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, Ana P.; CASTELLAR, Sonia M. Infância, espaço e educação geográfica. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, v. 12, n. 24, 2022.

CAVALCANTI, Lana de S. **Ensinar Geografia para a vida: conceitos e práticas no ensino fundamental**. Campinas: Papirus, 2008.

CASTELLAR, Sonia M. **Alfabetização cartográfica no ensino fundamental**. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLAR, Sonia M. **Ensino de Geografia e formação de professores: práticas e reflexões contemporâneas**. São Paulo: Contexto, 2019.

CASTELLAR, Sonia V. **Ensino de Geografia e práticas pedagógicas contemporâneas**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, Edivandro; CAVALCANTI, Lana de S. Educação geográfica, cidadania e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 10, n. 2, 2020.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÄFFER, Neiva O. Alfabetização geográfica: possibilidades e desafios para os anos iniciais. **Revista Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 24, 2020.

SCHÄFFER, Neiva O. Alfabetização geográfica e o ensino do lugar nos anos iniciais. **Revista Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 24, 2020.

VESENTINI, José W. **Geografia: ciência e ensino**. São Paulo: Ática, 2012.

ORALIDADE E ESCRITA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL I EM ABAETETUBA/PA

Hedelen dos Santos Queiroz
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: ghedelen@gmail.com

Michelle Nunes dos Passos
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: michellenpassos@gmail.com

Milene Castro dos Passos
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: mlenenpassos14@gmail.com

Rosilene Cardoso Maués
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: rosilenemaues98@gmail.com

Resumo: A temática do presente resumo expandido aborda a oralidade e a escrita, por meio de uma pesquisa de campo sobre a prática pedagógica em uma escola municipal localizada no município de Abaetetuba, em turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Esse estudo tem como objetivo principal compreender como ocorre o processo de ensino da oralidade e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, através de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Para fundamentar a pesquisa tomamos como referências teóricas alguns pesquisadores da educação como Bogdan e Birklen (1994), que abordam características da pesquisa qualitativa e Carvalho (2002), que discutem aspectos relacionados a teoria e métodos de ensino e o trabalho docente no contexto escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa com análise bibliográfica e observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no dia da visita escolar. Os resultados obtidos apontam que por mais desafiador que seja trabalhar com o ensino fundamental I e desenvolver atividades extraclasse em turmas numerosas com limitações de recursos didáticos em escolas, as professoras se esforçam para mediar o conhecimento na sala de aula e criar situações de ensino agradável para que os alunos aproveitem e participem de eventos escolares para elaborar trabalhos em cima da oralidade e escrita fora e dentro da sala de aula. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa ajude e contribuir para a reflexão sobre novas práticas pedagógicas e para o aprimoramento das estratégias de ensino, favorecendo o processo de aprendizagem e o desenvolvimento social dos alunos.

Palavras-chave: Escola. Prática pedagógica. Oralidade e Escrita.

INTRODUÇÃO

A oralidade e a Escrita são elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma criança e na fase escolar observamos diversas formas de ensino desses elementos. Em nossa pesquisa, buscamos compreender como ocorre o processo de ensino da oralidade escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, observar os espaços educativos e analisar as práticas educativas que facilitam esta oralidade e escrita dos alunos.

Partindo desse, o objetivo do texto é relatar através das observações em sala como acontece o ensino da oralidade e escrita em turmas do ensino fundamental. Como aporte

teórico, foram utilizados autores que destacam aspectos relevantes relacionados com a escrita. Nesse cenário, a interação entre professores que mediam o conhecimento em sala de aula e criam situações de ensino-aprendizagem com os alunos, constitui um elemento central no processo de aquisição da oralidade e escrita. Essa compreensão dialoga com Carvalho (2002), ao afirmar que a aprendizagem da linguagem no contexto escolar ocorre por meio das práticas mediadas, intencionais e organizadas pelo professor, que cria condições para que os alunos se apropriem socialmente da leitura, da escrita e da oralidade. Através da observação em sala de aula foi possível identificar o ensino da oralidade e escrita construídas no ambiente escolar e sua importância para a compreensão e formação da linguagem oral.

METODOLOGIA

O presente estudo tem como proposta metodológica a pesquisa qualitativa, a qual busca compreender as interações e práticas pedagógicas presente na sala de aula. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa estabelece estratégias e procedimentos que lhe permita tomar em consideração experiências do ponto de vista do informador.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram feitos dois procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida através de livros, estudados em sala de aula e sobre a oralidade e escrita. A pesquisa de campo foi realizada através das observações diretas nas salas de aulas do primeiro e segundo anos do ensino fundamental, anos iniciais e entrevista semiestruturada com as professoras de sala e gestora da escola. Conforme afirmam Ludke e André (1986, p. 26), durante a observação pode utilizar seus conhecimentos e experiências pessoais para ajudar na compreensão e interpretação do fenômeno em estudo. Durante as observações foram verificadas como as professoras desenvolvem suas práticas pedagógicas no uso da oralidade e da escrita, se utilizam recursos didáticos e como os alunos aprendem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante nossa imersão na pesquisa de campo, realizada na escola municipal localizada num bairro periférico de Abaetetuba, analisamos as práticas pedagógicas, estratégias das professoras e aprendizagem dos alunos. Inicialmente, realizamos uma breve observação na escola, à mesma promove eventos que incentivam a oralidade e a escrita como a semana do soletrando, feira cultural e de ciências.

Durante a observação, visitamos uma classe de primeiro ano e de início a professora nos relatou por meio de uma entrevista semiestruturada sobre o desenvolvimento de seus

alunos, quanto à oralidade e a escrita e nos informou que tem alguns alunos bem avançados na aprendizagem, porém a maioria apresenta dificuldades. Contudo, a prática docente não se encerra apenas nas aulas ou no repasse de conteúdos de ensino. Ela envolve todo o contexto escolar e necessita deste cotidiano para realizar o pensamento crítico reflexivo sobre o contexto em que o ensino ocorre.

Para realizar uma prática é necessário que se conheça algo sobre o ofício; dessa forma, um professor ao chegar a uma sala de aula precisa planejar e buscar meios de atingir objetivos; a teoria, portanto, é o suporte para o alcance de suas finalidades educativas. Há, assim, concordância com as ideias de Fontana e Fávaro (2013, p.7) quando dizem que "desse modo, entende-se que a reflexão, constituinte da articulação entre teoria e prática, permite transformações sobre a realidade e as ações concretas sobre ela." [...]. Analisamos que a professora usa muitas atividades durante suas aulas, onde realizou uma avaliação diagnóstica no início do ano e afirma que não tem alunos alfabetizados.

Durante a entrevista perguntamos de que forma desenvolve a oralidade e a escrita e diz utilizar gêneros textuais, parlenda que as crianças gostam e também a musicalização para desenvolver a oralidade. De acordo com o que observamos e os dados coletados, percebemos que a escola se preocupa quanto à oralidade e escrita de seus alunos, porém não tem suporte necessário para fazer outras atividades extraclasse, haja vista, que por serem turmas grandes os professores ficam sobrecarregados.

Como resultado, percebemos que por mais desafiador que seja trabalhar com o ensino fundamental I e desenvolver atividades extraclasse com as turmas, as professoras se dedicam para mediar o conhecimento na sala de aula e criar situações de ensino agradável com os alunos, aproveitando os eventos da escola para trabalhar a oralidade e a escrita fora da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, buscamos compreender o processo de ensino e aprendizagem da oralidade e escrita por meio da observação, durante as aulas nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de educação. Além de constatar que as professoras ministram seus assuntos utilizando pouco material didático, o qual nas suas perspectivas contribui para melhor aprendizagem dos alunos.

Como resultado, percebemos através de nossas observações que por mais desafiador que seja trabalhar com o ensino fundamental I, buscamos compreender a árdua tarefa de

ensinar crianças com diferentes níveis de aprendizagens, além de criar situações de ensino agradável com os alunos, através de eventos da escola para trabalhar a oralidade e a escrita.

Os avanços evidenciam que as professoras buscam desenvolver a oralidade e escrita nos alunos fora da sala de aula nos eventos da escola. Portanto, espera-se que esta pesquisa contribua de algum modo para aprimorar conhecimentos e buscar melhorias para novas técnicas de atuação e aprendizagem entre professores e alunos, além de contribuir para práticas sociais, necessárias ao desenvolvimento social do aluno.

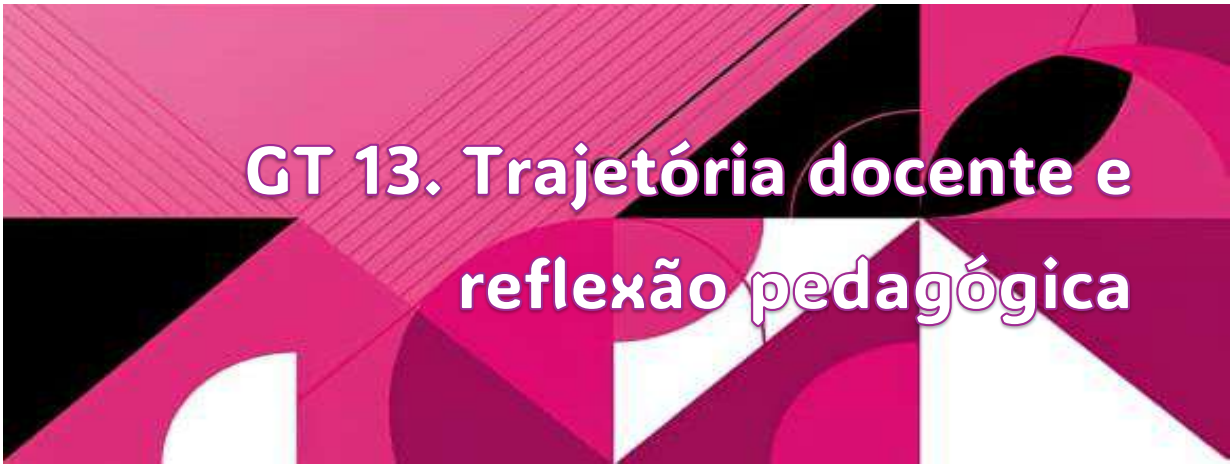
REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari k. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Diana C. Psicologia frente à educação e trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

FONTANA, Maire J.; FÁVERO, Altair A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 8, n. 17, p. 1-15, 2013.

An abstract graphic featuring a collage of pink and black geometric shapes, including triangles, circles, and lines, creating a dynamic background for the text.

GT 13. Trajetória docente e reflexão pedagógica

EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS NO PERÍODO REPUBLICANO (1964-1985) NA AMAZÔNIA PARAENSE

Yan Allison Cardoso Lisboa
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: yanallison327@gmail.com

Danielle Azevedo Bitencourt
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: daniellebitencourt2704d@gmail.com

Adrielen Mendes Carvalho
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: Adryelenmendes128@gmail.com

Fernanda Marinho Batista
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: fernandamarinho044@gmail.com

Resumo: O presente estudo apresenta como tema central a educação feminina com ênfase na formação de professoras primárias na Amazônia Paraense durante o período Republicano (1964-1985). Vinculando-se diretamente às discussões da disciplina História Geral da educação no Brasil e na Amazônia do curso de pedagogia da UFPA – Campus de Abaetetuba, o trabalho dessa forma busca investigar como o contexto sociopolítico da época influenciou a trajetória docente na região. Nesse sentido, o objetivo consiste em refletir sobre a formação de professoras na Amazônia paraense no período republicano. A metodologia pauta-se na análise documental de natureza qualitativa e histórico-educacional. Sob o suporte teórico de Demerval Saviani (2011), a análise documental é compreendida como o exame da materialidade histórica que constitui o fenômeno educativo, permitindo a reconstrução dos fatos a partir de fontes bibliográficas e registros oficiais. O Referencial Teórico fundamentou-se nas obras de autores como Demerval Saviani e expande-se com as contribuições de Rosário e Souza (2015), Silva e Sabino (2021), Damasceno et al. (2018), Pereira e Silva (2023). Os resultados do estudo indicam que o regime militar impôs severos limites ideológicos e precarizantes implicando diretamente com o trabalho docente feminino, por meio de opressão e censura que se relaciona ao baixo índice de oportunidades para elas. Contudo, a investigação revela trajetórias de resistência que se relacionam com a necessidade do resgate dessas memórias silenciadas para a valorização do protagonismo intelectual feminino.

Palavras-chave: Educação Feminina. Formação de Professoras. Amazônia Paraense. Período Republicano. História da Educação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é decorrente das práticas acadêmicas promovidas ao longo da disciplina de História da Educação, fundamentando-se em leituras críticas e reflexões teóricas desenvolvidas sob a orientação dos professores Sérgio Bandeira e Ivana Machado, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) — Campus Universitário de Abaetetuba. O objetivo central deste estudo consiste em refletir sobre a formação de professoras primárias na Amazônia paraense (1964-1985).

Para fundamentar essa reflexão, utiliza-se o referencial teórico de Demerval Saviani, que compreende a educação como um fenômeno intrinsecamente ligado ao contexto histórico e social. A análise é complementada partindo da leitura do livro *O Perigo de uma História*

Única, da autora Chimamanda Ngozi Adichie, que serve como lente interpretativa para entender como a história da educação feminina vem sendo historicamente invisibilizada ou contada de uma única forma. Com base nisso, através dessa fundamentação busca-se valorizar diferentes pontos de vista e ensinar a História da Educação de forma justa.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se uma análise documental sob uma abordagem qualitativa de natureza histórico-educacional. Segundo Saviani (2011), a análise documental na história da educação permite ao pesquisador interrogar as fontes para extrair a materialidade do fenômeno educativo, compreendendo-o como parte integrante do contexto social. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, feita a partir da análise de fontes que se consistiram em livros, artigos acadêmicos e documentos históricos que discutem a formação docente e os impactos da ditadura na amazônica paraense. Este procedimento possibilita identificar como as políticas do período republicano influenciaram a atuação das professoras, dando visibilidade a trajetórias historicamente silenciadas. O lócus da pesquisa constituiu-se em dois momentos complementares: primeiramente, o levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicas e, em seguida, a imersão prática por meio de uma visita ao Museu do Baixo Tocantins, localizado no Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA). Como instrumentos de produção de informação, utilizou-se a leitura crítica e a análise da obra *O Perigo de uma História Única*, de Chimamanda Ngozi Adichie.

Esse tipo de pesquisa foi escolhido porque permite entender melhor o tema, Como não envolve pessoas diretamente por ser de cunho teórico documental, ou seja, não precisou de interlocutores, os documentos analisados foram as principais fontes da pesquisa, focando assim na análise da materialidade histórica é bibliográfica. Assim, foi possível observar como eram as práticas educativas dentro de seus contextos históricos e sociais para identificar como as políticas educacionais do período republicano (1964-1985) influenciaram a trajetória docente feminina na região, buscando dar visibilidade a memórias historicamente invisibilizadas, além de refletir sobre como o período da ditadura influenciou a educação e a atuação das professoras, principalmente em regiões como a Amazônia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da história da educação evidencia que as políticas educacionais foram fortemente influenciadas pela Ditadura Militar no Brasil. Nesse período, as mulheres eram concebidas dentro de papéis tradicionais, o que restringia suas possibilidades profissionais,

sendo à docência uma das poucas ocupações socialmente aceitas. Embora valorizada em termos simbólicos, a profissão enfrentava desafios significativos, como baixos salários, precariedade de infraestrutura e limitada valorização da carreira. A escassez de registros sobre a atuação de mulheres em cargos de liderança nas instituições escolares revela que inúmeras contribuições femininas foram silenciadas ao longo da história. Nesse contexto, pesquisas têm se dedicado a resgatar essas trajetórias, conferindo visibilidade ao papel relevante desempenhado por essas mulheres e promovendo o reconhecimento de sua participação na educação. Para Rosário, isso pode ser explicado em:

A formação de professoras/es [...] no Instituto de Educação do Pará – IEP [...] no período de 1964 a 1985. Por meio de registros documentais e orais, procurou-se compreender como alunas/os egressas/os do IEP viveram a formação de professoras/es em tempo de ditadura, tais procedimentos metodológicos ajudaram a compreender os passos da formação no IEP no período da ditadura militar de 1964 a 1985. Os documentos escritos aliados à escuta daquelas/es que experienciaram seu processo formativo na instituição significou valorizar aquelas/es que por anos construíram o IEP, considerando que a “memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos⁴”. Foram ouvidas/os 06 ex-alunas/es que estudaram na instituição no período e uma professora (ROSÁRIO, 2015, p. 164).

Essa investigação histórica, fundamentada em registros documentais e orais, permitiu dar visibilidade a trajetórias femininas que foram esquecidas ou silenciadas ao longo do tempo. O estudo evidenciou que a formação de professoras primárias na Amazônia Paraense, entre 1964 e 1985, foi marcado profundamente pelas condições estabelecidas pela ditadura, onde o regime militar brasileiro impôs limites ideológicos sobre a docência feminina. As fontes utilizadas mostram que, apesar das dificuldades, muitas mulheres resistiram e lutaram, com o objetivo de atuarem na educação, ainda que em situações de precarização – como escolas sem infraestrutura e sem suporte institucional.

Observou-se também que, mesmo subordinado ao controle político, o Instituto de Educação do Pará (IEP) teve participação direta na formação dessas docentes. As professoras, que muitas das vezes precisavam administrar os papéis socialmente estabelecidos – como o de mães – com as exigências profissionais, acabavam por reforçar, mesmo que involuntariamente, o pensamento machista e sexista. Além disso, foi possível notar a falta de registro históricos dessas mulheres em registros oficiais, se fazendo assim, ser necessário resgatar através da arqueologia as trajetórias vividas por elas. Também foi identificada a ausência de mulheres em cargos de liderança, como consequência desse contexto opressor e discriminatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões que foram apresentadas nesta pesquisa, evidencia-se que este estudo teve como objetivo analisar as políticas no processo de formação de professoras Primárias na Amazônia Paraense. Percebeu-se que, no período republicano especificamente entre 1964 e 1985, houve uma trajetória notável caracterizada por resistência e resiliência e determinação em um contexto da época, em que houve silenciamento e desigualdade de gênero, porém, apesar disso, as mulheres lutavam por seus direitos de atuarem como educadoras. No entanto, a ditadura militar estabeleceu seu papel ideológico, que a partir disto, restringiu a atuação e autonomia das mulheres. Todavia, apesar das limitações políticas, lutaram por seus Direitos. Em síntese, esta pesquisa buscou ressaltar a relevância de reconhecer as lutas entrelaçadas por mulheres, em um período em que elas foram impossibilitadas de seus direitos

Em síntese, esta pesquisa ressaltar a relevância de reconhecer as lutas Entrelaçadas por mulheres, em um período em que elas foram impossibilitadas de seus direitos de exercerem sua profissão. Entretanto, a partir do que foi discutido, nota-se que reassumiram o cargo e seu protagonismo, sendo de suma importância para a educação. Além disso, é notório que, embora haja progressos, é essencial expandir o ponto de vista em que precisam ser reconhecidas em posição de intelectualidade e pensamento crítico, em que elas sejam valorizadas e não oprimidas e silenciadas da história da Educação.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Emina; RESCHKE, Monika; PANTOJA, Suellem M. A mulher como professora primária: um desafio profissional na Primeira República. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 569-584, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 mar. 2026.
- PEREIRA, Alessandra dos S.; SILVA, Iolete R. da. História de Vida e Feminismos na Amazônia: um estudo de caso. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87346, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87346>. Acesso em: 22 mar. 2026.
- ROSÁRIO, Maria José A. do; SOUZA, Maria de Fátima M. de. Lembranças/memórias de estudante/professora sobre o Instituto de Educação do Pará (IEP) em tempos de ditadura, de 1964 a 1985. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p. 91-105, dez. 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Ver. Campinas: Autores Associados, 2011. 475 p. (Coleção memória da educação) [cite_start][cite: 22, 42].
- SILVA, Livia S. da; SABINO, Elianne B. História, mulher e educação na Amazônia paraense na primeira metade do século XX. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 22 mar. 2026.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID

Aline de Souza Hidaka
FAECS - Campus de Abaetetuba-UFPA
E-mail: hidakaaline@gmail.com

Fabiana Matias do Santos
FAECS - Campus de Abaetetuba-UFPA
E-mail: fabimarias2019@gmail.com

Jadson Fernando Gonçalves Garcia
FAECS - Campus de Abaetetuba-UFPA
E-mail: jadsonfggoncalves@gmail.com

Marta Almeida dos Santos
FAECS - Campus de Abaetetuba-UFPA.
Email: martasantos27.almeida@gmail.com

Maria do Socorro Alexandre Pereira
FAECS - Campus de Abaetetuba-UFPA.
E-mail: soclimma@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências narrativas de bolsistas por meio do projeto PIBID-Pedagogia, Campus Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará (UFPA). A experiência ocorreu na Escola Ipitinga, durante o evento Noite Paraense, que teve como objetivo a valorização regional, envolvendo toda a comunidade escolar, com apresentações, exposições e atividades pedagógicas voltadas à história e cultura local, contando com a participação de professores, bolsistas e alunos da escola. O estudo fundamenta-se em autores como Freire (1996; 2000), Pimenta (2002) e Vygotsky (1991), que discutem a relação entre teoria e prática, a formação docente e a aprendizagem como processo social. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como relato de experiência de natureza etnográfica. Os resultados indicam que a inserção no contexto escolar favoreceu a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas. A participação da comunidade escolar contribuiu para a construção coletiva do conhecimento e para o fortalecimento da identidade cultural. Assim, a experiência reforça a importância do PIBID na formação de professores críticos e reflexivos, articulando teoria e prática no processo educativo.

Palavras-chave: Pibid. Formação Docente. Alfabetização. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores demanda a articulação entre teoria e prática, sendo fundamental a inserção do licenciando no contexto escolar desde os primeiros momentos de sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, Pimenta (2002, *apud* Souza; Longhin, 2014) afirma que a identidade docente é construída a partir da ressignificação dos saberes teóricos em contato com a realidade prática. Programas como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) contribuem significativamente nesse processo, ao possibilitar vivências diretas no ambiente escolar.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem desempenhado um papel significativo na formação de professores no Brasil. Segundo Freire (2000, p. 67) "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". Nessa

perspectiva, o PIBID visa não apenas à formação de docentes tecnicamente preparados, mas também de sujeitos críticos, conscientes e atuantes na realidade social, ao proporcionar experiências que aproximam teoria e prática docente.

Além disso, o impacto do PIBID na formação docente evidencia que a prática pedagógica em contextos reais é fundamental para a construção do conhecimento profissional. O programa possibilita a inserção dos licenciandos no ambiente escolar desde os primeiros momentos da formação, favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais à docência.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência desenvolvida em uma escola de educação básica pelo Projeto Pibid-Pedagogia da UFPA – Campus Abaetetuba. A atividade relatada ocorreu na Escola Ipitinga, durante o evento denominado Noite Paraense, com enfoque no estudo da Cabanagem. O evento visou valorizar a cultura e a história regional, promovendo uma maior compreensão da identidade local e o fortalecimento do ensino de história regional, contando com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar os significados das experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). De acordo com Gil (2008), a abordagem qualitativa permite a análise dos fenômenos em seus contextos naturais, considerando as percepções e interpretações dos sujeitos envolvidos no processo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo configura-se como um relato de experiência de caráter etnográfico (André, 1995), por se fundamentar na descrição e reflexão crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesse sentido, trata-se de uma adaptação da etnografia à área educacional, com foco no processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência foi vivenciada na EMEIF Ipitinga, espaço no qual atuamos como bolsistas do PIBID, localizada no município de Tomé-Açu/PA. Inseridos no cotidiano escolar, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto a dinâmica da instituição, que atende, em média, 500 alunos, distribuídos do Pré I ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, tivemos a oportunidade de fazer parte da “Noite Paraense”, realizada na escola, em dezembro de 2025, que teve como objetivo a valorização cultural. O evento

contou com a participação ativa de toda a comunidade escolar e local, reunindo apresentações e exposições voltadas à cultura regional, organizadas por professores, alunos e bolsistas do PIBID. A iniciativa teve como principal finalidade a valorização das manifestações culturais, promovendo a integração entre escola e comunidade e fortalecendo a identidade cultural dos envolvidos.

Dessa forma, a vivência nos permitiu compreender, de maneira mais concreta, a importância de atividades como essa para a nossa formação enquanto futuras professoras. Ao participarmos ativamente do planejamento e da regência, para além do espaço universitário, tivemos a oportunidade de experimentar, na prática, os desafios e as possibilidades do fazer docente.

Nesse processo, percebemos que ensinar vai muito além da aplicação de técnicas, exigindo do professor uma postura reflexiva e em constante construção. Nesse sentido, entendemos que o trabalho docente não se limita à aplicação de técnicas, mas se constrói a partir da reflexão sobre a prática. Como aponta Pimenta (2002), o professor se forma continuamente por meio das experiências vividas no cotidiano escolar.

Ao longo dessa experiência, foi possível perceber como o conhecimento teórico adquirido na universidade se articula com a prática vivenciada no contexto escolar, evidenciando, em diferentes situações, a necessidade de adaptações e tomadas de decisão. Nesse sentido, teoria e prática mostram-se indissociáveis e complementares no cotidiano educativo. Conforme destaca Freire (1996, p. 32) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, o que reforça que a prática docente está continuamente articulada ao conhecimento teórico e à reflexão crítica sobre a ação pedagógica.

Outro aspecto marcante foi o processo de produção dos materiais didáticos, que nos desafiou a pensar em estratégias mais dinâmicas e acessíveis. Essa etapa favoreceu o desenvolvimento de habilidades importantes para a docência, como o planejamento, a organização e a mediação pedagógica, tornando o aprendizado mais significativo tanto para nós quanto para os alunos.

Destaca-se, ainda, a participação ativa da comunidade escolar, que contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das atividades, tornando o momento mais enriquecedor, colaborativo e significativo para todos os envolvidos, configurando-se, assim, como um elemento essencial na consolidação dos resultados e discussões deste estudo. Nesse sentido, Vygotsky (1991) destaca que o processo de aprendizagem ocorre nas interações sociais, sendo construído coletivamente a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos. Dessa forma, a

participação da comunidade escolar fortalece o processo educativo, tornando-o mais significativo.

Por fim, a inserção no contexto escolar nos possibilitou identificar alguns desafios presentes na prática docente, como a necessidade de adaptar a linguagem e os conteúdos às diferentes realidades dos estudantes. Essa experiência evidenciou o quanto é fundamental considerar o contexto dos alunos para promover uma aprendizagem mais efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o estudo evidenciou a importância do PIBID na formação inicial docente, ao possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos construídos na universidade e a prática vivenciada no cotidiano escolar. A experiência contribuiu para a construção de saberes pedagógicos e para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva frente à prática docente.

Além disso, a vivência proporcionada pelo PIBID, especialmente em atividades como a “Noite Paraense”, mostra a importância de práticas pedagógicas ligadas à realidade dos alunos, valorizando a cultura local e incentivando a participação da comunidade escolar. Dessa forma, experiências como essa contribuem para um ensino enriquecedor, fortalecendo tanto a formação dos futuros professores quanto a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. p 67.
- GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- PIMENTA, Selma G. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIVÊNCIAS DOCENTE NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA

Amanda do Socorro Leite Farias
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: amanda.farias@abaetetuba.ufpa.br

Eva Santos Bitencourt
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: evinhabiten@gmail.com

Tamara Rodrigues Carvalho
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: tamaralprodrigues@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é fruto de discussões levantadas em uma disciplina tematiza a prática de ensino na escola normal do curso de Licenciatura em Pedagogia e aborda como problemática principal a formação de professores no município de Abaetetuba, os enfrentamentos que tiveram ao longo dessa formação e as suas vivências como um todo. O objetivo principal é analisar o processo de formação de duas professoras da educação básica, partindo dos relatos e vivências concedidos por elas em entrevista. Metodologicamente, resulta de uma pesquisa, de abordagem qualitativa, que não vê o sujeito como um simples dado, e sim um a gente ativo e participativo na construção do conhecimento Chizzotti (2000). que abarca a tipologia de pesquisa de campo, por ser realiza sem alterar as condições naturais dos fenômenos observados e junto a isso o instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista segundo Gil (2002) e Chagas (2000). Para dar fundamentação teórica ao resumo autores como: Freire (2011); Libâneo (1990); Rosa, (2020; 2024). Que trazem contribuições indispensáveis para a pesquisa como um todo. Os dados que serão citados ao decorrer do trabalho foram tirados das falas das professoras durante as entrevistas que deram grandes esclarecimentos em relação ao processo formativo delas e da carência das suas formações dos aspectos do campo teórico, suas dificuldades ao longo das formações, suas vivências iniciais e atuais em sala de aula e por fim os desafios para dar continuidade nos processos de formação continuada.

Palavras-chave: Formação. Prática. Docência.

INTRODUÇÃO

Observando o atual cenário de formação de professores no município de Abaetetuba, é possível perceber que ainda existe uma grande carência de articulação entre os conhecimentos teóricos obtidos e a sua aplicação na prática, o que pode resultar em uma grande parcela de professores recém-formados que não conseguem iniciar sua atuação profissional com autonomia por não conseguir relacionar os assuntos estudados com a sua prática em sala de aula. Libâneo (1990), afirma que para uma boa formação é necessário uma solida relação entre teoria e prática, sendo assim não é possível formar um professor apto para a sala de aula sem o domínio de ambos. Portanto, o objetivo central da pesquisa é entender, através da perspectiva das professoras entrevistadas, como o processo de formação que elas tiveram impacta na sua atuação em sala de aula, como suas formações foram realizadas levando em consideração as diferenças entre a formação que cada uma teve, tendo em vista que uma das professoras iniciou sua formação no magistério. E por fim, compreender se o

conhecimento adquirido ao decorrer do curso foi eficiente para o início e a continuidade da sua prática.

METODOLOGIA

Como a pesquisa foi diretamente relaciona a vivência pessoal das professoras, tomando como base apenas os dados repassados por elas, sem reduzir suas experiências a dados isolado, a pesquisa se configura em abordagem de cunho qualitativo, pois tem a intenção de analisar não só os dados coletados para o objetivo, mas o sujeito que os vivenciou Chizzotti (2000). Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos a história de vida que de acordo com Chizzotti (2000, p.95): “pode ter a forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória de vida.” Isso se alinha com o nosso objetivo de entender como se deu a trajetória das docentes durante suas formações.

Os sujeitos de nossa pesquisa são duas professoras do município de Abaetetuba, Josielma Oleastre de 47 anos de idade e Ivane Corrêa de 51 anos. Como instrumentos para esta pesquisa utilizamos entrevistas parcialmente estruturadas que, segundo Gil (2002, p. 117), “é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” assim nos possibilitando voltar a pontos que nos chamaram atenção na fala das docentes e instigá-las a falar mais sobre esses tópicos. E como uma das professoras não se sentia confortável em dar entrevista, foi elaborado um questionário com questões abertas, para permitir que, “os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem a escolha entre um rol de alternativas” Chagas (2010, p.6).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como ponto de partida da pesquisa, foi idealizado um questionário voltado aos principais aspectos do processo de formação das professoras, desde os pessoais aos profissionais, com a proposta de entender como se dava a formação na época em que estudavam, suas vivências e dificuldades que enfrentaram e os impactos dessa formação em suas carreiras como professoras. No início das entrevistas com as professoras fizeram um breve relato pessoal a respeito das dificuldades que enfrentou para dar início a vida acadêmica, lembrando um pouco da sua trajetória como um todo. A formação da professora Ivane se deu a partir do momento que adentrou na Universidade Federal do Pará, no campus Abaetetuba por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2011 e cursou licenciatura em Pedagogia. Já a professora Josielma fez Ciências Naturais por meio do

Programa Nacional de formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em 2013. Uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao iniciar sua fala sobre a sua formação, a professora Josielma comenta alguns pontos a respeito do seu curso de magistério, comparando os métodos de ensino e abordagens com o atual curso de pedagogia. Ela relata que não estudaram tantas coisas como é estudado hoje em dia, que aprendiam a didática de forma resumida “[...] entendendo mais a prática do que a teoria, pois não me ensinaram dessa maneira. Coisas que a gente trabalha, mas não tem esse entendimento.” Ao analisar a fala da professora é possível perceber como os educadores eram formados no antigo magistério, que valorizavam mais a prática do que a teoria e como a formação atual faz o inverso. Segundo Libâneo (1990), ainda que a prática seja importante, ela não descarta o conhecimento teórico que é essencial para um domínio e segurança maior acerca da prática de cada professor. sendo assim, se torna ineficiente a formação que não tiver o alinhamento de ambos.

As professoras também teceram alguns comentários sobre como a sua formação ocorria, destacando os docentes que ministravam as disciplinas e como eles não conheciam a realidade da turma, principalmente pela falta de domínio das tecnologias. Segundo Libâneo (1990), o docente precisa ter “conhecimento das características sociais, culturais e individuais dos alunos, bem como o nível de preparo escolar em que se encontram”. Evidenciando a necessidade do professor de reconhecer e entender a realidade de seus alunos se faz importante para que as práticas estejam voltadas para a melhoria da aprendizagem e para que o objetivo do ensino seja atingido, principalmente no contexto amazônico que estamos. Paulo Freire também nos lembra que não é possível que a escola “engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (Freire, 2011).

As professoras relataram também, os obstáculos após as suas formações, e se essas formações ajudaram nas melhorias de suas práticas e se auxiliaram em suas metodologias. A professora Josielma afirma que a graduação ajudou porque ela aprendeu a utilizar os materiais tecnológicos como o datashow, os seminários foram úteis a pensar em atividades de exposição da oralidade para que os seus alunos estejam preparados para quando chegarem na universidade. A professora Ivane afirma que percebeu a diferença entre teoria e prática, reconhecendo a importância das teorias, mas entendendo que para ela “a prática nos impulsiona a ir em busca de novos métodos de ensino que despertem em nossos alunos o desejo de aprender e uma construção constante” (Ivane, entrevista, 2025).

A respeito da formação as professoras tiveram falas que reforçam a importância de continuar estudando mesmo após a graduação. destacando que é necessário haver mais investimentos dentro das universidades públicas para que sejam ofertadas mais especializações. E que as formações que a Secretaria de Educação fornece, que no geral não traz conhecimentos novos, que de fato contribuam com a atuação delas em sala de aula. Isso elucida como é necessário haver uma atualização na forma de ofertar essas formações para os professores para que de fato elas venham a contribuir com a ação docente em sala de aula e que sejam ligados a realidade das escolas, dos alunos, dos docentes. Esses espaços precisam oferecer a esses professores a oportunidade de reflexão sobre sua prática pedagógica, instrumentos metodológicos para melhorar suas aulas, teoria aliada a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as entrevistas é possível perceber as dificuldades que as professoras enfrentaram com o desalinhado da teoria e da prática, pois o curso não abrangia todos os aspectos necessários para a formação de um professor crítico e consciente da realidade, principalmente na formação da professora do magistério. Segundo Libâneo (1990), “Como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais”. Os debates sobre formação continuada e sua importância na vida profissional do professor como a graduação, o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e formações oferecidas pela Secretaria de Educação do município de Abaetetuba, nos levam a pensar mais criticamente em como essas formações estão sendo organizadas e executadas. Os assuntos abordados têm relevância para analisar as trajetórias e enfrentamentos das professoras, a necessidade de o educador conhecer o contexto dos alunos e da instituição em que atua independentemente do nível de escolarização. Para que a formação de professores no município de Abaetetuba continue avançando, sem desconsiderar a realidade dos seus professores em formação.

REFERÊNCIAS

- CHAGAS, Anivaldo T. R. O questionário na pesquisa científica. **Administração Online**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 6, jan./fev., 2000.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000. p. 78 e 95.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p.117.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

ROSA, Nicolas G.; BÚRIGO, Elizabeth Z. Trajetória do Curso Normal: um passeio pela legislação (1971-2018). **Anais do ENAPHEM** – Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, n. 5, p. 1-5, 26 out. 2020.



GT 14. Formação inicial e continuada como prática transformadora

A REGÊNCIA NA ESCOLA IPITINGA EM TOMÉ-AÇU: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE DUAS DISCENTES EM DIFERENTES TURMAS

Marcela Craveiro Teleck
FAECS, Polo de Tomé-açu - UFPA
E-mail: marcelacraveiro715@gmail.com

Valcicléia Silva Marques
FAECS, Polo de Tomé-açu - UFPA
E-mail: cleiamarques051617@outlook.com

Resumo: O trabalho vem descrever sobre o tema prática pedagógica de ensino infantil e ensino fundamental. Com o objetivo de relatar experiências, das atividades vivenciadas, trabalhos e percepções, que ocorreram durante o período de quatro (04) dias, de segunda a quinta-feira, dos dias 23 a 26 do mês de fevereiro de 2026, através do componente curricular Prática de Ensino na Escola Fundamental. O futuro professor vivencia as experiências pedagógicas que, segundo (Rosa; Weigert; Souza, 2012, p. 678), “conhece melhor sua área de atuação e tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos”, essencial para a formação do futuro profissional de pedagogia, concedendo assim ao licenciando grande oportunidade de inserir-se no campo profissional articulando a teoria à prática. O tipo de pesquisa utilizada foi a pesquisa de campo não estruturada, pois flexibiliza a liberdade que o pesquisador tem de interagir e adaptar a entrevista conforme a necessidade e a proporção que a mesma acontece, deste modo, o intuito é criar diálogo gerador de hipóteses ou teorias esmiuçando as informações e coletando dados. Diante disto, os resultados indicam que o professor deve estar em constante busca para melhorar suas práticas e metodologias, visando não somente os alunos que conseguem aprender com facilidade, mas todos de maneira geral e inclusiva, adaptando atividades que venham otimizar e contribuir para o aprendizado dos estudantes. Com isso, os resultados possibilitam compreender a importância da ação pedagógica inclusiva, que respeite as diferenças e contribua para o desenvolvimento de todos.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Inclusão Escolar, Docente.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência é referente as atividades realizada na escola de ensino infantil e fundamental “Ipitinga” localizada no município de Tomé-açu no estado do Pará, orientado pela professora Maria do Socorro Alexandre Pereira, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Universitário de Abaetetuba, Polo de Tomé-Açu, que busca estabelecer relação antecipada entre discente do curso de pedagogia com os alunos da escola e assim descrever e refletir sobre as experiências vivenciadas durante o período de quatro dias em uma turma de Pré II “A” da educação infantil no turno matutino e o segundo ano “C” no turno vespertino.

A aplicação deste componente para com os discentes vem agregar no processo de formação do graduando em pedagogia, pois oportuniza não somente vivenciar na prática como o professor aplica sua didática, mas, refletir sobre como os alunos reagem a esta aplicação; durante décadas passadas, o professor foi visto como um profissional que ensinava seus alunos de forma mecânica e cristalizada, sem ter preocupação com a prática e nem se os

alunos estavam realmente captando os conteúdos. No cenário atual, referente ao século XXI a educação tem passado por mudanças no Brasil, especificamente no que diz respeito a inovação de métodos e a práticas dentro da sala de aula. Desta forma, a educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, contudo no decorrer da trajetória docente, há uma série de transformações ocorridas tanto na busca por novos métodos de ensino através da formação continuada, por exemplo, quanto por exigência do sistema de modo geral com métodos inovadores e descontraídos, fazendo com que os alunos sintam-se atraídos pelas atividades propostas em sala de aula pelo professor.

Durante o período de vivência na turma do pré II no turno matutino, foi possível perceber a fase de desenvolvimento dos alunos marcada pela socialização e imaginação, em que as atividades iniciais eram dadas em torno disto, no entanto, certa parte das crianças tinham conhecimento do alfabeto maiúsculo, dos numerais, e assuntos relacionados ao cotidiano. Na turma do segundo ano do turno vespertino na qual boa parte dos alunos já conseguem ler e escrever compassadamente, não diferente de outros alunos de distintas turmas, há aqueles que ainda têm dificuldades nesse seguimento, leitura e escrita, porém, quando trata-se de atividades que propõe a interação, os efeitos começam a mudar o processo, pois nesse sentido, os alunos sentem-se estimulados a participarem mais e quando a dificuldade persiste, um ajuda o outro com a resposta, ou seja, o interacionismo é mútuo, com isso as crianças se desenvolvem socialmente em seus processos de ensino e aprendizagem. Logo, pensar na educação escolar que desejamos, requer certamente uma consideração plausível na seleção dos conteúdos, uma vez que enquanto educadores, precisamos ter um olhar mais atento para o interior da sala de aula, observando então a necessidade de reorganizar os conteúdos culturais, levando em consideração as mudanças presentes na sociedade que exercem um poder de estímulo numa velocidade na qual se tem dificuldade de processá-la, porém, necessária para disseminar esses conteúdos futuros.

METODOLOGIA

O tipo de pesquisa utilizada foi a pesquisa de campo não estruturada, pois flexibiliza a liberdade que o pesquisador tem de interagir e adaptar a entrevista conforme a necessidade e a proporção que a mesma acontece, criando diálogo gerador de hipóteses e teorias, esmiuçando as informações e coletando dados, que durante o período de observação, verificou-se que as professoras utilizavam metodologias baseadas no lúdico, como brincadeiras, músicas, rodas de conversa e atividades com materiais concretos. Essas práticas

contribuíram para o desenvolvimento da autonomia, da socialização e da aprendizagem das crianças. A interação entre professoras e alunos ocorreu de forma afetiva e respeitosa, promovendo um ambiente acolhedor. Conforme Vygotsky (1991, p. 97), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica”, sendo a interação essencial para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, as professoras atuaram como mediadoras do conhecimento, incentivando a participação dos alunos.

A turma com 26 alunos/as, destes, um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no qual a classe em parte se caracterizou como muito participativa e curiosa para a realização das atividades. No que se refere ao aluno com TEA, observou-se que as professoras utilizaram estratégias pouco inclusivas, trabalhando de forma, mais individual contudo, buscando incentivar sua participação nas atividades. Na turma do segundo ano que é composta por 24 alunos, apesar das suas diferenças, pois todos têm, interação muito bem uns com os outros, sem brigas, sem empurrões e sem exclusão, dando visibilidade a um que é diagnosticado com “autismo nível de suporte 2” e deficiência no braço direito, no entanto, as crianças socializam normalmente com ele sem distinção. De acordo com Orrú (2017), “a educação inclusiva deve garantir condições adequadas para o desenvolvimento e a participação de todos os alunos, respeitando suas individualidades”. Além disso, a presença de duas professoras em sala, sendo estas cuidadoras dos alunos com TEA, em que uma atua no pré II e a outra no segundo ano favoreceu o acompanhamento individualizado, contribuindo para o desenvolvimento e a realização das atividades e a inclusão. Conforme Mantoan (2003), “a inclusão escolar implica oferecer oportunidades iguais de aprendizagem, respeitando as diferenças e promovendo a participação de todos”.

Desta forma a prática pedagógica observada evidencia a importância da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar. Além disso, a interação entre professora e alunos contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem. Conforme Lev Vygotsky (1998), “o professor atua como mediador do conhecimento, auxiliando o aluno na construção de novas aprendizagens por meio da interação social”. Com isso, o autor nos proporciona refletir que o processo de ensino e aprendizagem devem ser pautados na: interação, no qual o aluno aprende tanto com o professor como com os colegas; na mediação, em que o professor não é um observador passivo e sim um mediador que possibilite o aluno a evoluir no seu nível cognitivo, e por fim, na cultura, onde se deve levar em consideração os signos e mecanismos nos quais haja a valorização cultural em que o aluno esteja inserido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A turma observada, no turno da manhã pré II é um ambiente organizado com recursos pedagógicos variados, como cartazes, *banners* educativos, materiais visuais e pedagógicos, que contribuem para o desenvolvimento das crianças e favorecem a aprendizagem, pois eram recursos usados diariamente durante o período de observação. A organização das crianças foi feita em círculo para a realização da oração do pai nosso, seguida de músicas de acolhida. Esse momento inicial caracteriza-se como parte da rotina pedagógica, contribuindo para o acolhimento e a construção de vínculos afetivos entre professoras e alunos.

De acordo com Henri Wallon (1975), “o desenvolvimento infantil está diretamente relacionado às interações afetivas e sociais, sendo o ambiente escolar um espaço fundamental para a formação integral da criança”, tornando parte importante o que as professoras desenvolviam em sala com os alunos antes das atividades escolares, bem como as filas organizadas para beber água e ir ao banheiro, respeitando uma sequência orientada pelas professoras. Esse momento evidencia a importância da rotina na educação infantil, conforme destaca Jean Piaget (1999), “a organização de hábitos e rotinas contribui para o desenvolvimento da autonomia, da noção de tempo e da construção da disciplina”, diante disto, as crianças já sabiam o que precisavam fazer conforme os comandos solicitados, em determinados espaços de tempo, facilitando a interação nas tarefas solicitadas, justamente por serem realizadas todos os dias de forma repetida.

A realização de roda de conversa, em que as crianças compartilham experiências vivenciadas no final de semana, favorece o desenvolvimento da oralidade, da escuta e da socialização. Conforme Vygotsky (1998), “a linguagem é um instrumento fundamental no desenvolvimento do pensamento, sendo as interações sociais essenciais para a aprendizagem”, momento este de muita alegria para os alunos e alunas em que cada um queria falar do seu final de semana, para a professora e os demais colegas, e a professora respeitava o momento de fala de cada um pedindo atenção para que todos pudessem falar e serem ouvidos também.

As atividades feitas eram relacionadas ao tema da semana: “Meu corpo, meu jeito de ser”, de modo geral, observou-se que a rotina foi estruturada, contemplando momentos de acolhimento, socialização, desenvolvimento da linguagem e introdução de conteúdos pedagógicos. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, conforme orientam os princípios da educação infantil estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância das interações e das brincadeiras como

eixos estruturantes da aprendizagem. Fator este que não foi muito atribuído para o aluno com TEA, pois esse sentava separado do restante da turma, sem inclusão, e sua ausência corroborava para as poucas amizades, comprometendo seu aprendizado com o outro, o que segundo Vygotsky (1998) elemento este importante para o seu desenvolvimento, e assim durante destes quatro dias de observação foi possível conhecer um pouco de como as professoras trabalhavam com a turma e a socialização entre eles.

E se tratando da turma do 2º ano “C”, as atividades elaboradas pela professora para serem desenvolvidas em sala de aula, geralmente são apresentadas a partir da utilização de materiais oferecidos pela escola como televisor, data *show*, caixa de som e o mais utilizado que é o papel A4 para impressão de atividades. No entanto, a professora não se limita somente a esses recursos, pois busca por conta própria criar e produzir outros materiais que julga necessário e que irá agregar no desenvolvimento do seu trabalho. Para Forquin (1993, p. 16), “a educação escolar consiste sempre em uma seleção no interior da cultura e uma reorganização dos conteúdos culturais dignos de serem transmitidos às novas gerações”.

A exemplo disso, no componente de língua portuguesa, a professora realizou uma atividade com o tema “batata quente”, em que fez uso de três bolas de diferentes tamanhos com várias palavras do dia a dia das crianças coladas nelas. Iniciava a música da batata quente e os alunos começavam a passar a bola de mão em mão, conforme a música ia acelerando, eles também aceleravam o passar da bola, ao chegar na parte da música com o comando a batata “queimou”, parava a passagem das bolas e os alunos que estavam com as bolas nas mãos, teriam que escolher uma palavra e ler, aqueles que tinham alguma dificuldade, outros alunos ajudavam ou as professoras para que pudesse realizar a atividade e dar continuidade na brincadeira.

Ao fazer uso desses materiais, a professora consegue deixar a aula mais atrativa e descontraída, despertando maior interesse dos alunos para participar e interagir uns com os outros e aprender. Portanto, através de métodos elaborados a partir de buscas e pesquisas para complementar o plano proposto para a professora, conseguindo assim passar os conhecimentos a partir do componente curricular e do objeto do conhecimento com melhor fluidez e mais interesse por parte dos alunos, consequentemente eles aprendem melhor o tema trabalhado de forma lúdica e significativa, transformando o aprendizado em uma aventura prazerosa proporcionando o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas e motoras (Kishimoto, 1992). Desta forma a avaliação da professora é feita diariamente através

da participação, da execução e conclusão das atividades, visando se a criança é questionadora, se participa da aula e se conseguiu desenvolver a tarefa daquilo que foi proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta regência, constatamos que o papel da professora vai muito além do horário a ser cumprido e da aplicação das atividades. Há uma enorme dedicação, força de vontade e resiliência para fazer a diferença em sala de aula, pois a cada dia que passa cresce mais a exigência para com as professoras em relação a qualificação para atender as necessidades que a educação vem exigindo ao longo dos tempos.

Nessa concepção, há uma vasta necessidade de trabalhar novas práticas educativas, desenvolvendo maneiras que possibilite aos alunos aprenderem através de ferramentas inovadoras e o próprio docente refletir sobre como pôr seu aprendizado teórico em prática. Constatou-se, ademais, que a prática foi uma experiência que possibilitou agregar na construção do conhecimento profissional das discentes do curso de pedagogia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo, a criança e a educação**. 1992. Tese (Livre-docência) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/jogo-brinquedo-brincadeira-e-a-educacao-72183-1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026
- ORRÚ, Sílvia E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

DINÂMICA ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EMEIF GOV. MAGALHÃES BARATA

Francianne Santos Pinheiro
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: pinheirofrancianne@gmail.com

Maylane Marques Negrão
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: maylanem70@gmail.com

Resumo: Este trabalho relata a experiência de estágio realizada na EMEIF Gov. Magalhães Barata, em Abaetetuba/PA, objetivando analisar a dinâmica escolar, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais no contexto da educação inclusiva. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se em observação direta e conversas informais, conforme preconizado por André (2004) e Chizzotti (2006), fundamentando-se teoricamente em autores como Pimenta (1999), Libâneo (2006) e Paulo Freire (1996), além de amparar-se na legislação vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão e o novo Decreto nº 12.773/2025. Os resultados revelaram uma estrutura física adequada e o atendimento a alunos com necessidades específicas, como TDAH e TEA, contando com o suporte necessário de profissionais de apoio. Constatou-se, também, a influência direta da gestão de sala de aula no engajamento discente, bem como os desafios emocionais e o desgaste profissional enfrentados pelos docentes diante da complexidade do cotidiano escolar. Conclui-se que a vivência prática foi essencial para articular teoria e realidade, evidenciando a importância da afetividade, da empatia, do respeito à diversidade e da formação continuada para a consolidação de uma educação inclusiva e de qualidade, voltada para a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação. Prática Pedagógica Inclusiva. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da proposta de estágio de observação realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Go. Magalhães Barata, está localizada na Rua Lauro Sodré, 1909, bairro São Lourenço, no município de Abaetetuba - Pará. Sua idealização está vinculada à disciplina, disciplina Prática do Ensino da Escola Fundamental, componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA Campus Universitário de Abaetetuba.

O estágio supervisionado é uma etapa de grande importância para a formação docente, proporcionando uma imersão prática no ambiente escolar. Com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica em sala de aula, ele promove a aproximação entre a realidade e a formação profissional docente. Ao participar ativamente de situações cotidianas no campo da pedagogia, o futuro educador tem a oportunidade de vivenciar a dinâmica do contexto escolar, a interação com os alunos e a comunidade escolar, bem como os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a imersão no campo de estágio revela-se um componente curricular indispensável para a formação docente, transcendendo a mera observação do visível. André (2004) e Chizzotti (2006), apontam que a vivência prática permite

a apreensão de significados, emoções e relações que estruturam o cotidiano escolar. Tais elementos constituem a base para o desenvolvimento de uma atuação profissional pautada na responsabilidade e no potencial transformador, contribuindo para compreensão dos futuros educadores sobre a complexidade do fazer pedagógico. A identidade profissional e a construção do saber docente são processos intrinsecamente ligados à prática e à reflexão crítica sobre a realidade escolar. Conforme reitera Pimenta (1999, p. 22), “é no confronto com a realidade escolar e na reflexão crítica sobre as práticas que o professor vai constituindo sua identidade e elaborando seus saberes profissionais”. Essa perspectiva corrobora a ideia de que a vivência em campo, como a realizada neste trabalho, não apenas amplia a compreensão acerca dos múltiplos aspectos da docência, mas também fortalece a constituição da identidade profissional dos futuros educadores.

O trabalho buscou, por meio de observações conduzidas em uma turma regular do 4º ano, analisar a dinâmica escolar, as práticas pedagógicas e a interação entre estudantes e professores. Em seu escopo, abordamos a organização do espaço escolar, bem como as relações interpessoais no contexto de sala de aula, considerando as práticas pedagógicas inclusivas e suas reflexões e implicações no processo formativo.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, que visa a compreensão aprofundada do contexto estudado. Conforme Chizzotti (2006), essa modalidade de investigação requer uma imersão no ambiente e uma interação densa com os participantes, possibilitando a análise dos significados presentes nas práticas e dinâmicas sociais. A investigação orientou-se pelos pressupostos da pesquisa etnográfica, a qual, segundo André (2021), possibilita reconstruir a experiência escolar diária por meio do contato direto do pesquisador com a realidade observada. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação direta e conversas informais. A observação, conforme Lakatos e Marconi (1992), permite apreender a realidade não apenas visualmente, mas através da análise crítica dos fenômenos. Já as conversas informais mostraram-se essenciais, pois, como destaca André (2004), favorecem um clima de confiança e proximidade, permitindo captar percepções e significados que dificilmente emergiriam em instrumentos estruturados, enriquecendo, assim, a compreensão do contexto educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das observações e diálogos com a equipe escolar, apresentam-se os resultados referentes à estrutura da instituição, às interações e às práticas pedagógicas, articulados aos fundamentos teóricos que orientam a ação educativa.

Organização do espaço escolar

A EMEIF Gov. Magalhães Barata atende nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, contando com infraestrutura completa e serviços de apoio. A sala de aula é equipada com recursos tecnológicos e materiais didáticos organizados em murais, proporcionando um ambiente adequado e estimulante ao processo educativo. A maioria dos alunos utiliza o uniforme escolar, embora alguns optem por roupas do cotidiano por resistência ao uso ou por questões financeiras. Portanto, o espaço físico da escola desempenha um papel fundamental no processo educativo e na construção do saber. Segundo Farias (2017, p. 124), “o espaço físico e seus equipamentos são aliados importantes no processo educativo, favorecendo a interação e a construção do conhecimento”. Esse ambiente, quando bem planejado e utilizado, torna-se um agente ativo na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, influenciando diretamente o clima escolar e o engajamento de todos os envolvidos.

As relações interpessoais no contexto de sala de aula

A turma do 4º ano B tem 26 estudantes e duas docentes. Há um aluno com TDAH e dois com TEA. A equipe escolar conta com professoras formadas em Pedagogia, uma em Educação Física e uma profissional de apoio com formação em Educação Especial, cuja qualificação é fundamental para a prática docente, conforme destaca Libâneo (2006).

No decorrer das observações, na aula de Ensino Religioso sobre “Valores Humanos”, ministrada pela Professora Regente II, ocorreu uma mudança comportamental significativa: embora a recepção inicial tenha sido positiva, a aula evoluiu para um cenário de agitação e desrespeito, exemplificado pela resposta irônica dada à indagação sobre o respeito. Tal situação evidenciou desafios na gestão da classe e na intervenção pedagógica frente a condutas inadequadas, demandando constantes interrupções para restabelecer a ordem e o foco das atividades. Nesse sentido, dialogamos com Paulo Freire (1996), que defende uma educação baseada no respeito, na escuta sensível e na valorização da realidade do educando, defendendo uma prática pedagógica que promova relações igualitárias, afetivas e de construção coletiva do saber.

Práticas pedagógicas inclusivas e suas reflexões e implicações no processo formativo

A inclusão escolar visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a um ambiente de aprendizado equitativo. A colaboração entre professores, pais e profissionais de apoio é fundamental para personalizar as estratégias pedagógicas e garantir o sucesso de práticas inclusivas. Observa-se que a educação em contexto inclusivo tem avançado nas últimas décadas. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) do Direito à Educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Em relação ao novo Decreto n. 12.773/2025 altera regras da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e da Rede Nacional correspondente, visando aprimorar o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais, garantindo educação de qualidade, acessibilidade e suporte adequado em todo o sistema de ensino. A professora Regente II informou que a escola ainda está definindo as medidas para sua implementação, reforçando seu compromisso com a inclusão equitativa de todos os alunos. Nesse sentido, ao considerar os contextos sociais e culturais dos alunos e suas singularidades, faz-se necessário adotar estratégias que integrem essas realidades, promovendo um ambiente educacional equitativo e favorável ao processo de ensino e aprendizagem para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de observação na EMEIF Governador Magalhães mostrou-se fundamental para a formação acadêmica e a construção da identidade profissional, possibilitando articular os conhecimentos teóricos com a realidade prática da sala de aula. Ao vivenciar o cotidiano escolar, tornou-se evidente que a gestão do grupo e o manejo de comportamentos desafiadores constituem tarefas complexas, que demandam contínuo preparo técnico, emocional e pedagógico. Em síntese, o estágio proporcionou um olhar mais crítico e humanizado acerca da docência, evidenciando a dimensão ética e social do trabalho educativo. Essa vivência consolidou o aprendizado e fortaleceu o compromisso com a profissão, preparando-nos para atuar na Educação Básica com sensibilidade, competência e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2015.
- BRASIL. Decreto n. 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 4, 9 de dez. de 2025.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FARIAS, L. S.; GONÇALVES, R. M. Q.; SOUZA, A. V. P. O ambiente físico escolar e as práticas pedagógicas. In: NICOLI, Aline A.; CARVALHO, Mark C. A. (Orgs.). **Coordenação pedagógica: diferentes olhares sobre as relações escolares e as práticas pedagógicas**. Rio Branco: Editora da Universidade Federal do Acre - Edufac, 2017. p. 118-132. ISBN: 978-85-8236-044-6.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1983. Cap. 2.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO MEIO RURAL: ESTRATÉGIAS PARA A VALORIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Adriane de Castro Oliveira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: adriane305107@gmail.com

Beatriz Pereira Lima
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: beatriz.lima@abaetetuba.ufpa.br

Emily Pereira e Pereira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: emily.pereira@abaetetuba.ufpa.br

Jhuli Costa Oliveira
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: oliveirajhuli8@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa tem como temática a formação continuada dos professores que atuam na zona rural, visando propor estratégias e reflexões que contribuam para a valorização e o fortalecimento dessa prática nessas regiões. Além disso, objetiva analisar como os processos formativos influenciam a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam em contextos rurais. Optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando a entrevista estruturada com a professora Juliana Pires e com a diretora Ana Maria Silva da Escola Centro Educacional do Saber, justificando-se pela necessidade de compreender os impactos da formação continuada na prática docente e no desenvolvimento profissional. A pesquisa fundamentou-se nos escritos de Vera Maria Candau, em *Rumo a uma nova didática* e *Magistério: construção cotidiana*, bem como a obra de Marisa Cristina em *Trabalho docente e profissionalismo*, que discutem a profissionalização docente e a construção cotidiana do magistério. Os resultados indicam que a formação continuada é fundamental para o aprimoramento da prática pedagógica, porém ainda enfrenta limitações quanto à aplicabilidade em sala de aula e dificuldades de acesso relacionadas a questões estruturais. Apesar dos desafios, as participantes destacam que a dedicação, o compromisso e o amor pela profissão são elementos essenciais para que transformações significativas ocorram no contexto educacional rural.

Palavras-chave: Formação. Docência. Formação continuada. Zona rural.

INTRODUÇÃO

A formação de educadores passa por um momento de revisão diante das constantes transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas. Entre os questionamentos atuais destacam-se a função da educação na sociedade e a falta de clareza sobre o papel do educador, o que torna imprescindível repensar a prática docente para atender às demandas contemporâneas.

Nesse contexto, a investigação parte da problemática: Quais os impactos da formação continuada na prática docente e como ela influencia o desempenho e o desenvolvimento profissional dos professores? Busca-se compreender como ocorre a formação continuada na zona rural e propor reflexões que contribuam para sua valorização e fortalecimento. Como referencial teórico, utilizamos os escritos de Maria Vera Candau em “Rumo a uma nova

didática” e “Magistério: construção cotidiana”, e Marisa Vorraber Costa em “Trabalho docente e profissionalismo”.

METODOLOGIA

A princípio, no que diz respeito à metodologia, o estudo optou por uma pesquisa estruturada, tendo como método a aplicação de perguntas previamente elaboradas, seguindo critérios específicos de organização e sistematização. A pesquisa foi realizada na zona rural, por meio de entrevista com a professora Juliana Pires Carvalho, 62 anos, atuante na Educação Infantil da Escola Centro Educacional do Saber. A docente possui formação em Pedagogia e especialização em Gestão, Orientação e Coordenação Escolar. Recentemente, realizou formação em Letramento e Alfabetização pela UNAMA. Além disso, participa constantemente de formações continuadas, como os projetos Matematicando e Ciências, promovidos pela SEDUC, buscando o aprimoramento de sua prática pedagógica.

Por meio deste trabalho, entrevistamos também a diretora da Escola Centro Educacional do Saber, Ana Maria Rodrigues Silva, 35 anos, atuante na zona rural. Sua formação pedagógica inclui especialização em Psicopedagogia, com ênfase em Gestão Escolar e Coordenação. Ressaltamos que os nomes das professoras e da instituição mencionada são fictícios, utilizados com a finalidade de preservar a identidade e a imagem das participantes, garantindo o respeito aos princípios éticos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A professora entrevistada, Juliana Pires Carvalho, possui 62 anos e atua há 37 anos no magistério, residindo na região do Médio Moju. Sua formação acadêmica inclui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão Escolar, além da participação em diversas formações continuadas, entre elas cursos ofertados pela UNAMA e pela SEDUC. Inicialmente, Pedagogia não era sua primeira opção de curso; contudo, devido ao fácil acesso e à influência de sua madrinha, que era pedagoga, optou por ingressar na área. A docente relata que sua inserção no trabalho docente ocorreu também por influências familiares significativas, como a mãe, o pai, três tias, a irmã mais velha e uma tia-avó, todos ligados à profissão. Além disso, mantinha convivência com amigas professoras, o que contribui para uma familiaridade com o magistério. Esse contexto reforça o que aponta Marisa Cristina V. Costa (1995), ao afirmar que muitas trajetórias docentes são marcadas por injunções circunstanciais e referências familiares que encaminham, quase “naturalmente”, para a profissão, a qual, posteriormente, pode gerar identificação e entusiasmo após as primeiras experiências práticas.

Segundo a professora entrevistada, as formações — geralmente realizadas em finais de semana no município de Moju — contribuem para a melhoria da prática docente, sobretudo na alfabetização, embora alguns cursos apresentem limitações por não terem aplicabilidade direta em sala. Em sua trajetória, já atuou do 1 ao 5 ano do Ensino Fundamental e hoje leciona o 1 ano na Escola Centro Educacional do Saber. Relatou experiências em turmas multisseriadas e destacou as dificuldades históricas de acesso à formação, agravadas pela distância e pelo transporte precário. Ressaltou a importância da atualização constante, mesmo diante da falta de apoio familiar, e considerou a dedicação e o amor essenciais para a docência e para o desenvolvimento social.

A entrevista evidenciou que a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento docente e a qualidade da alfabetização, mas ainda limitada pela aplicabilidade imediata dos cursos e pelas barreiras estruturais. Tais aspectos reforçam a necessidade de políticas públicas que ampliem oportunidades de formação contextualizadas às realidades locais. A segunda entrevistada foi Ana Maria Rodrigues Silva, 35 anos, pedagoga e pós-graduanda em Psicopedagogia com ênfase em Gestão Escolar e Coordenação. Ela relatou que, inicialmente, não havia escolhido a área da educação como primeira opção profissional, porém, ao longo de sua trajetória, desenvolveu identificação e paixão pelo campo educacional. Destacou o amor pelas crianças como fundamento essencial para o exercício da profissão. Atualmente, atua como gestora na Escola Centro Educacional do Saber, na região do Médio Moju, possuindo oito anos de experiência e participando ativamente de formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação, direcionadas a gestores, professores e coordenadores.

No que se refere à formação dos educadores, observa-se que ainda há forte ênfase na instrumentalização técnica, muitas vezes compreendida como finalidade em si mesma e reduzida a um conjunto de procedimentos a serem dominados. Nessa perspectiva, conforme discute Vera Maria Candau (1994, p. 45-46), a formação pode assumir um caráter tecnicista, reduzindo o profissional da educação a um mero executor de técnicas ou especialista em “instrumentalidades”. Tal reflexão permite problematizar a necessidade de uma formação continuada que ultrapasse o viés técnico e contribua para uma prática crítica, reflexiva e contextualizada, especialmente no âmbito da educação rural.

Como conselho aos futuros profissionais da educação, a professora destacou a necessidade de paciência, força e perseverança. Ela reconheceu os desafios da profissão, mas reafirmou a gratificação do trabalho na área educacional. A fala da professora revela que a

docência é marcada por desafios constantes, como a necessidade de atualização frente às mudanças sociais e a carência de apoio familiar na educação dos alunos. Apesar disso, o amor pela profissão, a dedicação e a perseverança aparecem como elementos motivadores que sustentam a prática pedagógica. Observou-se também que a atuação em funções de gestão escolar amplia a compreensão do processo educacional, destacando o papel do professor não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como agente de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi pesquisado, percebe-se que a formação continuada tem um papel essencial para valorizar e fortalecer a prática docente, principalmente nas escolas do meio rural, onde os professores enfrentam muitas das vezes grandes dificuldades, como o acesso limitado às formações, o transporte precário e até a falta de apoio da família dos alunos. Mesmo com esses obstáculos, a entrevista mostra que os educadores continuam firmes, demonstrando dedicação e amor pela profissão, entendendo que a atualização constante é um caminho necessário para melhorar o ensino e acompanhar as demandas da sala de aula.

Nesse sentido ficou claro que a formação continuada ajuda muito no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, refletindo na alfabetização e nas práticas pedagógicas. Porém, ainda existem limitações, já que muitos cursos não têm aplicação imediata e as barreiras estruturais dificultam esse processo. Mas os resultados apontam que, mesmo diante de obstáculos, a dedicação, o amor pela profissão e o acesso a oportunidades de formação têm papel decisivo na construção de uma educação de qualidade e no reconhecimento do professor como agente de transformação social.

REFERÊNCIAS

- CANDÁU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CANDÁU, Vera M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COSTA, Marisa V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

O OLHAR PIBIDIANO NO CONTEXTO ESCOLAR: (RE) SIGNIFICANDO O OLHAR DO EDUCADOR

Maria Eluana Gomes Soares
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: marias.academico@gmail.com

Jefferson Serrão de Assunção
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: jefferson98oficial@gmail.com

Resumo: Este trabalho analisa o processo de observação no contexto do PIBID, tomando como base a obra de João Carlos Martins e Lucilla da Silveira Leite Pimentel (2009), que discute a ressignificação do olhar do educador. A pesquisa parte da compreensão de que “ver”, “olhar” e “observar” são ações distintas, diferenciadas pelo grau de intencionalidade e atenção, conforme Ferreira (2009). A metodologia adotada é qualitativa, fundamentada Minayo (2001), com uso da observação participante, conforme Oliveira, Santos e Florêncio (2019), e pesquisa bibliográfica segundo Gil (2008). A investigação foi realizada em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola campo do PIBID, tendo como objetivo analisar um estudante específico e suas dimensões social, acadêmica, comportamental e socioemocional. Os resultados evidenciam que o aluno apresenta comportamento reservado e baixa interação social, no que diz respeito ao aspecto acadêmico, ele demonstra bom desempenho, embora necessite de orientação para superar dificuldades em outras áreas de conhecimento. Em seu comportamento, observou-se a desatenção que algumas vezes, dificulta sua participação nas dinâmicas realizadas em sala de aula. No campo socioemocional, observa-se a necessidade de maior acolhimento, com indícios de instabilidade afetiva e busca por apoio emocional. Portanto, a (re)significação do olhar educativo apontada por Martins e Pimentel (2009) ultrapassa a percepção superficial, permitindo compreender o aluno em sua complexidade, como também apontam Chauí (1989), Alves (2004) e Weffort (1995). As reflexões também nos permitem inferir, à ótica de Vygotsky (1999), que o desenvolvimento ocorre de forma integrada entre aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Conclui-se que o estudante possui potencial de desenvolvimento, necessitando de apoio pedagógico e atenção socioemocional, evidenciando a importância de um olhar educativo sensível, intencional e inclusivo.

Palavras-chave: PIBID. Olhar do educador. Contexto escolar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da compreensão e observação pibidiana no contexto da rotina escolar, em uma escola campo do PIBID. E fundamenta-se da obra pedagógica de João Carlos Martins e Lucilla da Silveira Leite Pimentel, “O fazer pedagógico: (Re) Significando o olhar do educador” (2009), que foca na transformação da prática docente através de uma forma de enxergar o aluno. A pesquisa emerge de uma etapa de planejamento das ações de intervenção do PIBID, com foco no processo de observação do aluno com dificuldades de aprendizagem. Para elucidação da temática abordada e para justificar os métodos utilizados e etapas da investigação e análise do sujeito observado, precisamos compreender a diferença entre ver, olhar e observar este sujeito.

O Dicionário Aurélio, de Ferreira (2009), nos mostra que os verbos “ver”, “olhar” e “observar” apresentam diferenças relacionadas ao grau de intencionalidade e atenção, o que evidencia distintas formas de percepção e processamento cognitivo. Embora sejam frequentemente usados como sinônimos, eles possuem diferenças importantes e que precisamos entender.

- “Ver” é um processo natural, automático e passivo, no qual percebemos algo com os olhos sem esforço ou intenção.
- “Olhar” envolve uma ação intencional e consciente, exigindo foco, atenção e análise do objeto observado.
- “observar”, é um olhar com atenção centrada e com um propósito de análise ou estudo (Ferreira, 2009, s.p).

Desta forma, essa concepção se reflete no ambiente escolar, ao buscarmos adotar um olhar educativo no âmbito do PIBID, pois tal abordagem nos permite compreender aspectos que vão além das aparências imediatas do sujeito estudado. No contexto do PIBID, o “olhar educativo” vai além de simplesmente “ver” o que acontece em sala de aula. Isto porque, o programa não se limita apenas em nos inserir na escola, mas também nos tornar capazes de compreender a realidade escolar de forma crítica e reflexiva.

Desta forma, o presente trabalho tem por objetivo analisar um estudante específico e suas dimensões social, acadêmica, comportamental e socioemocional no contexto escolar a partir de observações realizadas. O trabalho estrutura-se a partir das análises feitas, nele enfatizamos o perfil do estudante e as múltiplas dimensões no processo educativo observado, bem como as reflexões acerca das observações com base em Martins e Pimentel (2009).

METODOLOGIA

Esse estudo adota uma abordagem qualitativa, tendo em vista o propósito de investigar o perfil do estudante, no que se refere as suas dimensões sociais, emocionais, comunicativas e acadêmicas. Segundo Minayo, (2001, p. 21) “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Sua idealização parte da etapa de observação participante no PIBID, que é uma forma de observação mais utilizada na pesquisa qualitativa e que consiste na participação real do cotidiano (Oliveira, Santos e Florêncio, 2019, p.30). O estudo também se fundamenta pela ótica de Martins e Pimentel (2009), através da pesquisa bibliográfica que aborda a temática

em estudo. Conforme destaca Gil, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” Gil, (2008, p. 50).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação foi realizada em turma regular da EMEF Dom Angelo Frosi, escola campo do PIBID vinculada ao subprojeto “Alfabetização e Letramento na perspectiva inclusiva”. Os resultados abaixo são referentes a um único estudante da turma do 2º ano “C”, que não será identificado; na análise dos resultados apresentamos o perfil do estudante e as dimensões sociais, acadêmicas, comportamental e socioemocionais, observadas durante 2 semanas consecutivas no contexto escolar. É importante, ressaltar que as observações feitas ocorreram em todo espaço escolar e não somente dentro de sala de aula, a fim de garantir que todos os aspectos investigados fossem contemplados e, desta maneira, alcançar melhores resultados da pesquisa e sobre o sujeito observado.

Perfil do estudante e as múltiplas dimensões no processo educativo observado

Dimensão Social

Durante a aula, observou-se que o aluno pouco responde aos questionamentos feitos pela professora, mesmo quando o assunto perguntado é fora do contexto de sala, o que é normal em uma turma diversa. Ele se mantém fechado e dificilmente conversa com os colegas da classe, são poucos os momentos que foram observados de interação entre ele e os colegas. Além disso, nos momentos em que se comunica ou se expressa, geralmente ele se remete ou se direciona aos bolsistas e/ou a professora da turma. Durante o intervalo, foi observado que o estudante socializa com alguns colegas específicos da classe, mas opta por ficar sentado, lanchando, enquanto observa as demais crianças correrem e brincarem. Geralmente, ele se posiciona de frente para o salão principal e enquanto realiza o lanche, acompanha a movimentação do intervalo.

Dimensão Acadêmicas

O aluno apresenta bom desempenho escolar, apesar de suas dificuldades de aprendizagem, as quais são superadas quando há orientação direcionada nas atividades, abaixo na tabela, podemos acompanhar o desempenho do estudante em alguns componentes curriculares que foram observados durante a realização deste estudo.

Tabela 1 - Desempenho do estudante por componente curricular.

Componente Curricular	Descrição do Desempenho do Estudante
Língua Portuguesa	O aluno encontra-se na fase silábico-alfabética, com valor sonoro. Apresenta dificuldades na realização das atividades e, por vezes, solicita auxílio. Sob orientação, desenvolve as tarefas propostas e realiza a leitura de pequenos trechos. Reconhece as letras do alfabeto por meio do método fônico. Na escrita, utiliza letra cursiva e omite, com frequência, algumas letras nas palavras, porém escreve seu nome corretamente sem apoio.
Matemática	Realiza pequenos cálculos, reconhece números e algumas formas geométricas.
Artes	Demonstra pouco interesse por desenhos e atividades de colorir, mas participa com maior envolvimento em atividades práticas, como escultura com argila, pois o estudante apresenta imaginação aguçada.
Ciências	Acompanha os conteúdos, porém apresenta ritmo de assimilação mais lento.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

No geral, o estudante realiza as atividades com orientações da professora e dos bolsistas. Ele ainda apresenta dificuldades de aprendizagem, precisando de apoio em disciplinas e conteúdos específicos, é um aluno com bom potencial que se encontra em desenvolvimento. Ele se destaca bastante em Matemática, mostrando uma certa facilidade para resolver as questões e pode avançar ainda mais com acompanhamento e incentivo adequados.

Dimensão Comportamental

O aluno chega na escola de forma tranquila e calma, porém em alguns momentos, ele apresenta-se sonolento e quieto, o que interfere em sua atenção durante as atividades, ocasionando assim a dificuldade nas respostas a questionamentos sobre a temática estudada. Ele fica desatento e algumas vezes se distrai com facilidade, dificultando sua participação nas dinâmicas realizadas pela professora, reduzindo também sua interação com os colegas.

De modo geral, trata-se de um estudante reservado, que costuma permanecer sentado e participar de forma mais discreta das atividades em sala de aula. Não apresenta dificuldades de relacionamento, mas demonstra preferência por comportamentos mais introspectivos. No recreio, esse padrão também se mantém, pois, embora em alguns momentos interaja com colegas da turma, frequentemente opta por permanecer sozinho, sentado. O estudante também demonstra certa resistência em algumas atividades em sala, mas quando é chamado para conversar e incentivado pela professora ou pelos bolsistas ele acaba se envolvendo e realizando as tarefas. Em alguns dias de observação o estudante apresentou-se um pouco agitado e em determinados momentos, chorou para evitar realizar a atividade ou por motivos os quais não relatou, e nestes momentos foi necessário a intervenção dos bolsistas e da professora para acalmá-lo e assim dar continuidade às suas tarefas escolares,

Dimensão Socioemocional

Para compreendermos melhor o lado socioemocional do aluno e preciso citar que ele tem a guarda compartilhada, e em virtude disso ele apresenta ter uma instabilidade afetiva, ele apresenta um comportamento dócil e bastante compreensivo. Em vários momentos ele procura os bolsistas em busca de carinho e/ou para relatar suas dificuldades ou doenças. Ele apresenta uma baixa imunidade e constantemente fica doente com gripe e ferimentos pelo corpo (principalmente mãos, rosto e pé). É uma criança que apresenta dificuldades de concentração e sinais de apreensão. As observações realizadas evidenciam características que podem estar associadas a um quadro de tristeza frequente ou aparência abatida, indicando que se trata de uma criança que demanda maior atenção e afetividade no contexto escolar.

Reflexões acerca das observações com base em Martins e Pimentel (2009)

Ao refletir sobre o aluno observado entendemos que o “olhar” vai muito além do simples ato de ver, e um ato que envolve em sua intenção, uma maior sensibilidade e conhecimento. Quando olhamos de verdade para o nosso estudante, buscamos compreender de forma mais profunda aquele sujeito que está diante de nós. Chauí (1989), Alves (2004) e Weffort (1995) nos ajudam a entender que esse olhar precisa ser aprendido, pois não fomos educados, de fato, para enxergar com atenção e significado, mas apenas para observar de forma superficial.

A obra de Martins e Pimentel (2009) destaca a importância do olhar no contexto educativo, especialmente na relação entre professor e aluno, um olhar no qual o educador não deve ser vazio ou automático, mas carregado de reflexão, escuta e intenção, capaz de reconhecer o aluno em sua individualidade e tirá-lo da invisibilidade. Os autores reforçam que quando se inicia o processo de (re) significação do olhar do educador, conseguimos desenvolver esse olhar mais atento e sensível, ele contribui para a formação de um sujeito inserido em seu contexto social, capaz de dialogar, se expressar e construir seu próprio caminho. Desta forma, no contexto observado, o olhar se torna um instrumento fundamental de transformação, tanto no processo de ensino quanto nas relações.

Martins e Pimentel (2009) também discutem a importância do corpo e da corporeidade nas práticas educativas, destacando que o corpo não deve ser compreendido apenas em sua dimensão biológica, mas como espaço de experiências, emoções e construção de saberes. No contexto observado perpassamos por várias dimensões do processo educativo do estudante, o qual nos permitiu uma (re) significação deste sujeito. Os autores também defendem que

cada indivíduo carrega em seu corpo marcas de sua trajetória de vida, que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o corpo é reconhecido como parte ativa desse processo, possibilitando a expressão, o autoconhecimento e a interação com o meio. Sobre esta ótica, relacionamos a vivências que integram os aspectos emocionais, sociais e cognitivos no desenvolvimento humano com autores como Vygotsky (1999). Desta forma, o estudo do corpo é fundamental para a percepção e produção de conhecimento como construção social, sendo ambos indissociáveis no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID envolve uma observação intencional, que analisa as práticas pedagógicas, e que nos permite compreender as necessidades dos alunos e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. É justamente essa mudança de postura que o programa promove para sairmos de um olhar passivo para um olhar investigativo e formativo.

Durante as observações do contexto escolar percebemos que o estudante se distrai com facilidade e em diversas situações apresenta dificuldade de concentração e necessita de ajuda ou suporte para as atividades propostas que aparentemente não despertam o seu interesse. Ele apresenta potencial de desenvolvimento como qualquer criança, mas necessita de apoio pedagógico direcionado, atenção socioemocional e estratégias que promovam a sua interação social. As observações realizadas sobre o estudante também nos evidência características que podem estar associadas a um quadro depressivo, como tristeza frequente ou aparência abatida. Ele é uma criança dócil, gentil, inteligente e compreensivo que necessita de atenção e afetividade, e apesar de suas dificuldades de aprendizagem, possui um potencial para um desenvolvimento mais integral.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A complicada arte de ver**. Folha de São Paulo. 26 de abr. 2004.
- CHAUÍ, Marilena de S. **Janela da alma, espelho do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. F. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e atual. Curitiba: Positivo, 2009.
- MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MARTINS, João C.; PIMENTEL, Lucilla da S. L. **O fazer pedagógico: (re)significando o olhar do educador**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

OLIVEIRA, Ana C. B. de; SANTOS, Carlos A. B. dos; FLORÊNCIO, Roberto. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**, Sete Lagoas, p. 36-50, 2019. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnica_de_pesquisa_em_educacao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEFFORT, Madalena F. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO CONTINUADA NA DOCÊNCIA

Débora Marques Silva

FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA

E-mail: marquesdebora758@gmail.com

Nildo Lobato de Jesus

FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA

E-mail: nnildolobato@gmail.com

Rayssa Moraes Tavares

FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA

E-mail: rayssamoraes415@gmail.com

Resumo: Este trabalho teve como objetivo realizar um levantamento acerca do papel da educação continuada na docência, investigando de que forma esse processo contribui para a prática pedagógica. O estudo fundamentou-se em discussões teóricas sobre a formação docente e a valorização do professor, considerando os desafios da educação diante das novas tecnologias e a necessidade de constante atualização profissional. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com a aplicação de uma entrevista semiestruturada, que possibilitou à participante relatar suas experiências e percursos formativos. Os resultados evidenciam que a formação continuada ultrapassa o âmbito teórico, articulando-se diretamente com a prática pedagógica e com as vivências do cotidiano escolar. Nesse sentido, as experiências diárias constituem um importante espaço de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional, tornando essencial a busca contínua por novos conhecimentos, especialmente em um contexto marcado por constantes transformações. A docente destacou que a formação continuada contribui para o desenvolvimento da autonomia, da interdisciplinaridade e para o aprimoramento do trabalho pedagógico, reforçando que a capacitação permanente é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e para a valorização da profissão docente.

Palavras-chave: Docência. Educação. Formação. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, teve como principal objetivo compreender a formação docente, analisando como esse profissional atua, bem como seu percurso formativo ao longo dos anos. Buscou-se, ainda, identificar de que maneira ocorre a formação continuada, como esses conhecimentos são aplicados na prática educativa e quais dificuldades são enfrentadas no exercício da docência. De acordo com Candau (1995), a formação continuada é essencial para a construção de conhecimentos em diferentes momentos do desenvolvimento profissional, possibilitando ao professor lidar com os desafios ao longo de sua carreira. Nesse sentido, evidencia-se a importância do constante aprimoramento profissional nas escolas e creches, visando a promoção de um ensino diversificado e de qualidade.

Assim, a pesquisa fundamentou-se em obras de autores como Vera Candau e Marisa Vorraber Costa, entre outros que discutem a temática. Além disso, foram considerados os dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada com a docente, abordando concepções

relacionadas a uma educação inovadora e construtiva, articulando teoria e prática como elementos fundamentais para o desenvolvimento social. Para fins de preservação da identidade da docente e da instituição de ensino, foram utilizados nomes fictícios, sendo “Maria Antônia” para a professora e “Creche Menino Jesus” para a instituição.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como estudo de campo, de abordagem qualitativa e bibliográfica, realizado no município de Abaetetuba, no estado do Pará. De acordo com Gil (2008), as pesquisas de campo possibilitam a investigação dos fenômenos em seu contexto real, contribuindo para a interpretação, compreensão e análise dos dados. Durante a pesquisa utilizou-se a entrevista semiestruturada, como coleta de dados, ocorreu uma visita na creche Menino Jesus com o intuito de entrevistar uma professora da Educação Infantil, afim de conhecer a sua formação no âmbito escolar, a professora foi entrevistada pelos interlocutores Débora Marques Silva, Nildo Lobato de Jesus e Rayssa Moraes Tavares, os quais são graduandos do curso de Pedagogia, com idades de 26, 22 e 20 anos, respectivamente, no período em que a pesquisa foi realizada em setembro de 2025.

Além do mais, a pesquisa fundamentou-se em obras de autores como Vera Candau e Marisa Vorraber Costa, que discutem aspectos relacionados aos desafios da educação contemporânea, à didática docente, à formação continuada de professores e às dificuldades enfrentadas no modelo de ensino atual diante das características dos estudantes. A partir da análise do estudo de campo, foi possível realizar um levantamento dessas questões, articulando os dados empíricos com o referencial teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente trabalho, foi realizado um levantamento por meio de entrevista semiestruturada, na qual foram elaboradas perguntas relacionadas à formação continuada da docente Maria Antônia, que relatou sua trajetória profissional ao longo dos anos até os dias atuais. A professora informou durante a entrevista que iniciou sua formação por meio de complementação pedagógica no ano de 2000 e que possui graduação em Pedagogia e Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará, ambas na modalidade presencial. Destacou que essas formações contribuíram significativamente para sua atuação profissional, proporcionando maior autonomia e favorecendo a interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas. Além disso, possui especializações realizadas em outras instituições de ensino e

afirmou manter-se em constante atualização por meio de formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Nesse sentido, a docente relatou que iniciou sua atuação como professora em 2013 e que se identifica com a área da educação. Atualmente, trabalha na Creche Menino Jesus, onde desenvolve uma metodologia de ensino inovadora, que é continuamente aprimorada de acordo com as necessidades dos alunos, promovendo diversidade e inovação no processo educativo. Durante a entrevista, ressaltou que a busca pelo conhecimento foi um dos principais motivos que a levaram a ingressar na docência.

Segundo Marisa Vorraber Costa (1995), as professoras são frequentemente vistas como uma extensão da vocação maternal, e não como profissionais da educação. De forma semelhante, Candau (1994) destaca a desvalorização das qualificações profissionais dos docentes, uma vez que, apesar de ocuparem um papel fundamental na educação, seus saberes nem sempre são reconhecidos. Essas autoras evidenciam a desvalorização da profissão docente, especialmente no caso das mulheres, que muitas vezes são associadas a papéis familiares, sem que haja vínculo de parentesco com os alunos. Candau (1995) afirma que a instituição de ensino é um espaço privilegiado de formação continuada, onde o professor aprende continuamente ao articular teoria e prática no cotidiano escolar. Nesse contexto, a autora também problematiza as dificuldades de conciliar a formação continuada com a carga horária de trabalho, uma vez que, muitas vezes, o docente precisa participar de atividades formativas simultaneamente às suas funções em sala de aula.

Segundo Freire (2002), a educação constitui uma forma de intervenção no mundo. Nesse sentido, compreende-se que a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, incorporando tecnologias e promovendo uma atuação docente mais crítica e reflexiva. A professora entrevistada demonstrou estar aberta a esse processo contínuo de aprendizagem, destacando os benefícios da capacitação para sua prática em sala de aula.

As experiências cotidianas também desempenham um papel essencial no aprimoramento profissional docente, tornando indispensável a busca constante por novos conhecimentos, especialmente em um contexto de mudanças constantes. Em sua prática, a professora destacou que não se limita ao currículo, buscando ir além dos conteúdos propostos. Embora utilize a tecnologia de forma moderada, devido ao atendimento de crianças do berçário e maternal, procura constantemente materiais criativos, lúdicos e diversificados para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A partir das observações realizadas e dos

relatos da docente, percebe-se que a Creche Menino Jesus, por meio de seu corpo docente, promove um ensino de qualidade, aliado à busca contínua por formação e aprimoramento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada é a principal ferramenta para o desenvolvimento educacional, além de contribuir para a valorização da carreira docente. Conforme destaca Nóvoa (1999), a formação não se restringe a um processo técnico de aquisição de competências, mas constitui um caminho para o fortalecimento da identidade profissional dos professores. Ao ter acesso a esse processo formativo, o docente amplia não apenas seus conhecimentos teóricos, mas também desenvolve habilidades práticas e a capacidade de adaptar diferentes metodologias de ensino.

Portanto, investir na formação continuada é investir no futuro da educação. Essa perspectiva também é reforçada pela professora entrevistada, que afirmou identificar-se com a área educacional e reconhecer a importância da constante busca por novos conhecimentos, a fim de inovar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o compromisso político e institucional com a formação continuada deve ser priorizado, para que os docentes possam oferecer uma educação de qualidade, atendendo às demandas de uma sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera (Org.). **A didática em questão**. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.
- CANDAU, Vera (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.
- COSTA, Marisa V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 28. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO NA EMEIF GOVERNADOR MAGALHÃES BARATA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jefferson Serrão de Assunção
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: jefferson98oficial@gmail.com

Lariane Paixão Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: laryanesilva989@gmail.com

Resumo: Este trabalho, resultante do estágio observatório na EMEIF Governador Magalhães Barata em Abaetetuba-PA, tem como foco a rotina escolar do 4º ano do Ensino Fundamental. O estudo centra-se na análise das interações, relações e práticas educativas no cotidiano escolar, articulando teoria e prática conforme a LDB e autores como Nolêto (2019). O objetivo principal é compreender a dinâmica do espaço escolar, as práticas pedagógicas e o impacto no aprendizado e na formação docente. A pesquisa adota uma metodologia etnográfica, com observação participante conforme Ludke e André (2012), buscando a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes (André, 1995). O referencial teórico baseia-se em Freire (1996, 1986) e Saviani (1991), contemplando discussões sobre a prática pedagógica, a inclusão e o método de ensino. Os resultados destacam a diversidade do público escolar, a infraestrutura renovada da escola e a rotina matutina. Observou-se o uso predominante de apostilas e material impresso, sendo o livro didático o mais utilizado por um aluno com TEA. As relações entre professores, profissionais de apoio (PAEs) e alunos são marcadas pela colaboração, respeito e inclusão, embora desafios surjam em momentos de desregulação emocional do aluno TEA. A experiência reforça a importância do planejamento pedagógico, das estratégias inclusivas e do olhar crítico para a formação profissional docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino Fundamental. Etnografia Escolar. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultante do estágio observatório da rotina escolar no ensino fundamental anos iniciais, como parte integrante da disciplina “Prática do Ensino da Escola Fundamental”. As atividades de observação realizadas estão previstas no estágio supervisionado, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Essa prática cumpre o papel fundamental de articular o conhecimento científico da universidade com a realidade do cotidiano escolar, o estágio possibilita uma compreensão mais aprofundada do espaço escolar, da prática pedagógica e das múltiplas relações do ambiente. Nolêto (2019, s.p) reforça que “o estágio é um momento de tomada de decisões, de confronto entre práticas e teorias e produção de novos conhecimentos. O estágio deve ser guiado por uma perspectiva investigativa, utilizando a pesquisa como base científica e educativa”.

O trabalho estrutura-se a partir das análises das relações entre os sujeitos em sala de aula e no espaço escolar. Nele, são enfatizadas as discussões sobre o espaço escolar, sobre a rotina, as relações no contexto de sala de aula e as considerações finais acerca da trajetória e das experiências vivenciadas em campo.

METODOLOGIA

A metodologia adotada se concentrou-se na observação do ambiente escolar e de todo o seu corpo. Sob a ótica de Lüdke e André (2012, p.26) a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. "Ver para crer", diz o ditado popular. Nossa vivência no contexto escolar se configurou como uma etnografia da prática escolar, uma vez que, a etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamentos manifestados em uma rotina diária dos sujeitos estudados, como afirma Mattos (2011, p.51). André (1995) revela similaridades com as definições da Antropologia ao destacar que a busca pela compreensão dos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa constitui a principal característica dessa abordagem. Desta forma, o pesquisador etnográfico deve estar preparado para lidar com imprevistos e desafios, isto implica em uma postura aberta e flexível, capaz de compreender a realidade em sua complexidade, mesmo diante de obstáculos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola campo do referido estágio atualmente atende um público diverso, composto por alunos da zona urbana provenientes de diferentes bairros, e da zona rural, oriundos de ilhas e estradas, abrangendo distintos níveis socioeconômicos, alunos típicos e atípicos. Além disso, a instituição conta com uma equipe de colaboradores igualmente diversa.

Espaço escolar: rotina e prática educativas

A EMEIF Governador Magalhães Barata possui um espaço amplo e adaptado as necessidades da comunidade escolar. A instituição passou por uma reforma completa e foi reinaugurada em junho de 2024, destacando-se salas climatizadas e um ambiente totalmente renovado com novos equipamentos. A recepção dos funcionários começa a partir das 7h e o acolhimento dos alunos na escola se inicia às 7h30. Os alunos vêm de diversos bairros e localidades do município, incluindo ilhas e áreas rurais, utilizando diferentes meios de transporte como barcos, ônibus, motos, bicicletas e deslocamento a pé para chegarem à instituição.

De modo geral, as aulas ocorreram de forma tradicional por meio de apostilas e material impresso, com o uso do quadro branco e pincel por todas as professoras que ministraram aula na turma observada. De acordo com Saviani (1991), o método tradicional

continua sendo o mais utilizado pelos sistemas de ensino, principalmente os destinados as classes populares.

As múltiplas relações entre os agentes dentro do espaço escolar se dão mediante a parceria e o companheirismo, o relacionamento interpessoal ocorre naturalmente de maneira fluída com muito respeito a cada colaborador da escola como observado durante o estágio. Esta relação permite que o processo colaborativo e coletivo seja mais eficaz, pois todos possuem um papel fundamental para o funcionamento e andamento das atividades dentro do ambiente de trabalho. Gadotti (2007, p. 11), define que “A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais.” Estas relações se estendem para com as famílias dos estudantes, uma vez que objetivo central da escola é o processo formativo social e cognitivo destes indivíduos.

RELAÇÕES NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

A relação da professora titular com as profissionais de apoio educacional é marcada por colaboração, respeito e excelente comunicação. Observou-se que a regente mantém uma postura acolhedora e aberta ao diálogo, favorecendo um ambiente de trabalho harmônico e organizado. Refletindo sobre essa dinâmica em sala de aula, Santos, Tavares e Jesus (2023 apud Freire, 2005, s.p) reforçam que é a ação que delinea a prática e a convivência educativa.

As duas PAEs demonstram segurança em suas funções e atuam de forma integrada às orientações da professora, o que evidencia uma parceria eficiente no acompanhamento dos alunos com necessidades específicas. Ficou evidente que a professora mantém uma relação cuidadosa, atenciosa e muito sensível com o aluno TEA. Quando o aluno apresentou comportamentos de agitação ou dificuldade de autorregulação, a professora interveio com estratégias de acalme. Ela demonstrou compreender as necessidades específicas do estudante, adotando uma postura calma e acolhedora diante das situações desregulação emocional. Mesmo diante dos imprevistos de sala de aula ela deu continuidade as atividades, demonstrando à sua capacidade de adaptação frente à diversidade da turma, especialmente no acompanhamento do aluno com TEA. Tal atitude evidencia que a professora assume uma prática pedagógica que integra ensino, cuidado e inclusão.

Durante o período de observação, foi possível perceber que a turma mantém, de maneira geral uma boa relação. Entretanto, observou-se que nos momentos de crise do aluno TEA, alguns colegas demonstram insegurança ou receio, uma vez que, nessas situações, ele

manifesta comportamentos mais intensos, como agitação e reações agressivas. Essa resposta dos alunos ocorre de forma natural, diante do desconhecimento de como agir ou se posicionar nesses momentos. Apesar disso, a presença da professora e das profissionais de apoio educacional contribui para restabelecer a calma da sala, orientando os demais alunos e garantindo que todos se sintam seguros. Com isso, a turma consegue realizar as atividades e manter um clima de convivência adequado ao processo de aprendizagem.

Freire (1996, p. 103) em *Pedagogia da autonomia*, relata que “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico”. Desta forma, durante a observação realizada no estágio foi possível verificar a que a professora reproduz por meio de suas práticas pedagógicas ações que impactam positivamente as interações interpessoais entre os sujeitos envolvidos na rotina escolar. O ambiente escolar mostrou-se bastante desafiador, sobretudo no que diz respeito a inclusão e as múltiplas relações entre os agentes dentro de sala. Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que ensinar exige uma postura ética, crítica e engajada, comprometida com a transformação social e com a construção de um mundo mais justo e igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto realização das observações foi de grande relevância para a nossa formação acadêmica, pois possibilitou uma compreensão mais ampla e concreta da prática docente e da dinâmica escolar. Acompanhando o trabalho da professora, bem como a atuação das profissionais de apoio educacional, foi possível perceber a importância do planejamento, da organização pedagógica e das estratégias inclusivas para atender às diferentes necessidades dos alunos.

Esse período de observação no estágio contribuiu significativamente para o desenvolvimento de nosso olhar crítico e reflexivo sobre o ambiente escolar, ampliando nosso entendimento acerca dos desafios e das responsabilidades presentes no cotidiano da educação básica. As experiências e o convívio na escola, mostraram as possibilidades e desafios inerentes ao desenvolvimento das atividades pedagógicas em um contexto marcado pela pluralidade das diferenças. Experiências práticas como estas nos marcam profundamente, pois através delas compreendemos a realidade do espaço escolar e suas interfaces, nos preparando desta forma para o verdadeiro enfrentamento dos desafios e oportunidades do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. [Reimp.]. São Paulo: E.P.U., 2012.
- MATTOS, Carmem L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem L.G. de; CASTRO, P.A. (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2.
- NOLÊTO, Suanny B. Estágio de observação: possibilitando reflexões da prática pedagógica para uma aprendizagem eficaz. **Anais VI CONEDU** – Congresso Nacional de Educação. 2019. [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: [TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID13805_25092019111018.pdf](#). Acesso em: 12 dez. 2025.
- SANTOS, Jacira G. dos; TAVARES, Alevilson da S.; JESUS, Maria do S. da S. de. Multifacetadas das relações interpessoais docente no contexto da comunidade escolar. **Anais IX CONEDU** - Congresso Nacional de Educação, 2023. [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/101126>. Acesso em: 15 abr. 2026.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

ENTRE O TRABALHO E O ESTUDO: DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E DESAFIOS DE PERMANÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Eliton Ferreira da Silva
Campus de Abaetetuba - IFPA
E-mail: elitonferreira89@gmail.com

Paulo Ricardo Cardoso Rodrigues
Campus de Abaetetuba - IFPA
E-mail: pr6692961@gmail.com

Jorge Williams Cunha Ferreira
Campus de Abaetetuba - IFPA
E-mail: jorge.ferreira@ifpa.edu.br

Resumo: O presente estudo aborda a problemática da permanência no ensino superior brasileiro, considerando as desigualdades socioeconômicas que afetam estudantes provenientes de classes populares. Embora tenha ocorrido ampliação do acesso à educação superior nas últimas décadas, tal avanço não foi acompanhado pela consolidação de políticas eficazes de permanência, gerando uma contradição estrutural entre ingresso e conclusão da formação acadêmica. O objetivo da pesquisa consiste em analisar os desafios enfrentados por estudantes trabalhadores na permanência no ensino superior, com ênfase na formação docente. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Bourdieu e Passeron, ao discutir a reprodução das desigualdades sociais no sistema educacional, além de Freire, Saviani, Santos e Frigotto, que contribuem para a compreensão das relações entre educação, desigualdade e trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e analítico, estruturada por meio de triangulação metodológica que articula revisão bibliográfica narrativa, análise de dados secundários da PNAD Contínua (IBGE, 2023) e narrativas (auto)biográficas. Os resultados indicam que a inserção precoce no mercado de trabalho compromete significativamente a permanência estudantil, reduzindo o tempo dedicado aos estudos, limitando a participação em atividades acadêmicas e ampliando o desgaste físico e emocional. Os dados evidenciam maior incidência da conciliação entre trabalho e estudo entre jovens de baixa renda, confirmando o caráter estrutural das desigualdades. Conclui-se que a democratização do ensino superior exige o fortalecimento de políticas públicas de permanência estudantil que considerem as condições materiais e sociais dos estudantes trabalhadores e promovam equidade educacional, inclusão social efetiva e melhores condições de permanência acadêmica digna.

Palavras-chave: Permanência estudantil; desigualdade social; trabalho e estudo; formação docente.

INTRODUÇÃO

A democratização do ingresso no ensino superior no Brasil, especialmente a partir das últimas décadas, representa um avanço significativo no processo de democratização educacional. No entanto, esse movimento não foi acompanhado, na mesma proporção, pela consolidação de políticas eficazes de permanência estudantil, o que evidencia uma contradição estrutural entre acesso e conclusão da formação acadêmica. A permanência estudantil, longe de ser um desafio individual, constitui-se como expressão direta da estrutura desigual do capitalismo brasileiro, que subordina a formação acadêmica às exigências do trabalho. Nesse contexto, a permanência no ensino superior passa a constituir-se como uma problemática central, sobretudo para estudantes provenientes de classes populares que

necessitam conciliar trabalho e estudo como estratégia de sobrevivência. Diante desse cenário, impõe-se a seguinte questão: em que medida o ensino superior brasileiro, ao mesmo tempo em que se expande, reproduz mecanismos de exclusão que inviabilizam a permanência de estudantes trabalhadores?

A relação entre educação e desigualdade social é um dos eixos fundamentais para compreender esse cenário. Conforme Bourdieu e Passeron (1992), o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades sociais ao legitimar diferenças de desempenho que, na realidade, estão associadas à desigual distribuição de capital cultural. Assim, estudantes de camadas populares enfrentam condições desiguais de permanência, marcadas por limitações materiais, tempo reduzido para estudos e menor inserção nas dinâmicas acadêmicas.

Além disso, a articulação entre trabalho e educação, conforme discutida por Frigotto (2010), revela tensões estruturais próprias de sociedades marcadas por desigualdades socioeconômicas, nas quais o trabalho precoce se impõe como necessidade, impactando diretamente as trajetórias formativas. No campo da formação docente, essa realidade assume contornos ainda mais complexos, uma vez que a precarização das condições de permanência pode comprometer a qualidade da formação inicial de professores.

Autores como Freire (1996) e Saviani (2008) reforçam que a educação deve ser compreendida como prática social inserida em contextos históricos e estruturais, enquanto Milton Santos (2007) contribui ao evidenciar que as desigualdades territoriais também condicionam o acesso aos bens sociais, incluindo a educação. Dessa forma, a permanência no ensino superior não pode ser analisada apenas como um desafio individual, mas como expressão de uma problemática estrutural que envolve dimensões econômicas, sociais e territoriais.

A relevância deste estudo reside na necessidade de aprofundar o debate sobre permanência estudantil no contexto da formação docente, especialmente entre estudantes trabalhadores, contribuindo para a compreensão das desigualdades que atravessam o ensino superior brasileiro e para a reflexão sobre políticas públicas mais efetivas.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios enfrentados por estudantes provenientes de contextos socioeconômicos vulneráveis para permanecer no ensino superior, com ênfase nas dificuldades relacionadas à conciliação entre trabalho e formação acadêmica ao longo da trajetória educacional. Além disso, analisa as relações entre educação, desigualdade social e acesso ao ensino superior, considerando os condicionantes estruturais que influenciam as trajetórias acadêmicas dos estudantes.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e analítico, estruturada a partir de uma estratégia de triangulação metodológica. Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa permite compreender fenômenos sociais complexos a partir da interpretação de significados e relações, enquanto a abordagem exploratória possibilita maior familiaridade com o problema investigado. A opção pela triangulação metodológica fundamenta-se na necessidade de apreender a permanência estudantil como totalidade concreta (Santos, 2007), articulando estrutura, experiência e dados empíricos.

A triangulação metodológica, conforme Denzin (1978), consiste na articulação de diferentes fontes e estratégias de investigação com o objetivo de ampliar a validade e a consistência analítica dos resultados. Neste estudo, essa estratégia se organiza em três eixos: revisão bibliográfica narrativa, análise de dados secundários e narrativas (auto)biográficas.

O primeiro eixo refere-se à revisão bibliográfica de natureza narrativa que, conforme Lima (2006), não adota critérios rigorosos de sistematização, mas possibilita a elaboração de uma análise crítica e articulada do campo teórico. Essa etapa fundamenta-se em autores como Freire (1996), Bourdieu e Passeron (1992), Saviani (2008), Santos (2007) e Frigotto (2010), possibilitando compreender as relações entre educação, desigualdade social e permanência estudantil.

O segundo eixo refere-se à análise de dados secundários, baseada em informações da PNAD Contínua (IBGE, 2023). Conforme Sampieri (2013), esse tipo de dado permite analisar fenômenos sociais em escala ampliada. Foram considerados indicadores de jovens entre 18 e 24 anos, com foco na relação entre escolarização e inserção no mercado de trabalho, interpretados à luz do referencial teórico adotado.

O terceiro eixo compreende o uso de narrativas (auto)biográficas como recurso analítico. De acordo com Josso (2004), esse tipo de abordagem permite compreender como as trajetórias individuais se articulam com estruturas sociais mais amplas. Neste estudo, a narrativa formativa é utilizada como mediação entre experiência vivida e condicionantes socioeconômicos da permanência no ensino superior.

A triangulação metodológica realiza-se a partir do cruzamento analítico entre três eixos: (1) o referencial teórico orienta a interpretação dos dados estatísticos; (2) os dados empíricos evidenciam padrões estruturais; e (3) as narrativas (auto)biográficas permitem compreender como tais estruturas se materializam nas trajetórias individuais. Essa articulação

possibilita uma análise mais consistente e crítica da permanência estudantil como fenômeno social complexo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da revisão bibliográfica narrativa evidenciam que a permanência estudantil não pode ser compreendida dissociada das estruturas sociais. As contribuições de Bourdieu e Passeron (1992), Freire (1996), Saviani (2008), Santos (2007) e Frigotto (2010) convergem ao demonstrar que a educação está profundamente condicionada por desigualdades sociais, econômicas e territoriais. Enquanto Bourdieu e Passeron evidenciam a reprodução das desigualdades por meio do capital cultural, Freire enfatiza a necessidade de uma educação crítica e emancipadora. Saviani reforça a educação como expressão das contradições sociais, Santos aponta as desigualdades territoriais como condicionantes do acesso aos bens sociais e Frigotto evidencia as tensões entre trabalho e educação. Essas perspectivas, articuladas, permitem compreender que a permanência estudantil, especialmente entre estudantes trabalhadores, não é um fenômeno isolado, mas expressão de uma estrutura social desigual.

Os dados da PNAD evidenciam que a conciliação entre trabalho e estudo não é uma escolha individual, mas uma imposição estrutural que incide de forma desigual sobre os estudantes de baixa renda. Esse padrão confirma a tese de Bourdieu e Passeron (1992), ao revelar que a permanência no ensino superior está condicionada à distribuição desigual de capital econômico e cultural, reforçando mecanismos de reprodução social.

A análise dos dados da PNAD Contínua (IBGE, 2023) confirma essa tendência ao demonstrar que uma parcela significativa de jovens entre 18 e 24 anos concilia trabalho e estudo, sendo essa realidade mais acentuada entre os grupos de menor renda. Essa condição implica redução do tempo disponível para atividades acadêmicas, aumento do desgaste físico e limitação da participação em práticas formativas, como pesquisa, extensão e programas institucionais.

Conforme sintetizado na Tabela 1, observa-se que a conciliação entre trabalho e estudo incide de forma mais intensa entre jovens de baixa renda, evidenciando o caráter estrutural da desigualdade na permanência estudantil.

Tabela 1 - Jovens de 18 a 24 anos que trabalham e estudam no Brasil, segundo condição socioeconômica.

Condição socioeconômica (rendimento domiciliar)	% que trabalham e estudam
Até 1 salário-mínimo	28,5%
De 1 a 3 salários-mínimos	22,1%
Acima de 3 salários-mínimos	13,4%

Fonte: IBGE. PNAD Contínua: Educação 2023. Elaboração própria (2026).

Essa experiência individual, longe de ser isolada, confirma empiricamente a condição estrutural descrita por Frigotto (2010), sendo reforçada pelas narrativas (auto)biográficas, que evidenciam como essas estruturas se materializam na experiência concreta. Enquanto estudante de origem popular e inserido no mundo do trabalho, vivencio diretamente as dificuldades de conciliar as exigências acadêmicas com a necessidade de garantir condições básicas de subsistência.

A limitação de tempo para estudo, o desgaste físico e a restrição de participação em atividades acadêmicas ampliadas refletem uma realidade que não é individual, mas compartilhada por grande parte dos estudantes trabalhadores. Essa experiência confirma, no plano vivido, as tendências identificadas tanto na literatura quanto nos dados da PNAD.

A partir da triangulação com as narrativas (auto)biográficas, observa-se que a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho não constitui uma escolha, mas uma imposição das condições materiais de existência. Essa realidade revela que a permanência no ensino superior é atravessada por contradições estruturais, nas quais o estudante precisa equilibrar a sobrevivência imediata e a formação acadêmica.

Nesse sentido, a articulação entre teoria, dados empíricos e experiência vivida evidencia que a dupla jornada não é apenas um desafio individual, mas expressão concreta das desigualdades socioeconômicas. Embora políticas públicas como o PNAES representem avanços, mostram-se insuficientes diante da complexidade das demandas dos estudantes trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os desafios enfrentados por estudantes provenientes de contextos socioeconômicos vulneráveis para permanecer no ensino superior, com ênfase na conciliação entre trabalho e formação docente. A partir de uma abordagem

qualitativa baseada na triangulação entre revisão bibliográfica, análise de dados da PNAD Contínua e narrativas (auto)biográficas, foi possível compreender que a permanência estudantil está profundamente condicionada por desigualdades estruturais.

Os resultados evidenciam que a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho compromete o tempo dedicado à formação acadêmica, limita a participação em atividades formativas e amplia o desgaste físico e emocional dos estudantes. Nesse sentido, a permanência no ensino superior não pode ser compreendida como responsabilidade individual, mas como expressão de condições sociais desiguais.

A permanência estudantil, portanto, não pode ser tratada como questão de assistência pontual, mas como expressão de uma contradição estrutural do próprio modelo de expansão do ensino superior brasileiro, que amplia o acesso sem garantir as condições materiais de permanência, reproduzindo desigualdades sob a aparência de democratização.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

DENZIN, Norman K. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 133–148, 2010.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pnad-continua.html>. Acesso em: 20 mar. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 20 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 mar. 2026.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 37-45, 2006.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María del Pilar B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

A OBSERVAÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Marinete Maciel da Silva
Universidade Federal do Pará
E-mail: marinetemacielsilva690@gmail.com

Patrícia Reis Cunha
Universidade Federal do Pará
E-mail: exemplo@email.com.br

Tatiane Neri Brandão
Universidade Federal do Pará
E-mail: tatianebrandao@gmail.com

Antonio Junior Ribeiro Lopes
Escola de Aplicação - UFPA
E-mail: anjrlopes@gmail.com

Resumo: O presente estudo aborda a observação escolar como instrumento de formação inicial de professores, a partir de experiências desenvolvidas em uma escola localizada na comunidade quilombola Alto Itacuruçá, em Abaetetuba - PA. O objetivo geral consiste em analisar as práticas pedagógicas e a realidade educacional nesse contexto, destacando suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Como referencial teórico, o estudo fundamenta-se em autores como Antunes (2007), ao tratar da mediação pedagógica, Santos (1983), sobre cultura como construção social, e Gil (2008), no que se refere à pesquisa qualitativa. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, que utilizou a observação direta como principal técnica de coleta de dados, realizada durante atividades escolares. Os resultados evidenciam que a docente adota estratégias diversificadas, como acompanhamento individualizado, incentivo à leitura e uso da música como recurso pedagógico, favorecendo a aprendizagem e a organização da turma. Observou-se também uma forte relação entre escola e comunidade, destacando-se a valorização dos saberes locais em atividades como a feira de ciências. Por outro lado, foram identificadas limitações estruturais, como ausência de biblioteca, falta de climatização e dificuldades de acesso à escola, fatores que impactam o processo educativo. Conclui-se que, embora existam práticas pedagógicas comprometidas e uma significativa integração comunitária, persistem desafios relacionados à infraestrutura e às políticas públicas, evidenciando a necessidade de investimentos que garantam uma educação mais equitativa e contextualizada.

Palavras-chave: Educação quilombola. Observação escolar. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação básica, sobretudo em contextos socialmente diversos como as comunidades quilombolas, apresenta desafios que vão além do ensino de conteúdos formais, envolvendo também aspectos culturais, sociais e estruturais que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a escola configura-se como um espaço fundamental para a formação integral do sujeito, devendo promover não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a valorização das identidades e saberes locais. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96, a educação é

um direito de todos e dever do Estado, devendo assegurar condições adequadas para o desenvolvimento pleno dos educandos.

No contexto das comunidades quilombolas, a educação assume ainda um papel mais amplo, ao contribuir para o fortalecimento cultural e a valorização das tradições locais. De acordo com Santos (1983), a cultura deve ser compreendida como uma construção histórica e social, sendo que “cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido suas práticas, costumes e concepções”. Dessa forma, torna-se essencial que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às especificidades do contexto em que a escola está inserida, respeitando e integrando os saberes da comunidade ao ambiente escolar.

A prática docente, nesse cenário, exige uma postura reflexiva e investigativa por parte do professor, que deve atuar como mediador do conhecimento e agente de transformação social. Nesse sentido, Antunes (2007, p. 30) afirma que “ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante [...], capacitando-os para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade”. Assim, a observação das práticas pedagógicas torna-se uma ferramenta essencial na formação inicial de professores, pois possibilita a análise crítica da realidade educacional e a construção de novos saberes a partir da experiência vivida. Diante desse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: como as práticas pedagógicas e as condições estruturais de uma escola localizada em comunidade quilombola influenciam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes? A partir dessa questão, busca-se compreender de que forma a realidade escolar, aliada às especificidades socioculturais, impacta o desenvolvimento educacional dos alunos.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é analisar as práticas pedagógicas e a realidade educacional de uma escola situada na comunidade quilombola Alto Itacuruçá, no município de Abaetetuba - PA, a partir de uma experiência de observação de campo. Como objetivos específicos, destacam-se: (a) descrever a estrutura física e organizacional da escola; (b) identificar as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula; (c) refletir sobre os desafios e potencialidades do ensino em contexto quilombola. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo, tendo como principal instrumento a observação direta do cotidiano escolar. Segundo o conceito de observação, conforme o dicionário Michaelis, trata-se de “examinar, olhar com atenção, pesquisar minuciosamente”, o que permite compreender, de forma mais aprofundada, os fenômenos educacionais em sua complexidade. Dessa forma, este estudo justifica-se pela relevância de

discutir a educação em contextos quilombolas, evidenciando a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem as especificidades culturais e sociais dessas comunidades, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e contextualizada.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, tendo como objetivo compreender a realidade educacional a partir da observação direta das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola situada em contexto quilombola. A abordagem qualitativa, segundo Gil (2008), permite uma análise mais aprofundada dos fenômenos sociais, considerando suas particularidades e significados no contexto em que ocorrem.

O estudo foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora de Nazaré, localizada na comunidade quilombola Alto Itacuruçá, no município de Abaetetuba, estado do Pará. A escolha do lócus da pesquisa justifica-se pela relevância de compreender as especificidades da educação em contextos tradicionais, marcados por aspectos culturais, sociais e estruturais próprios.

A coleta de dados ocorreu nos dias 03, 04 e 05 de novembro de 2025, no período matutino, por meio da técnica de observação direta, entendida como um procedimento sistemático de registro e análise das práticas e interações no ambiente escolar. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a observação direta possibilita ao pesquisador o contato imediato com a realidade investigada, favorecendo a compreensão dos comportamentos e das dinâmicas sociais em seu contexto natural. Durante o período de observação, foram acompanhadas atividades pedagógicas em sala de aula, incluindo momentos de avaliação, práticas de leitura, estratégias de organização da turma e intervenções didáticas realizadas pela professora. Além disso, observou-se a organização do espaço escolar e a realização de atividades coletivas, como a feira de ciências, evento que envolveu a participação ativa da comunidade, evidenciando a integração entre escola e contexto sociocultural.

Os dados foram registrados por meio de anotações em diário de campo, contemplando aspectos relacionados à estrutura física da escola, às práticas pedagógicas, às interações entre professores e alunos, bem como às condições de funcionamento da instituição. Posteriormente, esses registros foram analisados de forma interpretativa, buscando identificar padrões, desafios e potencialidades presentes no contexto investigado.

Do ponto de vista ético, a pesquisa respeitou os princípios de confidencialidade e respeito aos sujeitos envolvidos, não havendo identificação individual de alunos ou profissionais da instituição. Ressalta-se que a observação teve caráter acadêmico, vinculada à disciplina de Prática de Ensino, contribuindo para a formação inicial dos pesquisadores enquanto futuros profissionais da educação. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou uma compreensão contextualizada da realidade escolar, evidenciando a importância da observação como instrumento de análise crítica e reflexão sobre as práticas pedagógicas em contextos específicos, como o das comunidades quilombolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da observação de campo evidenciam aspectos relevantes acerca das práticas pedagógicas, da estrutura escolar e da relação entre escola e comunidade no contexto quilombola Alto Itacuruçá, no município de Abaetetuba-PA.

No que se refere às práticas pedagógicas, observou-se que a docente utiliza estratégias diversificadas para conduzir o processo de ensino e aprendizagem, como a explicação individualizada das atividades, o acompanhamento próximo dos alunos durante a realização das tarefas e o incentivo à leitura. Durante a aplicação de avaliações, a professora demonstrou preocupação em orientar os estudantes quanto à compreensão das questões, evidenciando uma prática mediadora. Esse aspecto dialoga com Antunes (2007), ao afirmar que o ensino deve promover a construção de significados pelos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Outro ponto relevante identificado foi o uso da música como estratégia de organização e concentração da turma. Em momentos de dispersão, a docente recorreu a uma cantiga, promovendo a participação coletiva e restabelecendo a atenção dos alunos. Essa prática corrobora com os estudos de Brescia (2003), que destacam que a música favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, além de contribuir para a melhoria do desempenho escolar.

No que diz respeito à estrutura física da escola, os dados revelam avanços e limitações. Embora a instituição tenha passado por reformas recentes e possua espaços básicos de funcionamento, ainda enfrenta desafios significativos, como a ausência de biblioteca, a falta de climatização nas salas de aula e dificuldades estruturais em períodos chuvosos. Tais condições impactam diretamente o processo educativo, uma vez que, conforme aponta a literatura, ambientes adequados são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, Silva (1986) enfatiza que a ausência de espaços como a biblioteca compromete

a formação leitora dos estudantes, evidenciando a necessidade de investimentos na infraestrutura escolar.

Além disso, verificou-se a inexistência de transporte escolar, obrigando os alunos a utilizarem diferentes meios de locomoção, como bicicletas, canoas e motocicletas, para chegar à escola. Essa realidade contrasta com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), que assegura o transporte escolar como um direito do aluno, evidenciando um distanciamento entre a legislação e sua efetivação no contexto investigado.

A relação entre escola e comunidade mostrou-se um aspecto positivo e significativo. A realização da feira de ciências evidenciou a valorização dos saberes locais, da cultura quilombola e da participação comunitária no ambiente escolar. Foram observadas exposições de produtos regionais, práticas culturais, brinquedos tradicionais e saberes relacionados à vivência local, demonstrando que a escola atua como espaço de preservação e valorização cultural. Tal realidade dialoga com Santos (1983), ao afirmar que a cultura é uma construção social e histórica, sendo essencial que suas manifestações sejam reconhecidas e integradas aos processos educativos.

Ademais, a participação ativa da comunidade nas atividades escolares reforça a importância da parceria entre escola, família e sociedade, elemento essencial para o fortalecimento do processo educativo. Essa integração contribui para a construção de uma educação contextualizada, que respeita as especificidades culturais e sociais dos sujeitos envolvidos. Por outro lado, os resultados também evidenciam desafios significativos, como a limitação de recursos pedagógicos, a necessidade de ampliação do quadro de profissionais e a carência de políticas públicas mais efetivas voltadas às escolas quilombolas. Tais fatores interferem diretamente na qualidade do ensino ofertado, indicando a necessidade de maior atenção por parte do poder público.

Dessa forma, a análise dos dados permite compreender que, embora existam práticas pedagógicas comprometidas e uma forte relação com a comunidade, as condições estruturais e a insuficiência de recursos ainda representam obstáculos para a efetivação de uma educação de qualidade. Assim, torna-se fundamental a implementação de ações que promovam melhorias nas condições de funcionamento das escolas em contextos quilombolas, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou compreender, de forma mais aprofundada, a dinâmica das práticas pedagógicas e as condições estruturais de uma escola inserida em contexto quilombola, evidenciando tanto suas potencialidades quanto os desafios que permeiam o processo educativo. A partir da observação de campo, foi possível constatar que a atuação docente se configura como elemento central na mediação do conhecimento, destacando-se o uso de estratégias diversificadas que favorecem a participação dos alunos e contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, verificou-se que práticas pedagógicas pautadas no acompanhamento individualizado, no incentivo à leitura e na utilização de recursos lúdicos, como a música, desempenham papel significativo na organização da sala de aula e no engajamento dos estudantes. Tais estratégias reforçam a importância de uma prática docente reflexiva e sensível às necessidades dos educandos, especialmente em contextos marcados por diversidade sociocultural.

Por outro lado, os resultados também evidenciaram limitações estruturais que impactam diretamente a qualidade do ensino, como a ausência de espaços adequados de leitura, a falta de climatização das salas e dificuldades relacionadas ao acesso à escola. Essas fragilidades demonstram o distanciamento entre o que é garantido legalmente e a realidade vivenciada, apontando para a necessidade de maior investimento em políticas públicas voltadas à educação em comunidades quilombolas.

Destaca-se, ainda, a relevância da relação entre escola e comunidade, evidenciada pela participação ativa dos moradores nas atividades escolares, como a feira de ciências. Essa integração fortalece o processo educativo ao valorizar os saberes locais e promover uma educação contextualizada, que respeita e incorpora a cultura quilombola no ambiente escolar. Dessa forma, conclui-se que, embora existam práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e uma forte articulação comunitária, ainda há desafios significativos a serem superados para a efetivação de uma educação de qualidade. Torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas, a ampliação de recursos e a valorização das especificidades culturais dessas comunidades, de modo a garantir não apenas o acesso à educação, mas também condições adequadas para a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

Por fim, ressalta-se que a experiência de observação contribuiu significativamente para a formação inicial dos pesquisadores, ao possibilitar uma reflexão crítica sobre a realidade

educacional e reforçar a importância do compromisso ético e profissional na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, equitativas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 nov. 2025.

BRESCIA, Vera L. P. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 04 nov. 2025.

NASCIMENTO, M. T. A.; CARVALHO, J. F. C.; SILVA, B. C. M.; FARIAS, I. S. C.; CASTRO, N. J. C. Vida quilombola na comunidade de Itacuruçá, Pará. **Novos Cadernos NAEA**, v. 26, n. 2, 2023.

SANTOS, José L. dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura e realidade brasileira**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

**GT 15. Educação, trabalho docente
e políticas neoliberais em debate**

A DESVALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, ESTRUTURAL E SOCIAL

Adrienne Vitória Gonçalves Chagas
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: chagasdrica35@gmail.com

Luís Henrique Fonseca Moraes
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: hmoraes856@gmail.com

Resumo: O presente trabalho aborda a desvalorização da carreira docente no Brasil, com o objetivo de expor como as mazelas sociais, a negligência governamental e a construção histórica contribuem para a depreciação do profissional da educação. O referencial teórico apoia-se em Dermeval Saviani, Paulo Freire, Maurice Tardif e Wanderley Codo, fundamentando a contradição entre o discurso legal e a prática educacional. Trata-se de uma pesquisa explicativa, de caráter qualitativo, bibliográfico e documental, baseada em levantamentos no Google Acadêmico e na Constituição Federal de 1988. Os resultados apontam que a desvalorização é estrutural e cultural. Historicamente, a profissão sofreu com metodologias mercadológicas e com a negligência estatal. Na contemporaneidade, novas demandas afetivas e sociais foram transferidas ao docente sem o devido suporte governamental, gerando severos danos físicos e mentais, como a Síndrome de *Burnout*. Conclui-se que, embora leis assegurem direitos essenciais, a omissão do Estado mantém a precarização do trabalho. Portanto, valorizar o educador exige amparo real e a reconstrução do respeito àqueles que formam a base da sociedade.

Palavras-chave: Trabalho docente. Desvalorização. Educação. Adoecimento. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A profissão do educador tem enfrentado um processo contínuo e doloroso de perda de prestígio ao longo da história. No Brasil, essa problemática revela contornos profundos, diretamente ligados à forma elitista como o país construiu sua identidade educacional. A primeira instituição de ensino formal foi criada no século XVI pelos jesuítas, com o objetivo central de catequizar. Contudo, após a expulsão da Companhia de Jesus, o ensino foi gravemente negligenciado pelo Estado: os filhos das classes dominantes eram educados em domicílio e enviados à Europa, enquanto a população em geral ficava à margem do conhecimento, criando um abismo histórico no reconhecimento da educação básica.

Apenas no século XX, com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação pública ganhou novos contornos. Entretanto, o período da ditadura militar impôs profundas mudanças estruturais. Modelos norte-americanos e estritamente tecnicistas foram implementados, ignorando por completo a realidade social, cultural e humana tanto do educador quanto do educando. Essa mecanização do ensino iniciou um ciclo de esvaziamento do pensamento crítico e de desvalorização do trabalho vivo em sala de aula.

Nos anos recentes, a educação continuou sendo moldada para atender às exigências mercadológicas do Estado. Embora a Constituição Federal de 1988 assegure direitos sociais e

trabalhistas fundamentais ao professor, a prática revela uma realidade de abandono e discrepância. Instituições de ensino estruturalmente precarizadas e a transferência de incontáveis responsabilidades sociais para os ombros do professor criam um cenário de pressão insustentável.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é compreender os motivos que levam a carreira docente a ser inferiorizada e desestimulada na sociedade atual. Busca-se lançar um olhar humanizado sobre os impactos reais dessa precarização, entendendo como o descaso sistêmico afeta a vida, o corpo e a mente do educador que tenta, diariamente, transformar realidades no chão da escola.

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta natureza explicativa, qualitativa, bibliográfica e documental. O objetivo do percurso metodológico foi mapear e analisar os fatores estruturais, políticos e culturais que justificam e mantêm a desvalorização da docência no Brasil. O levantamento de dados teóricos foi realizado na plataforma Google Acadêmico, por se tratar de um repositório com vasta diversidade de artigos científicos, dissertações e revisões que retratam com fidelidade o estado da arte do tema. Simultaneamente, utilizou-se a pesquisa documental focada na legislação presente na Constituição Federal de 1988. Esse cruzamento de dados permitiu estabelecer um contraste crítico entre o que é garantido pela lei no papel e o que é efetivamente vivenciado pelo professor na dura realidade do ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento bibliográfico confirmou que as raízes históricas do ensino no Brasil desenvolveram uma perspectiva distorcida e utilitarista do papel do educador. A forma como o trabalho do professor é tratado reflete diretamente o baixo valor que a sociedade e o Estado conferem à educação: salários defasados, sobrecarga de demandas, espaços físicos precários, falta de materiais básicos e a constante inferiorização da classe profissional.

Ao analisar essa dura realidade, José Carlos Libâneo (2012) alerta que tais condições precarizam violentamente o processo pedagógico. O professor se vê forçado a atuar em um ambiente de contínua improvisação, sofrendo com a falta de autonomia e lidando com uma carga burocrática e emocional muito além de suas atribuições formativas. Maurice Tardif (2002) complementa essa visão ao apontar que os saberes docentes são frequentemente invisibilizados; a sociedade exige do professor a execução de currículos frios, esquecendo que ele é um trabalhador interativo, cujos saberes são profundamente humanos, construídos no afeto e na relação social.

Esse excesso de responsabilidades, imposto pela ausência de suporte do poder público, é o grande responsável pelo adoecimento da categoria. Estudos ancorados por Wanderley Codo (1999) mostram que a discrepância entre o que é exigido do professor e as condições reais que lhe são oferecidas gera um esgotamento profundo, frequentemente diagnosticado como Síndrome de *Burnout*. O professor adoece porque o sistema exige que ele cure feridas sociais profundas sem lhe dar os recursos e o amparo necessários.

O material coletado evidencia ainda que essas mazelas geram um profundo desestímulo pela profissão. As constantes mudanças pedagógicas, impostas de cima para baixo para atender a um modelo capitalista, esvaziam o propósito central do ensino. Como ressalta Paulo Freire (1996), ensinar não pode ser reduzido à mera transferência técnica de dados; é um ato de amor, profundamente humano e político, que envolve formar sujeitos capazes de ler e transformar o mundo de forma crítica. Retirar essa dimensão libertadora é, em última análise, arrancar a própria essência e a alegria do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos permitem compreender com clareza a origem histórica da invisibilização do professor no Brasil. Fica evidente que as exigências acumuladas ao longo das décadas, somadas à introdução de metodologias estrangeiras que ignoram o contexto social e afetivo brasileiro, transformaram o espaço escolar — que deveria ser de acolhimento e luz — em um ambiente de adoecimento e exaustão para quem ensina.

Conclui-se que, embora leis maravilhosas e diretrizes fundamentais tenham sido estabelecidas na Constituição Cidadã de 1988, o abismo entre o texto legal e o chão da escola ainda é imenso e doloroso. A negligência governamental e a estrutura histórica elitista continuam a inferiorizar a profissão. Superar a desvalorização docente requer muito mais do que promessas políticas ou reajustes pontuais; exige um olhar humano e empático para quem dedica a vida a educar. É urgente garantir estrutura, respeito, autonomia intelectual e, acima de tudo, políticas efetivas de cuidado com a saúde física e mental dos professores brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

AS PLATAFORMAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PARÁ: DEBATE EM TORNO DA AUTONOMIA DOCENTE

Vanessa Moraes Carvalho
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: moraesvanessa217@gmail.com

Mariza Felipe Assunção
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: mfa@ufpa.br

Resumo: O texto analisa o Trabalho Docente diante do processo de plataformização educacional no município de Abaetetuba-PA. É importante destacar que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no ambiente educacional, ampliando novas formas de ensino, aprendizados e métodos avaliativos. Dessa forma, o município aderiu à algumas plataformas educacionais como a plataforma PARC e a plataforma PARÁ para serem utilizadas nas escolas com o intuito de organizar as atividades pedagógicas e conteúdos a serem trabalhados, bem como, acompanhar o desenvolvimento de alunos/as. Essas plataformas são baseadas em *software* proprietário, com código fonte fechado, e possuem parcerias público-privada, não geram custos financeiros para instituições educacionais, porém, limitam a autonomia docente. Em contrapartida, o *software* livre se destaca como uma alternativa, uma vez que possui acesso ao código fonte, é possível realizar modificações e adaptar de acordo com a necessidade do usuário. O procedimento metodológico refere-se a uma abordagem qualitativa embasada em revisões bibliográficas. Entende-se que o *software* livre apresenta benefícios importantes, como autonomia pedagógica e tecnológica, é flexível, e amplia a colaboração entre usuários e desenvolvedores do sistema. Apesar dessas vantagens, existem diversos desafios relacionados à implementação, que necessitam de adaptação e capacitação técnica. A adoção de *softwares* livres pode expandir o acesso às tecnologias digitais e fortalecer as limitações impostas pela própria dinâmica de uso exacerbado de aparato digital demandado pela política educacional em vigor.

Palavras-chave: Autonomia Docente. Plataformas Educacionais. *Softwares*.

INTRODUÇÃO

É importante destacar que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no ambiente educacional, ampliando novas formas de ensino, aprendizados e métodos avaliativos. Atualmente as plataformas digitais começaram a fazer parte do ambiente educacional, a pandemia de COVID-19 deixou isso em evidência, quando a educação passou por adaptação para enfrentar o ensino remoto rapidamente, trazendo discussões a respeito das vantagens, desafios e limitações com esse processo de ensino, logo, o ambiente digital se tornou presente no cotidiano escolar (Veiga; *et al*, 2025). Desse modo, é fundamental compreender que embora as plataformas educacionais contribuam para o processo de organização do ensino, é preciso analisar criticamente, principalmente no impacto ao trabalho docente, na autonomia, e no desenvolvimento das práticas pedagógicas, é preciso que essas ferramentas atuem como apoio do trabalhador docente e a favor dele, e não como dispositivos que intensifica e precariza o trabalho docente.

Nesse contexto educacional, o *software* livre se caracteriza como uma possibilidade, pois, permite liberdade para criar conteúdo com autonomia e realizar modificações de acordo com a necessidade. “A filosofia do *software* livre defende que a liberdade e o conhecimento não são direitos individuais, mas sim coletivos e, por isso, devem ser compartilhados e transmitidos de pessoa para pessoa” (Garcia, *et al*, 2010, p. 108). Assim, esse processo é baseado na colaboração e compartilhamento de conhecimentos tanto pelos desenvolvedores quanto pelos usuários, ajudando o aprimoramento coletivo.

METODOLOGIA

Como percurso metodológico, o trabalho foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa embasada em revisões bibliográficas referente ao tema. “[...]a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (Godoy, 1995, p. 23). Dessa forma, através da pesquisa qualitativa e bibliográfica é possível compreender fenômenos sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto da pandemia, as plataformas digitais foram apresentadas às instituições escolares (públicas e privadas) como uma solução emergencial e com o discurso do avanço da modernidade tecnológica na sociedade capitalista. Assim, as plataformas se tornaram mais do que um recurso, as plataformas começaram a funcionar como modelos de negócios na sociedade (Monteles; Zenha, 2024). É fundamental destacar que as plataformas educacionais padronizadas estão sendo adotadas amplamente no sistema de ensino, com o argumento de melhoria no processo educacional.

As plataformas padronizadas, reduzem o trabalho docente apenas a executor de atividades prontas, o que gera limitação na autonomia pedagógica e em sua capacidade de elaborar o ensino de acordo com a realidade de cada turma. Ao impor metas e padronização essas plataformas acabam reforçando um processo de cobrança por resultados e controle no ensino-aprendizagem. Assim, a padronização massiva do ensino não contribui para fortalecer a prática pedagógica, uma vez que é orientado mais por metas quantitativas do que pela própria aprendizagem significativa. Dessa forma, o avanço da plataformização da educação, está vinculado também aos *softwares* proprietários, que têm reconfigurado as práticas pedagógicas submetendo docentes a espaços fechados, onde as atividades são definidas e

padronizadas, visando buscar resultados estatísticos. Este contexto tende a reduzir a autonomia docente, ao definir um formato a ser seguido e limitar adaptações das atividades. Nesse sentido, a opção do *software* livre surge como uma alternativa, uma vez que é uma ferramenta que permite modificações conforme as necessidades.

Diante do processo de plataformização, os/as docentes precisam atender às demandas impostas pelas plataformas educacionais e buscar atingir os resultados esperados. No município de Abaetetuba-PA as plataformas PARC e PARÁ funcionam da seguinte forma:

A plataforma PARC-Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração, é responsável por monitorar os dados obtidos no município, como: as escolas que estão participando da avaliação, o número de estudantes presentes, os estudantes avaliados, e os áudios sincronizados, para definir o nível de leitura dos estudantes, a plataforma tem como objetivo a Alfabetização na idade certa através da Avaliação da Fluência em Leitura, o público alvo são estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, gestores/as e professores/as Alfabetizadores/as, sendo assim, essa plataforma é responsável pelo monitoramento dos indicadores de participação (CAED, 2021).

A Plataforma PARÁ, tem como objetivo realizar a avaliação e o monitoramento da educação no Estado do Pará, o público-alvo são estudantes, professores/as, diretores/as e coordenadores/as pedagógicos do sistema estadual e municipal do Pará. A plataforma está vinculada a Plataforma PARC, no contexto de avaliação educacional do Estado, e juntas estão conectadas ao Programa “Alfabetiza Pará” (PARÁ, 2023).

O contexto do Programa Alfabetiza Pará, se pauta numa política instituída pela lei 9.867, de 13 de março de 2023, elaborada em regime de colaboração entre o governo do estado do Pará, bem como seus municípios. O objetivo do programa é garantir que todos/as os/as estudantes estejam alfabetizados na idade certa, até o final do 2º ano do ensino fundamental. O programa funciona através da Avaliação de Monitoramento, utiliza a avaliação da fluência em leitura, realizada pela Plataforma PARC, o Sistema de Avaliação do Estado do Pará (SISPAE), monitorado pela plataforma Pará, que é responsável por acompanhar o desempenho geral. O programa utiliza também painéis de monitoramento com o uso de *Microsoft Power BI* que possibilita aos gestores monitorar em tempo real os resultados das avaliações e os indicadores de participação (PARÁ, 2023).

Desse modo, considerando a realidade do município em estudo, o trabalho docente acontece em um contexto específico atendendo uma ampla heterogeneidade, com escolas em áreas urbanas e rurais, marcada por grandes distâncias e deslocamentos por rios e estradas,

abrangendo as turmas multisseriadas presentes em comunidades rurais. Então, quando o programa estabelece metas e processos de ensino padronizados nem sempre consideram as especificidades locais. “Ao problematizar as plataformas digitais na educação sob a lente do neoliberalismo, observa-se que a expansão da lógica de mercado compromete a autonomia educacional e os processos pedagógicos” (Ramos, 2024, p. 17). Sendo assim, o/a docente que já enfrenta diversas dificuldades no cotidiano escolar, se torna responsável por atingir as metas dos programas, que muitas vezes é apenas pensado para trabalhar com realidades urbano-cêntrica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante enfatizar que “Em todos os níveis de ensino, professores e professoras têm sofrido com o aumento da carga de trabalho decorrente das novas exigências do trabalho em plataformas digitais, restringindo os espaços de autonomia e reflexão sobre a prática educativa” (Veigas; Lamb, 2025, p. 7). Desse modo, essa pressão por atingir metas e por produtividade.

Portanto, entendemos que a adoção de *software* livre na educação, diante do processo de plataformação, se torna uma alternativa viável para atravessar as limitações e padronizações de *software* proprietário, colaborando com a maior autonomia docente e fortalecendo as práticas colaborativas, críticas e emancipatórias. “Entende-se que a adoção dos *softwares* livres cria condições para que o processo educativo possa formar o cidadão crítico, autor, produtor de conhecimento e cultura e não só um mero consumidor de informação” (Monteles; Zenha, 2024, p. 644). Porém, sua implementação ainda enfrenta desafios constantes, pois, depende de formações técnicas, investimentos, infraestrutura e de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

CAED, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Parceria pela Alfabetização em Regime de colaboração-PARC**. CAEd/UFJF, 2021. Disponível em: <https://share.google/7PQZrPqfAxsLDvIji>. Acesso em: 23 fev. 2026.

GARCIA, Mauro N.; SANTOS, Silvana M. B. dos; PEREIRA, Raquel da S.; ROSSI, George B. Software Livre em Relação ao Software Proprietário: aspectos favoráveis e desfavoráveis percebidos por especialistas. **Gestão & Regionalidade**, São Caetano do Sul, v. 26, n. 78, p. 106-120, 2010.

GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

MONTELES, Daniele; ZENHA, Leonardo. AVA PORAQUÊ: uma alternativa para o cenário de plataformação da Educação. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 9, n. 3, p. 635-647, 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Alfabetiza Pará**. Belém: SEDUC, 2023. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/saeb/13934-alfabetiza-para>. Acesso em: 22 fev. 2026.

RAMOS, Luciana R. **Plataformização da educação**: impactos e desafios no trabalho do professor do estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Estadual do Paraná. 107 p. Campus de Paranavaí. Paranavaí, 2024.

VIEGA, Klevison C.; FREIRES, Kevin C. P.; BETI, Bruno S.; BETI, Júlia C. T.; SOARES, Auzileide G. da S. Ambiente Digital na Educação: entre oportunidades e desafios do século XXI. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 21, p. 1-12, 2025.

VIEGAS, Moacir F.; LAMB, Marcelo E. Plataformas Digitais, Estado e Desigualdade no Trabalho Docente com Dados. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 45, e289632, p. 1-11, 2025.

OS IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS NO TRABALHO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE ACARÁ/PA

Jheniffer Natiele Maia de Paiva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: jheniffermaia488@gmail.com

Mariza Felipe Assunção
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: mfa@ufpa.br

Resumo: Este trabalho analisa os impactos das tecnologias digitais no trabalho docente, considerando contribuições, desafios e implicações para a prática pedagógica e para o processo de ensino e aprendizagem no contexto pós-pandêmico. O estudo parte da ampliação do uso de recursos digitais na educação básica e de sua consolidação no período posterior ao ensino remoto, em consonância com orientações curriculares como a Base Nacional Comum Curricular, que propõe o uso crítico, ético e pedagógico das tecnologias. O objetivo geral foi analisar como as tecnologias influenciam o fazer docente, identificando benefícios, limitações, desigualdades de acesso, demandas de formação continuada e o papel mediador do professor. A metodologia adotada foi qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, por meio de pesquisa de campo realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental 13 de Maio, escola pública do município de Acará-PA. Os participantes foram três professoras dos anos iniciais e um coordenador pedagógico. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo a compreensão das experiências e percepções dos sujeitos. O material foi examinado com base na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. Os resultados indicam que as tecnologias ampliam as possibilidades didáticas, favorecem o planejamento, o acompanhamento das aprendizagens e a diversificação de estratégias pedagógicas. Entretanto, evidenciam desafios relacionados, à conectividade, à sobrecarga de trabalho e à insuficiência de formação continuada. Conclui-se que a efetividade do uso das tecnologias depende de planejamento pedagógico, apoio institucional e qualificação docente, reafirmando o papel insubstituível do professor como mediador do processo educativo.

Palavras-chave: Educação. Impactos das Tecnologias Educacionais. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais na educação básica tem se intensificado de forma significativa nos últimos anos, especialmente a partir da pandemia de Covid-19, quando escolas e professores precisaram reorganizar rapidamente suas práticas para garantir a continuidade do ensino. No período pós-pandêmico, o uso desses recursos deixou de assumir caráter apenas emergencial e passou a integrar, de modo mais permanente, o planejamento pedagógico, os processos avaliativos e a gestão da aprendizagem. Esse movimento provocou mudanças nas formas de ensinar, aprender e avaliar, além de ampliar as exigências sobre trabalho docente. As diretrizes curriculares nacionais passaram a reforçar a necessidade de integração crítica e pedagógica das tecnologias ao currículo. A Base Nacional Comum Curricular orienta que as Tecnologias sejam utilizadas de forma transversal, ética e significativa, voltadas ao desenvolvimento de competências e ao protagonismo dos estudantes. Nesse contexto, o professor assume papel central como mediador, planejador e

articulador de estratégias que façam uso intencional dos recursos digitais, e não apenas técnico-instrumental.

Do ponto de vista teórico, autores como Kenski destacam que a incorporação das tecnologias transforma as práticas pedagógicas e exige novas competências profissionais, enquanto Freire enfatiza que o processo educativo deve ser fundamentado na mediação, na dialogicidade e na construção ativa do conhecimento. Assim a tecnologia, por si só, não garante inovação pedagógica, sendo necessário planejamento, formação continuada e reflexão crítica sobre seus usos. Ao mesmo tempo, a ampliação do uso de tecnologias educacionais também evidencia desafios relacionados à conectividade, à desigualdade de acesso e à sobrecarga de trabalho. Tais fatores impactam diretamente o cotidiano escolar e as condições concretas da atuação dos professores, especialmente na escola pública.

Diante desse cenário, este estudo tem como foco analisar os impactos das tecnologias no trabalho docente, considerando suas contribuições, limites e desafios para a prática pedagógica e para o processo de ensino e aprendizagem, tomando como referência a realidade da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental 13 de Maio, escola pública municipal do interior do Pará. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, utilizando pesquisa de campo com aplicação de entrevistas semiestruturadas a professores dos anos iniciais e coordenador pedagógico. A seleção dos participantes ocorreu por conveniência, considerando disponibilidade e interesse, com participação voluntária e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando os princípios éticos da pesquisa. Os dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin, buscando identificar sentidos, recorrências e percepções dos participantes sobre o uso das tecnologias no trabalho docente.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, considerando que há uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto no processo de construção do conhecimento. Essa abordagem permite compreender os fenômenos a partir das percepções, experiências e interpretações dos participantes.

Como procedimento metodológico, utilizou-se a pesquisa de campo, realizada em uma escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental localizada no município de Acará, no estado do Pará. Os sujeitos da pesquisa foram professores e coordenadores pedagógicos

dos anos iniciais do Ensino Fundamental, selecionados por conveniência, de acordo com a disponibilidade e o interesse em participar do estudo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, possibilitando aprofundar as informações e compreender as experiências dos docentes em relação ao uso das tecnologias em sua prática pedagógica. A participação dos sujeitos ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o respeito aos princípios éticos da pesquisa. Os dados coletados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo a identificação de categorias, recorrências e sentidos presentes nas falas dos participantes, bem como a articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No período pós-pandêmico da COVID-19, as tecnologias educacionais passaram por um processo de consolidação e de reinterpretação, saindo de um status de solução temporária para um espaço importante no trabalho de ensino. Durante o período remoto letivo, tiveram um papel fundamental para a continuidade do cumprimento das atividades escolares. Após o retorno do ensino presencial, elas passaram a ser às vezes incorporadas ao cotidiano pedagógico de forma mais sistemática. Documentos como a Base Nacional Comum Curricular reforçam a importância de incorporar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) criticamente, eticamente e de forma significativa, em uma perspectiva direcionada para desenvolver as competências essenciais dos educandos. Quanto ao trabalho do professor, ele ocupa um papel central como mediador no processo ensino-aprendizagem. Ele é o responsável por planejar, por escolher e por integrar as tecnologias intencionalmente. A inclusão das tecnologias modifica as práticas pedagógicas e implica novas competências profissionais, segundo Kenski. De maneira análoga, Paulo Freire diz que ensinar é muito mais do que transferir conhecimento, é criar oportunidades para sua construção. O que fortalece a importância da mediação pedagógica na utilização das tecnologias.

Contudo, mesmo com os avanços, o contexto educacional enfrenta grandes desafios. A introdução de tecnologias nas políticas públicas, como assinalam autores como Valente e Castells, não vale apenas pelos recursos, mas pelas condições que devem estar disponíveis: infraestrutura, conectividade, formação continuada dos professores. Sem esses elementos, a desigualdade educacional pode ser acentuada e sobrecarregar os professores, sem uma melhoria no aprendizado. Além disso, o período pós-pandêmico reforçou práticas como o

ensino híbrido, analisado por Moran, que combina espaço digital com espaço físico como uma forma mais flexível de se aprender e um jeito colaborativo de se ensinar. Mas essa combinação também revela as fragilidades históricas do sistema educacional brasileiro, onde o acesso às tecnologias é desigual e a formação dos professores ainda é muito aquém do necessário. Nesse contexto, Libâneo deixa claro que é necessário que o educador ali tenha habilidades de natureza crítica para o uso dos recursos digitais, e para não transformar essa integração em uma mera técnica.

Outro aspecto é o aumento das exigências do trabalho docente. A incorporação das tecnologias aumenta o tempo gasto no planejamento, na confecção de materiais e no acompanhamento do aprendizado. Exige novas habilidades relacionadas ao uso de plataformas digitais e à análise dos dados educacionais. Tardif argumenta que o trabalho do professor é complexo e multifacetado, composto por saberes que são adquiridos na prática e que se reconfiguram em função das mudanças educacionais. Na área da avaliação, também surgem as tecnologias, que se tornam importantes ao permitir acompanhar continuamente a aprendizagem e valorizar as práticas formativas, conforme constataram Hoffmann e Luckesi. Contudo, essas práticas demandam uma preparação pedagógica e condições institucionais adequadas para serem efetivas, podendo-se dizer que as tecnologias educacionais, agora, apresentam um grande potencial para transformar o ensino e a aprendizagem. Contudo, sua efetividade está subordinada a uma articulação entre currículo, formação contínua, infraestrutura e gestão pedagógica. Mais que ferramentas, devem ocupar o lugar de instrumentos que servem à aprendizagem e à transformação social e, portanto, o professor deve assumir uma postura crítica, reflexiva e intencional para utilizá-las.

Como afirma Tardif, o trabalho docente é caracterizado pela colaboração de vários profissionais que, ao longo de muitos anos e lidando com muitos estudantes, buscam atingir resultados geralmente incertos, a longo prazo, e que são difíceis de medir na totalidade. Essa complexidade é ampliada pela diversidade e simultaneidade de objetivos educacionais, que nem sempre se organizam bem. Isso demanda o constante articular de diferentes demandas pedagógicas por parte do professor. A inclusão das tecnologias educacionais ainda intensifica a importância dessa complexidade. O Coordenador Pedagógico (CP) da escola em questão informa que a falta de planejamento coletivo e articulação institucional torna difícil o uso pedagógico das tecnologias. Em sua opinião, “é necessário organizar melhor o uso das tecnologias, com formação e planejamento junto aos professores”. Essa fala indica que o uso

eficaz desses recursos está vinculado à ação conjunta, mediada pela coordenação pedagógica, que deve promover formação, acompanhamento e reflexão coletiva sobre a prática.

Apesar das dificuldades, as tecnologias educacionais têm um papel importante no fortalecimento da ação do professor e na melhoria das práticas pedagógicas. Enfatiza-se aqui o uso de ferramentas vinculadas ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), que apoiam o acompanhamento das aprendizagens e o planejamento pedagógico. As avaliações diagnósticas e formativas aplicadas do 1º ao 5º ano ajudam a identificar as dificuldades dos alunos em leitura, escrita e matemática. Essas informações orientam intervenções precisas e favorecem a alfabetização na idade certa. Além disso, os dados coletados possibilitam momentos de análise coletiva entre professores e coordenação, fortalecendo o trabalho colaborativo e a articulação entre avaliação, planejamento e ação pedagógica.

Outro ponto importante é o impacto das tecnologias na dinâmica das aulas. Os professores relatam que a utilização de recursos digitais, tais como os vídeos, as atividades interativas e os jogos pedagógicos, tornam as aulas mais dinâmicas e atraentes, aumentando o engajamento dos estudantes. Valente indica que essas tecnologias ajudam a diversificar as estratégias de ensino, favorecendo a aprendizagem por atender aos diferentes estilos cognitivos. As tecnologias também se tornam aliadas do planejamento do professor, facilitando o acesso aos materiais didáticos, a organização das atividades e a busca por novas metodologias. Além disso, possibilitam um maior contato entre a escola e as famílias, por meio de aplicativos e plataformas digitais, reforçando o acompanhamento do processo educativo. Entretanto, esse uso deve ser orientado de modo organizado para não aumentar a carga de trabalho dos professores. A relação entre tecnologias educacionais e trabalho docente é de ser criticamente analisada. Paulo Freire realmente enfatiza que a prática educativa deve estimular a autonomia, o diálogo e a reflexão. São esses princípios que orientam o uso das tecnologias como instrumentos de empoderamento, ao invés de fins em si mesmas. De forma mais ampla, percebe-se que as tecnologias educacionais geraram profundas transformações na prática docente, impactando não apenas na atividade de ensinar, mas também na função do docente que não é mais apenas o transmissor dos conteúdos, mas o mediador do conhecimento, apontando aos alunos como usar as tecnologias de forma crítica, ética e consciente. O trabalho docente, segundo Libâneo, deve estar vinculado à realidade social dos alunos, considerando a condição de vida e os contextos culturais destes. Contudo, a incorporação das tecnologias, por si só, não representa uma garantia de melhoria na aprendizagem. É imprescindível que haja um planejamento pedagógico que corresponda

intencionalmente aos objetivos, conteúdos e metodologias. Segundo Libâneo, o planejamento é um processo de reflexão crítica sobre a prática do docente e a chave que evita que a utilização das tecnologias se torne mecânica e desvinculada do contexto. Além disso, a ação das tecnologias amplia as exigências sobre o trabalho do professor, exigindo mais tempo de planejamento, de estudo e adaptação ao seu trabalho. A exigência de habilidades técnicas aliada à insuficiência em formação permanente e à carência de infraestrutura potencializa a sobrecarga de trabalho dos professores. Tardif aponta que essa ampliação de responsabilidades revela a complexidade do trabalho docente, particularmente naqueles contextos sem suporte institucional suficiente.

Outros desafios relevantes são as desigualdades no acesso às tecnologias, que impactam a prática do ensino e da aprendizagem. Nas áreas rurais como no município de Acará, a instabilidade do acesso à internet e a falta de equipamentos adequados dificultam o uso pedagógico das ferramentas digitais, o que gera a exclusão dos alunos e aumenta as desigualdades em termos educacionais. Nesse contexto, a gestão escolar e a coordenação pedagógica cumprem um papel fundamental. Elas são as responsáveis por assegurar a formação contínua, pela organização de uso das tecnologias e pelo suporte técnico e pedagógico dos docentes. Kenski explica que a inserção das tecnologias à serviço da educação requer investimentos em infraestrutura e políticas institucionais que proporcionem condições adequadas ao trabalho. Por fim, compreende-se que as tecnologias educacionais têm grande potencial para transformar a atividade educativa, porém somente se estiverem articuladas à formação docente, infraestrutura, gestão pedagógica e um planejamento coletivo. Portanto, faz-se necessário reconhecer o professor como protagonista nesse processo, valorizando seu saber e sua autonomia, considerando as tecnologias como ferramentas a serviço da aprendizagem e da transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada evidencia que o uso das tecnologias educacionais, no contexto pós-pandêmico, passou a ocupar posição estratégica na prática pedagógica, influenciando modos de ensinar, avaliar, planejar e acompanhar a aprendizagem. Mais do que ampliar recursos didáticos, esse movimento redefiniu responsabilidades, exigiu novas competências profissionais e intensificou a necessidade de planejamento e mediação docente qualificada. As orientações da Base Nacional Comum Curricular reforçam que o uso das tecnologias deve ocorrer de forma crítica, ética e significativa, articulada às competências e aos objetivos

educacionais, o que confirma que sua efetividade depende da intencionalidade pedagógica e não apenas da presença de recursos digitais.

A pesquisa realizada na escola investigada evidencia que plataformas avaliativas e ferramentas digitais — como as utilizadas no âmbito do CNCA — contribuem para qualificar o acompanhamento das aprendizagens, orientar intervenções pedagógicas e fortalecer o planejamento docente. Ao mesmo tempo, revela desafios concretos relacionados à infraestrutura, à conectividade, à desigualdade de acesso, ao suporte técnico e à ampliação da carga de trabalho dos professores. Tais fatores demonstram que a tecnologia, quando implementada sem condições estruturais e formativas adequadas, pode intensificar dificuldades já existentes no contexto escolar. Os achados confirmam a compreensão de que o trabalho docente é complexo e multifacetado, como discute Maurice Tardif, e que a incorporação das tecnologias amplia as exigências de planejamento, estudo e tomada de decisão pedagógica. Nesse cenário, a formação continuada torna-se elemento indispensável, conforme defendem José Carlos Libâneo e Vani Kenski, pois possibilita o desenvolvimento de competências críticas e metodológicas para o uso consciente dos recursos digitais.

As contribuições do ensino híbrido e das metodologias ativas, discutidas por José Moran, mostram-se promissoras, desde que sustentadas por planejamento, mediação e acompanhamento pedagógico. Contudo, permanece central a concepção de educação como prática dialógica e emancipatória, na perspectiva de Paulo Freire, na qual a tecnologia é compreendida como instrumento a serviço da construção do conhecimento — e não como substituta da relação pedagógica. Conclui-se, portanto, que as tecnologias educacionais possuem elevado potencial para fortalecer o trabalho docente e a aprendizagem, mas sua efetividade está condicionada à articulação entre currículo, formação continuada, infraestrutura adequada, gestão pedagógica e planejamento coletivo. Somente com essa base será possível promover inovação pedagógica com equidade, sentido educativo e valorização profissional docente.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAN, José M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.
- MORAN, José M. **Educação híbrida**: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MORAN, José M. Metodologias ativas para uma educação inovadora. **Revista Educação**, v. 44, n. 3, p. 1-12, 2021.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VALENTE, José A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, p. 79-97, 2014.
- VALENTE, José A. **Tecnologias digitais, ensino híbrido e inovação pedagógica**. Campinas: Unicamp, 2014.

POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A MERITOCRACIA EDUCACIONAL NA REDE ESTADUAL DO PARÁ: IMPACTOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES E NA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Thais da Silva Oleastre
Universidade Federal do Pará
E-mail: oleastrethais@gmail.com

Resumo: O presente trabalho analisa os impactos das políticas neoliberais na educação pública da rede estadual do Pará, com ênfase na meritocracia associada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O objetivo é compreender como essas políticas influenciam as práticas escolares, as condições de trabalho docente e a qualidade do ensino, especialmente em contextos de desigualdade territorial. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Dardot e Laval (2016), Bianchetti (1997) e Corrêa e Barreto (1999), que discutem a centralidade da lógica de mercado nas políticas educacionais e a produção da precariedade escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, baseada na análise temática semântica por frequência e em relatos de professores da rede estadual paraense coletados em grupos de WhatsApp. Os resultados indicam que a política de bonificação vinculada ao IDEB intensifica a competição entre escolas e docentes, prioriza disciplinas avaliadas em testes padronizados e favorece práticas pedagógicas centradas na memorização e em resultados imediatos. Além disso, evidencia-se a sobrecarga de trabalho docente e a descon sideração de fatores estruturais, como infraestrutura escolar, condições socioeconômicas dos estudantes e desigualdades regionais. Conclui-se que tais políticas reforçam desigualdades educacionais, aprofundam a precarização do trabalho docente e fragilizam a qualidade do ensino, sobretudo em comunidades ribeirinhas, onde o acesso à educação já enfrenta limitações estruturais e territoriais históricas. Os depoimentos também revelam a ausência de incentivos prometidos pelo governo estadual, evidenciando um descompasso entre o discurso e a realidade, pela intensificação das cobranças por desempenho e pela ampliação das desigualdades nas unidades escolares educacionais.

Palavras-chave: Políticas Neoliberais. IDEB. Meritocracia educacional.

INTRODUÇÃO

“O sistema neoliberal está nos fazendo entrar na era pós-democrática” (Dardot; Laval, 2016, p. 08), em função da ausência de limites aos poderes político e econômico, os quais promovem, no campo educacional, a crescente desvalorização dos docentes, refletida diretamente na precarização das condições de trabalho e na ausência de gratificações, incentivos e abonos salariais. Nesse contexto, o presente estudo analisa os efeitos das políticas educacionais baseadas em meritocracia e desempenho no estado do Pará, com o objetivo de compreender como tais políticas impactam a valorização docente, a organização do trabalho escolar e a qualidade do ensino. Para isso, o estudo adota uma abordagem qualitativa descritivo-interpretativa, fundamentada na análise temática semântica por frequência, a partir de relatos de professores da rede estadual coletados via grupos de WhatsApp. Os resultados demonstram que, embora o governo estadual associe a melhoria do ensino ao IDEB e à bonificação financeira, os docentes relatam a ausência concreta desses incentivos, evidenciando um descompasso entre o discurso institucional e a realidade escolar. O sistema

de premiação baseado no mérito beneficia apenas escolas e professores com índices elevados, reforçando desigualdades existentes.

Além disso, a centralidade de indicadores restritos, voltados ao desempenho em língua portuguesa, matemática e fluxo escolar, desconsidera fatores estruturais como infraestrutura, condições de trabalho docente e acesso a recursos educacionais. Conclui-se que políticas baseadas exclusivamente em desempenho quantitativo não promovem melhorias estruturais, mas ampliam a sobrecarga docente, aprofundam desigualdades e fortalecem um modelo educacional orientado por lógicas neoliberais e métricas de produtividade.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, baseada na análise temática semântica por frequência (Braun e Clarke, 2006), com foco nos significados explícitos das falas dos participantes, visando compreender experiências recorrentes do cotidiano docente como elementos que contribuem para a formação de estruturas sociais ao longo do tempo (Koselleck, 1979). O estudo integra um projeto mais amplo iniciado em maio de 2023 com docentes de redes estaduais e, no recorte do Pará, contou com a participação de 25 professores de diferentes municípios, selecionados em junho de 2023 e organizados em grupo de *WhatsApp* para coleta de dados. Entre setembro e outubro de 2023, foram enviadas perguntas semanais sobre percepções, experiências e desafios educacionais, cujas respostas, em texto e áudio, foram analisadas no *software Atlas.ti* por meio de codificação aberta e axial, permitindo a identificação de duas categorias centrais: políticas neoliberais e remuneração docente, com a confiabilidade assegurada por triangulação entre pesquisadores e respeito a todos os procedimentos éticos, incluindo anonimato e consentimento informado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que, embora o Pará tenha avançado no IDEB — alcançando a 6ª posição no ensino médio, com nota 4,3 —, essa melhora não se refletiu em uma transformação real da qualidade do ensino. Ao contrário, foi acompanhada por um aumento significativo da sobrecarga de trabalho docente, sobretudo nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, foco das avaliações em larga escala. Os relatos apontam que a busca por melhores índices tem gerado distorções no processo pedagógico, como a priorização da memorização em detrimento de uma aprendizagem significativa, impulsionada pela pressão institucional por resultados. Esse cenário está diretamente ligado às políticas de

bonificação da Secretaria de Educação, que vinculam recompensas financeiras ao desempenho escolar, intensificando a competitividade entre escolas e professores. Tal dinâmica tem ampliado a pressão sobre docentes e equipes gestoras, além de reforçar desigualdades, já que escolas com melhores condições estruturais partem de uma posição mais vantajosa, aprofundando assimetrias históricas no sistema educacional.

Nesse contexto, a precariedade não se configura como uma falha isolada, mas como um elemento estrutural do próprio funcionamento do Estado capitalista, conforme argumentam Corrêa e Barreto (1999), que apontam para a utilização estratégica dessas condições na manutenção do controle sobre o acesso ao conhecimento e na reprodução de desigualdades sociais. A lógica neoliberal, conforme discutida por Bianchetti (1997), contribui para a consolidação desse cenário ao subordinar a educação às demandas do mercado, tratando-a como um bem econômico e orientando políticas públicas voltadas mais à produção de resultados mensuráveis do que à garantia de condições efetivas de ensino e aprendizagem. No caso do Pará, esse processo se manifesta também na expansão desordenada da rede escolar, que não foi acompanhada por investimentos estruturais suficientes, resultando em déficits persistentes e em condições precárias, especialmente em regiões mais vulneráveis, como as comunidades ribeirinhas, onde o acesso à escola depende de deslocamentos fluviais diários, evidenciando barreiras físicas e sociais significativas. Dessa forma, os achados deste estudo apontam para a consolidação de um modelo educacional fragilizado, marcado pela intensificação do trabalho docente, pela centralidade de indicadores quantitativos e pelo aprofundamento das desigualdades, colocando em xeque a efetividade das políticas de incentivo baseadas exclusivamente em desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o texto evidencia como a lógica neoliberal tem convertido a educação em um bem econômico, priorizando metas quantitativas e políticas de premiação que aprofundam desigualdades estruturais. No Pará, esse modelo fragiliza a infraestrutura escolar, intensifica a sobrecarga docente e estimula uma competição desigual entre escolas, ampliando disparidades de recursos e dificultando o acesso à educação de qualidade, sobretudo para comunidades ribeirinhas. Além disso, a centralidade atribuída ao IDEB reduz a complexidade do processo educativo e favorece práticas pedagógicas voltadas a resultados imediatos e à memorização, em detrimento de uma formação crítica e integral.

Conclui-se que as políticas educacionais orientadas por princípios neoliberais não respondem às demandas estruturais da educação paraense, pois negligenciam investimentos em infraestrutura, formação docente e condições adequadas de ensino. Ao mesmo tempo, aprofundam a precarização do trabalho docente e reforçam dinâmicas competitivas que enfraquecem o caráter coletivo da educação pública. Torna-se, assim, necessário repensar o modelo vigente, deslocando o foco de métricas estritamente quantitativas para uma concepção de educação como direito social, fundamentada na equidade, na valorização dos profissionais da educação e na garantia de condições materiais para a democratização efetiva do ensino.

REFERÊNCIAS

- BIANCHETTI, Roberto. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CORRÊA, Paulo; BARRETO, Edna. Ensino médio no estado do Pará segundo as estatísticas oficiais: os impasses das políticas públicas educacionais e os desafios para o século XXI. **Papers do NAEA**, Belém, n. 122, p. 01-48, ago. 1999.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. IDEB 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

SAÚDE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APONTAMENTOS INICIAIS

Ana Talita Moraes da Silva
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: moraesmelohs@gmail.com

Mariza Felipe Assunção
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: mfa@gmail.com

Resumo: Este estudo apresenta apontamentos iniciais sobre saúde docente e parte-se da compreensão de que o adoecimento de professores tem se intensificado devido à sobre carga de trabalho, desvalorização profissional e condições precárias nas escolas. Busca contribuir para uma discussão de práticas institucionais que priorizem a saúde mental dos docentes no contexto da educação básica, reconhecendo sua importância para o processo educacional e o bem-estar dos alunos. Dessa forma o texto se fundamenta em revisões bibliográficas para se compreender quais os fatores que afetam a saúde mental do docente. Neste contexto é relevante investigar os desafios relacionados à saúde de trabalhadores/as docentes para assim promover estratégias para dar apoio a esses profissionais e melhorar a qualidade da educação. Inicialmente os resultados apontam ambientes críticos de adoecimento psíquico de docentes que são impulsionados por carga horária excessiva e desvalorização profissional. Defende-se que o adoecimento não é uma questão individual, mas reflexo estrutural da precarização da educação. Discutir a saúde docente na educação básica é reconhecer que o professor adoecido junto com a escola e esse adoecimento compromete a permanência na carreira e afeta diretamente a relação pedagógica. Revela as contradições de um sistema que exige qualidade educacional enquanto precariza quem ensina. Professores enfrentam diariamente o desafio de mediar conflitos, cumprir burocracias e sustentar emocionalmente dezenas de alunos, muitas vezes sem o suporte institucional. O resultado desse acúmulo aparece no corpo e na mente. Diante disso, torna-se urgente pensar em políticas de cuidado reconhecendo que não há educação de qualidade sem professores saudáveis.

Palavras-chave: Educação Básica. Profissão Docente. Saúde Docente.

INTRODUÇÃO

Este estudo pode contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre os fatores de riscos e proteção, possibilitando o desenvolvimento de estratégias e intervenções, trazendo melhorias para vida do trabalhador docente. A saúde mental do docente impacta diretamente na qualidade da educação, na convivência e na promoção de um ambiente saudável para a comunidade escolar. Trata-se de um tema que requer uma atenção especial, à medida que esses profissionais desempenham um papel fundamental na formação de estudantes. A educação básica é um campo de trabalho desafiador com demandas que podem afetar a saúde mental do professor, que enfrentam estresse, dificuldades em lidar com diferentes perfis de alunos/as e as condições estruturais de trabalho.

Apesar de historicamente essa profissão seja desvalorizada, destacando, os baixos salários, poucas oportunidades de progressão na carreira, a violência e a indisciplina em sala de aula, é relevante se atentar para a saúde mental do docente visando não apenas o bem-

estar, mas também garantir uma aprendizagem de qualidade e um ambiente escolar harmonioso.

Quando os professores/as são respeitados, reconhecidos e acolhidos, reflete diretamente na qualidade das relações dentro da escola, entre colegas de trabalho, gestão e principalmente com os alunos. Locais de trabalho que promovem a boa saúde mental têm mais probabilidade de melhorar o desempenho e a produtividade além de melhorar a saúde mental e a física.

METODOLOGIA

Este estudo utiliza-se de uma abordagem qualitativa para investigar a saúde mental do docente na educação básica por meio de revisão bibliográfica relacionada à temática em discussão, o estudo ainda em fase inicial pretende observar uma escola específica, através de entrevistas semiestruturadas busca-se coletar relatos de professores focando em narrativas de experiências de vida permitindo uma compreensão aprofundada da saúde dos/as docentes e suas implicações para a educação básica destacando urgência de cuidado e o bem-estar dos educadores como parte do ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O cotidiano do trabalho docente se constitui em várias tarefas e é submetido a intensos ritmos de trabalho, onde muitos professores enfrentam carga máxima excessiva, falta de recursos pedagógicos, ambientes de trabalhos que são inadequados e a baixa valorização dessa profissão. A partir dessas condições, esses profissionais passam a apresentar sentimentos negativos intensos, ficam angustiados, desmotivados, ansiosos além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e posturas desumanizadas. Se considera uma profissão estressante e insalubre e os efeitos negativos reluzem em sua maioria nos profissionais do sexo feminino que são de maior proporção nessa profissão, causando muitos problemas de saúde além de prejudicar a saúde mental delas (Souza; Leite, 2011). Nessa perspectiva os mesmos autores afirmam que:

Essa profissão é considerada uma das mais estressantes, uma profissão de insalubridade, como maioria dessa categoria é do sexo feminino, ressaltam-se os efeitos desse estresse na saúde das mulheres como tensão pré-menstrual, cefaleia, neurose de ansiedade e psicose depressiva (Souza; Leite, 2011, p.1109).

Refletir sobre essa temática nos leva ao questionamento da realidade educacional, enfatizando o papel da escola nesse contexto em que através da problematização desse tema buscar soluções que permitam nova perspectiva sobre este trabalhador. Relacionar saúde e

doença, direcionando para o trabalho docente, é múltiplo de determinações que comprometem a saúde mental. O trabalho traz uma relevância significativa na vida do docente para que ele compreenda a relação estabelecida consigo mesmo, já que pesa sobre seus ombros uma vasta responsabilidade (Reis, 2014).

A representação do trabalho na vida do trabalhador docente é relevante para entender a relação que ele estabelece com ele mesmo. Na atual conjuntura, em que pesem sobre ele grandes responsabilidades, além do espaço de sala de aula, entender o movimento entre trabalho e docência é crucial, para se desvelar também a relação saúde e adoecimento (Reis, 2014, p. 24).

Algumas recomendações para se promover um ambiente escolar saudável e construtivo são: promover o diálogo e o respeito mútuo, essenciais para a construção de uma sociedade mais empática e tolerante, suporte psicológico e emocional, capacitação contínua dos educadores, garantindo que estejam preparados para lidar com as novas demandas e questões emergentes no processo educativo. Com recursos, reconhecimento e cuidado com a saúde mental, podemos transformar o ambiente educacional e criar um futuro mais ético e solidário, afinal, investir nos professores é investir no futuro de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde mental do docente é um tema prioritário, portanto é necessário investir em apoio e recursos para promover o bem-estar desses profissionais e a qualidade da educação, pois é um tema complexo e multifacetado que requer atenção e ação imediata. Podem surgir muitas doenças e entre elas está a mais conhecida entre os professores que é a síndrome do esgotamento físico ou *burnout* causando sintomas como exaustão extrema, estresse, esgotamento físico e mental resultante de trabalho desgastante, que impõe competitividade, até mesmo responsabilidade, conhecido como excesso de trabalho (Brandão; Quinan, 2022).

Essa síndrome é uma doença que vem aumentando cada dia mais entre os profissionais da educação, fazendo com que o cansaço não deixe perceber inúmeros fatores claros para ser detectada e tratada. As instituições devem priorizar apoio para esses profissionais para estabelecer conscientização e implementação de estratégias eficazes de prevenção, assim poderemos ter um ambiente escolar saudável e para que os docentes possam se sentir valorizados e capacitados para oferecer aos alunos o melhor ensino possível.

Visando a saúde mental como um ponto de fragilidade que se manifesta de diferentes maneiras, vale destacar que essa temática não afeta somente a vida pessoal, mas também o processo ensino-aprendizagem, a relação pedagógica e o ambiente escolar como um todo.

Diante do exposto é necessário incluir ofertas de suporte psicossocial acessível, ambientes de trabalho colaborativo, redução do processo burocrático excessivo entre outros.

A saúde mental do docente é um reflexo das condições estruturais da educação e da sociedade. Cuidar de quem educa é um passo para a garantia de um futuro promissor com professores capazes de inspirar gerações futuras. É necessário realizar estudos mais aprofundados para análise de ações preventivas e avaliar esse impacto a longo prazo na qualidade de vida dos docentes e assim também no contexto educacional.

Conclui-se que não basta apenas oferecer palestras motivacionais ou responsabilizar o docente pelo próprio cuidado, é preciso avançar em políticas institucionais de saúde. Cuidar do docente é uma condição básica para se pensar qualquer projeto de escola pública democrática, humanizada e uma escola saudável.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Aline S.; QUINAN, Juliana M. C. **A saúde mental do professor no ensino fundamental I**. [S.l.]: Repositório IF Goiano, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3133/1/Artigo_Aline%20Silva%20Brandao%20CORRIGIDO%201311%20.pdf. Acesso em: 13 abr. 2026.

REIS, Maria I. A. dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado) – PPGED, Universidade Federal do Pará, Belém-Pá, 2014.

SOUZA, Aparecida N. de; LEITE, Marcia de P. Condições de Trabalho e suas Repercussões na Saúde dos Professores da Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p.1105-1121, 2011.

ENTRE A MERITOCRACIA E A DESIGUALDADE SOCIAL: APONTAMENTOS SOBRE O RACISMO, DESIGUALDADE DE GÊNERO NOS AMBIENTES DE TRABALHO E A ESCOLARIZAÇÃO

Amanda do Socorro Leite Farias
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: amanda.farias@abaetetuba.ufpa.br

Tamara Rodrigues Carvalho
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: tamaralprodrigues@gmail.com

Rafaele Habib Souza Aquime
FAECS - Campus de Abaetetuba - UFPA
E-mail: rafaelehabib@ufpa.br

Resumo: O presente trabalho é fruto de discussões na disciplina Sociedade, Trabalho e Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia e aborda de forma interseccional raça, gênero, classe articulados ao trabalho e as relações históricas com a desigualdade social, analisando os efeitos dos discursos racistas no mercado de trabalho, e como a meritocracia tenta mascarar toda essa desigualdade social sem levar em consideração o passado escravocrata da sociedade brasileira. Isso contribui com o neoliberalismo, que como projeto hegemônico, de acordo com Gentili (1992) “se inscreve na lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas”. Para o desenvolvimento do trabalho foi utilizada uma abordagem qualitativa segundo Minayo (2001), e juntamente a isso foi feita uma pesquisa bibliográfica de acordo com Gil (2008) e o aporte teórico do estudo baseia-se em autores como Bento (2022), Moraes (2021) e Souza (1995). As discussões apontam que a utilização da meritocracia como discurso de igualdade, desconsidera questões de desigualdade histórica e sociais vivenciadas pela população negra e como isso está contribuindo para a manutenção e naturalização do racismo no mercado de trabalho e no sistema educacional. Por fim, evidencia-se o papel da escola para fomentar a compreensão a respeito de igualdade, identidade negra e a inserção da cultura afro-brasileira dentro da sala de aula de acordo com a Lei 10.639 de 2003.

Palavras-chave: Racialidade. Trabalho. Meritocracia.

INTRODUÇÃO

Ao abordar questões voltada a meritocracia no âmbito da educação e do trabalho, se faz necessário refletir acerca de todos os fatores que fazem tais concepções serem tão presentes na contemporaneidade e como esse discurso sempre parte de uma justificativa infundada de justiça e igualdade para todos os membros da nossa sociedade sem considerar que vivemos em um país marcado pela escravidão e pela desigualdade social. Podemos pensar nas desigualdades de acesso envolvendo interseccionalmente raça e gênero ao analisarmos os desafios de uma mulher negra no acesso ao mercado de trabalho formal.

Isso reforça um sistema de repressão ao criar um pacto silencioso onde o branco permanece em lugares de prestígio e privilégio, enquanto o negro permanece subjugado a posições de menor valor (Bento, 2022). Por isso, se faz necessário um contínuo debate e enfrentamento de tais concepções injustas, para que venham a ser subjugadas e superadas.

Este estudo surgiu através das discussões de textos utilizados durante as aulas da disciplina Sociedade, Trabalho e Educação em uma turma do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará campus de Abaetetuba e tem como objetivo instigar o diálogo e a reflexão sobre o ideal meritocrático imposto em nossa sociedade e em como ele não condiz com a realidade dos brasileiros. Para fundamentar e enriquecer nossa pesquisa utilizamos as autoras Bento (2022) e Moraes (2021).

METODOLOGIA

Por se tratar de um estudo voltado aos aspectos sociais no âmbito da educação e do trabalho, fez-se necessário o uso de uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2001, p.22) “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. E junto a isso alinhamos o uso da pesquisa bibliográfica que:

É desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2008, p. 69).

Portanto, o uso dessa abordagem é de vital importância para a pesquisa, tendo em vista que para a elaboração das discussões levantas no texto, o autor vai se utilizar de ideias e pensamentos de autores que debatem a temática, dando relevância ao estudo, e assim sustentando argumentos e criando diálogos com as fontes teóricas utilizadas na pesquisa de modo a dar uma maior profundidade nas discussões e ideais centrais do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As relações entre raça, trabalho e meritocracia são profundamente influenciadas por desigualdades sociais estruturais e históricas, que perpetuam a exclusão e a marginalização, principalmente se tratando de grupos racializados. E isso contribui para a manutenção do capitalismo, pois de acordo com Gentili (1995, p.192) “o neoliberalismo se inscreve na lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas”. Assim, o racismo, como sistema de poder e opressão, está enraizado na sociedade contemporânea, manifestando-se nas relações de poder exercidas pelos brancos sobre as pessoas racializadas, limitando suas oportunidades e acesso a recursos e direitos fundamentais. Moraes (2021) afirma que o racismo e outras formas de opressão não operam isoladas, mas de forma conjunta, onde os sujeitos são atingidos por eles ao mesmo tempo e de diversas formas:

Também é necessário perceber as diferenças dos sujeitos que formam as relações sociais históricas de classe no mercado de trabalho, na educação e na sociedade, de modo geral, além de entender a relação de classe que se corporifica em sexo e em raça, com especificidades de suas diferenças, as quais são transformadas pelo capital em desigualdades e discriminações (Moraes, 2021, p. 95).

Para a autora a experiência do trabalhador é diferente entre homens brancos e mulheres negras, o sexo e a raça irão ditar como aquele corpo será tratado na sociedade. O capitalismo transforma essa diversidade em desigualdade e discriminação para justificar a exploração. O racismo influencia as dinâmicas sociais, Bento (2022) define o racismo institucional que está presente dentro das instituições públicas e privadas ao longo da história as quais possuem práticas, políticas e normas de exclusão baseadas na raça. A escola também pode incentivar isso dependendo das temáticas abordadas em sala de aula, pois “é na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (Bento, 2022, p. 54).

Quando a escola não busca romper com essa lógica desigual e exalta apenas uma cultura branca ela perpetua o racismo e é um dos agentes de discriminação, pois não promove uma educação para as relações étnico-raciais e nem busca valorizar as diferentes culturas e etnias através de práticas libertadoras. Se o currículo não aborda a questão da interracialidade, da herança negra no Brasil que faz parte dos mais diversos costumes da cultura brasileira, ele contribui com a exclusão. É importante evidenciar as contribuições de pessoas negras para a sociedade, contando suas histórias de resistência a partir do quilombo e de outros espaços de luta de acordo com a Lei 10.639 de 2003 que estabelece a cultura afro-brasileira nas escolas. Na região amazônica isso se torna ainda mais essencial dado a diversidade de povos que nela residem, nas zonas rurais, ilhas, territórios quilombolas, dentre outros.

As multiculturas presente no espaço das escolas da cidade e do campo precisam ser valorizadas. O Ministério Público do Estado do Pará (2025) realiza escutas de estudantes por meio do projeto “Juventude Participativa, Escola Fortalecida!” e em 2025 teve como tema “Educação Antirracista, Escola sem Preconceitos” que busca por meio do diálogo ouvir estudantes sobre o combate e prevenção dos preconceitos raciais em 14 escolas públicas estaduais da zona urbana e rural de Abaetetuba. A escola precisa romper com a lógica da meritocracia e entender as dinâmicas de poder que estão presentes na sociedade brasileira, o racismo histórico que oprime corpos de homens e mulheres negros e indígenas. A

implantação da lei 10.639/2003 é uma forma de criticar a meritocracia eurocêntrica que define quem é o melhor aos seus moldes, quando evidência outras culturas, mas precisa ser realmente implantada, discutida e ter ações reais na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, vivemos em um país onde por séculos se perpetua as mazelas de um sistema que oprime minorias para favorecer uma sociedade elitista, que coloca o branco em um papel de dominação, onde a meritocracia é usada como um discurso liberal para mascarar todas as desigualdades presentes nas sociedades, onde os oprimidos são culpabilizados pela própria opressão, assim o “pobre e excluído, ao concluir a escola como analfabeto funcional, como tantos entre nós, se sente culpado pelo próprio fracasso e tão burro e preguiçoso como os privilegiados, que receberam tudo “de mão beijada” desde o berço, costumam percebê-lo” (Souza, 2017, p.60). Diante desse cenário faz-se necessário discutir formas de trazer mudanças significativas para tornar a sociedade mais igualitária. Fomentar esse debate dentro das escolas, do ambiente de trabalho, nas comunidades, dentre outros espaços é essencial para que essa realidade seja alterada. A escola precisa ser um agente contra hegemônico com pedagogias que de fato sejam libertadoras e que busquem a valorização das diversas culturas presentes no Brasil, pois uma educação pautada na valorização das diferenças e no combate das desigualdades raciais e de gênero pode contribuir para a melhoria de outros aspectos.

Há a necessidade de uma transformação do mercado de trabalho excludente e a educação emancipadora pode fomentar isso, ou seja, construir a escola como um espaço de transformação e promoção da equidade é essencial para que os sujeitos que por ali passarem construam consciência crítica e posteriormente adentrem no mercado de trabalho e na vida social como um todo, como agentes capazes de promover mudanças significativas na sociedade, contribuindo para relações sociais mais justas, pautadas no respeito, igualdade e na democracia.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria A. S. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.
- GENTILI, Pablo. Que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? In: GENTILI, Pablo (Org.). **Neoliberalismo, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 24 a 70.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ (MPPA). **MPPA promove 7ª Escuta Estudantil em Abaetetuba com Foco em “Educação Antirracista, Escola sem preconceitos”**. Jusbrasil, 2025. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/noticias/mppa-promove-7-escuta-estudantil-em-abaetetuba-com-foco-em-educacao-antirracista-escola-sem-preconceitos/5046985184>>. Acesso em: 29 jan. 2026.

MORAES, Eunice Léa de. A educação étnico-racial e a interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe vivenciadas pela população negra no Brasil. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v. 5, n. 10, p. 84-108, jan./jun. 2021.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017. p.60.



CAPED - Centro Acadêmico de Pedagogia
Rua Manoel de Abreu, SN - Mutirão
Abaetetuba - Pará



FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS - CAAB - UFPA
Rua Manoel de Abreu, SN - Mutirão
Abaetetuba - Pará