

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

VIVÊNCIAS E SABERES

VOLUME IV



HUGO JOSÉ COELHO CORRÊA DE AZEVEDO
RÚBIA KÁTIA AZEVEDO MONTENEGRO
LEONARDO PEREIRA TAVARES
ORGANIZADORES



AMPLLA
EDITORA

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

VIVÊNCIAS E SABERES

VOLUME IV



HUGO JOSÉ COELHO CORRÊA DE AZEVEDO
RÚBIA KÁTIA AZEVEDO MONTENEGRO
LEONARDO PEREIRA TAVARES
ORGANIZADORES



AMPLLA
EDITORA



2025 - Ampla Editora

Copyright © Ampla Editora

Editor Chefe: Leonardo Tavares

Design da Capa: Ampla Editora

Educação e comunicação: vivências e saberes – Volume IV está licenciado sob CC BY 4.0.



Essa licença permite que outros remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho para fins não comerciais e, embora os novos trabalhos devam ser creditados e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não precisam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos. O conteúdo da obra e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam a posição oficial da Ampla Editora. O download e o compartilhamento da obra são permitidos, desde que os autores sejam reconhecidos. Todos os direitos desta edição foram cedidos à Ampla Editora.

ISBN: 978-65-5381-326-7

DOI: 10.51859/ampla.ecv5467-0

Ampla Editora

Campina Grande – PB – Brasil

contato@amplaeditora.com.br

www.amplaeditora.com.br



2025

CONSELHO EDITORIAL

Adilson Tadeu Basquerote – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Alexander Josef Sá Tobias da Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará
Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará
Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará
Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia
Caio Augusto Martins Aires – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe
Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista
Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande
Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires
Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas
Caroline Barbosa Vieira – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Christiano Henrique Rezende – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará
Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar – Universidade Federal do Piauí
Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande
Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba
Denilson Paulo Souza dos Santos – Universidade Estadual Paulista
Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais
Dinara das Graças Carvalho Costa – Universidade Estadual da Paraíba
Diogo Lopes de Oliveira – Universidade Federal de Campina Grande
Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano
Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará
Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador
Fábio Ronaldo da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Fredson Pereira da Silva – Universidade Estadual do Ceará
Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará
Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura
Glécia Morgana da Silva Marinho – Pontifícia Universidad Católica Argentina Santa Maria de Buenos Aires (UCA)
Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo – Fundação Oswaldo Cruz
Igor Lima Soares – Universidade Federal do Ceará
Isabel Fontgalland – Universidade Federal de Campina Grande
Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso
Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas
Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará
Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas
João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina
João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas
João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo
Joilson Silva de Sousa – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife
Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará
Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis
Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia
Laís Portugal Rios da Costa Pereira – Universidade Federal de São Carlos
Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador
Lara Luiza Oliveira Amaral – Universidade Estadual de Campinas
Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lisiane Silva das Neves – Universidade Federal do Rio Grande
Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará
Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão
Luís Miguel Silva Vieira – Universidade da Madeira
Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central
Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande
Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa
Marcelo Henrique Torres de Medeiros – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará
Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz
Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia
Maria Carolina da Silva Costa – Universidade Federal do Piauí
Maria José de Holanda Leite – Universidade Federal de Alagoas
Marina Magalhães de Moraes – Universidade Federal do Amazonas
Mário César de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Michele Antunes – Universidade Feevale
Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues – Logos University International
Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez – Universidade Autônoma do Estado do México
Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais
Natan Galves Santana – Universidade Paranaense
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso
Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia
Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão
Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos
Ramôn da Silva Santos – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará
Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras
Regina Márcia Soares Cavalcante – Universidade Federal do Piauí
Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns
Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará
Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande
Rubia Katia Azevedo Montenegro – Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sabryna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais
Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará
Selma Maria da Silva Andrade – Universidade Norte do Paraná
Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia
Silvana Carlotto Andres – Universidade Federal de Santa Maria
Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca
Tatiana Paschoalette R. Bachur – Universidade Estadual do Ceará | Centro Universitário Christus
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Thiago Sebastião Reis Contarato – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Tiago Silveira Machado – Universidade de Pernambuco
Valvenarg Pereira da Silva – Universidade do Estado de Mato Grosso
Vinícius Queiroz Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba
Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras
Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology
Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande
Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima
William Roslindo Paranhos – Universidade Federal de Santa Catarina
Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz
Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

Educação e comunicação: vivências e saberes / Organização de Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo, Rúbia Kátia Azevedo Montenegro, Leonardo Pereira Tavares. – Campina Grande/PB: Ampla, 2025.

(Educação e comunicação, V. 4)

Livro em PDF

ISBN 978-65-5381-326-7

DOI 10.51859/ampla.ecv5467-0

1. Educação. 2. Comunicação. I. Azevedo, Hugo José Coelho Corrêa de (Organizador). II. Montenegro, Rúbia Kátia Azevedo (Organizadora). III. Tavares, Leonardo Pereira (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

Ampla Editora

Campina Grande – PB – Brasil
contato@amplaeditora.com.br
www.amplaeditora.com.br

PREFÁCIO

A educação contemporânea se constitui em um campo de disputas, experimentações e reinvenções permanentes. Em um cenário marcado por aceleradas transformações sociotécnicas, reconfigurações culturais e intensificação de desigualdades, ensinar e aprender deixaram de ser práticas restritas ao espaço escolar e passaram a depender, de modo crescente, de dinâmicas comunicacionais, repertórios culturais, mediações tecnológicas e experiências corporificadas. Nesse contexto, falar em educação implica reconhecer sua natureza relacional: a escola e os sujeitos educativos são atravessados por linguagens, identidades, conflitos e pertencimentos que se expressam tanto nos currículos formais quanto nas práticas cotidianas.

É nesse horizonte que se insere o livro “Educação e comunicação: vivências e saberes”, reunindo estudos e relatos que evidenciam a potência das experiências educativas quando compreendidas como práticas situadas, plurais e dialógicas. Os capítulos aqui apresentados, embora diversos em temas e abordagens, convergem para um princípio comum: a formação humana se realiza na interseção entre saberes, corpos, linguagens, cultura e comunicação. Ao explorar distintas dimensões do processo educativo, o volume oferece um panorama consistente para leitores interessados em compreender a escola como espaço de produção de sentido e de participação social.

A obra também destaca a educação como prática social comprometida com sustentabilidade, território e saúde, ao reunir experiências de educação ambiental e comunicação rural, bem como relatos de promoção de saúde no ambiente escolar. Esses textos sinalizam que aprendizagem e transformação social podem caminhar juntas quando as ações educativas são territorializadas, dialogam com comunidades e se conectam a problemas concretos do cotidiano. A educação ambiental, nesse sentido, aparece menos como tema isolado e mais como campo de articulação entre saberes, valores, práticas de cuidado e comunicação pública.

Dessa forma, o livro amplia a discussão sobre comunicação e educação ao trazer narrativas e linguagens que favorecem visibilidade, empatia e inclusão, como o uso de histórias em quadrinhos para dar voz a condições e experiências frequentemente

invisibilizadas. Esse tipo de abordagem reforça que a comunicação é componente essencial da aprendizagem: ela pode transformar conteúdos complexos em experiências compreensíveis, mobilizadoras e socialmente relevantes, ampliando o alcance e o impacto formativo do conhecimento.

Que este livro contribua para fortalecer práticas educativas reflexivas, criativas e socialmente comprometidas, estimulando leitores a reconhecerem, nas vivências e saberes aqui reunidos, caminhos possíveis para uma educação mais humana, crítica, inclusiva e capaz de dialogar com a complexidade do presente.

Boa leitura!

SUMÁRIO

CAPÍTULO I. VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES COMO FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	11
CAPÍTULO II. DO CIRCO À DANÇA: LINGUAGENS CORPORAIS COMO TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	22
CAPÍTULO III. DA REPRODUÇÃO À CRIAÇÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	29
CAPÍTULO IV. PEDAGOGIA CORPORAL EM MOVIMENTO: ESCRIVÊNCIAS NA DANÇA AFRO-BRASILEIRA.....	42
CAPÍTULO V. O ENSINO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PEDAGOGIA FREIRIANA, COOPERAÇÃO E HABILIDADES PARA A VIDA.....	55
CAPÍTULO VI. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO JOGO DE VOLEIBOL NA ESCOLA	67
CAPÍTULO VII. ENTRE O JOGO E A CRÍTICA SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS ADAPTADOS NA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA.....	81
CAPÍTULO VIII. ADAPTAÇÃO DE JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	93
CAPÍTULO IX. EDUCAÇÃO POPULAR E AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE COM AS PEDAGOGIAS DA AUTONOMIA, DO OPRIMIDO E DA ESPERANÇA.....	105
CAPÍTULO X. A TEORIA DOS MODELOS MENTAIS NA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS, INVESTIGAÇÃO E APLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	112
CAPÍTULO XI. A (DES)HUMANIZAÇÃO DO ENSINO: REPENSANDO O PAPEL DOCENTE DIANTE DO USO INADEQUADO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA).....	122
CAPÍTULO XII. SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE DEBORD E BAUMAN SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE	133
CAPÍTULO XIII. DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO NÍVEL FUNDAMENTAL.....	151
CAPÍTULO XIV. O ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO DO NÍVEL FUNDAMENTAL.....	160
CAPÍTULO XV. NEUROEDUCAÇÃO E ENSINO DE QUÍMICA: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS NEURODIVERGENTES	171

CAPÍTULO XVI. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE INSTRUMENTOS ÓPTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA...	186
CAPÍTULO XVII. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ANATOMIA HUMANA.....	198
CAPÍTULO XVIII. A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL	210
CAPÍTULO XIX. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EXTENSÃO RURAL NO SEMIÁRIDO PARAIBANO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO RURAL SUSTENTÁVEL	221
CAPÍTULO XX. SEMEANDO SAÚDE E BEM VIVER PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA ENTRE ESCOLARES EM TEIXEIRA DE FREITAS, BAHIA	228
CAPÍTULO XXI. QUADRINHOS COM SENTIDO: QUANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), A DISTROFIA MUSCULAR DE DUCHENNE E A EPILEPSIA GANHAM VOZ NAS HISTÓRIAS QUADRINHOS	237

CAPÍTULO I

VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES COMO FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

SCHOOL VIOLENCE: AN ANALYSIS OF DISSERTATIONS AS METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR RESEARCH IN PHYSICAL EDUCATION

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-1

Daiane Galhardi Brilio ¹

Pedro Henrique Seleri Barbudo ²

André Luiz de Souza Araújo ³

Michela Íris Costa ⁴

Elisangela Ferreira Gabriel ⁵

¹ Graduada em Educação Física, licenciatura plena - Universidade Estadual Paulista - UNESP - Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial Inclusiva - FAEC - Faculdade Atitude - Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em rede nacional - ProEF/Unesp - Financiamento Capes. - Professora de Educação Física na rede municipal de Sumaré-SP.

² Graduado em Educação física, licenciatura plena - FCT Unesp - Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional - ProEF/Unesp - Financiamento Capes. - Professor de Educação Física na rede municipal de Sumaré-SP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³ Graduado em Educação Física, licenciatura plena - Unesp/Bauru - Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional - ProEF/Unesp - Professor de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Técnico de Futsal da Prefeitura Municipal de Santa Bárbara D'Oeste-SP.

⁴ Graduada em Educação Física, licenciatura plena pela Universidade de Ribeirão Preto-UNAERP - Pós-graduada em Inclusão e Escola pela Universidade de Alfenas UNIFAL- Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Integrada Soares de Oliveira- FISO - Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em rede nacional - ProEF/Unesp. Professora de Educação Física na rede municipal de Viradouro- SP.

⁵ Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da ACM Sorocaba (FEFISO), Pós Graduada em Atividade Física e Saúde e Fisiologia do Exercício pela Faculdade de Educação Física da ACM Sorocaba (FEFISO), Pós Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (UFABC), Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional (ProEF/ Unesp), Professora de Educação Física nas redes Estadual de São Paulo e Municipal de Sorocaba.

RESUMO

Este capítulo apresenta uma análise crítica de cinco dissertações de mestrado que investigam a violência escolar sob diferentes perspectivas, especialmente no campo da Educação Física. A partir da leitura dos fundamentos teóricos, metodologias, estratégias de coleta e análise de dados, buscou-se compreender como a violência se manifesta no cotidiano escolar, quais são seus desdobramentos nas relações entre professores e estudantes e como esses estudos contribuem para o avanço das pesquisas em Educação Física escolar. A violência, em suas múltiplas expressões físicas, verbais, psicológicas e simbólicas, aparece como um fenômeno complexo, contextual e historicamente construído, atravessando as relações sociais e se reproduzindo no interior das instituições educacionais. As dissertações analisadas trazem

aportes relevantes para compreender a dinâmica da violência, a influência das estruturas de poder e a importância de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e democráticas. O capítulo reforça a necessidade de aprofundar o debate sobre violência escolar na área da Educação Física, destacando o potencial da disciplina para promover convivência, diálogo e transformação social.

Palavras-chave: Violência escolar. Educação Física. Metodologias qualitativas. Relações de poder. Práticas docentes.

ABSTRACT

This chapter presents a critical analysis of five master's dissertations that investigate school violence from different perspectives, particularly within the field of Physical Education. By examining

the theoretical frameworks, methodologies and strategies of data collection and analysis, the study aims to understand how violence manifests in school settings, how it affects relationships between teachers and students, and how such studies contribute to the development of research in school Physical Education. Violence, expressed through physical, verbal, psychological and symbolic forms, emerges as a complex phenomenon that is socially and historically constructed and reproduced within educational institutions. The dissertations provide valuable

insights into the dynamics of violence, the influence of power structures and the importance of critical and democratic pedagogical practices. This chapter reinforces the need to deepen the debate on school violence in the Physical Education field, highlighting the discipline's potential to promote dialogue, coexistence and social transformation.

Keywords: School violence. Physical Education. Power relations. Qualitative research. Teaching practices.

1. INTRODUÇÃO

O fenômeno da violência escolar tem sido amplamente discutido nas últimas décadas, revelando sua complexidade e presença constante nas instituições educativas. Longe de ser um evento isolado ou restrito a agressões físicas, a violência assume múltiplas formas, incluindo agressões verbais, simbólicas, psicológicas e institucionais, muitas vezes naturalizadas pela cultura escolar.

Este capítulo resulta de uma análise sistemática de cinco dissertações de mestrado que abordam a violência escolar em diferentes contextos, com destaque para suas implicações na Educação Física. A escolha desses estudos se justifica pelo papel singular da disciplina no cotidiano escolar, pois seu caráter prático, dinâmico e relacional evidencia interações que podem tanto revelar quanto tensionar situações de violência. Além disso, a Educação Física possui grande potência para promover valores de convivência, respeito mútuo e resolução pacífica de conflitos.

Assim, compreender como a violência se manifesta no ambiente escolar e como ela atravessa a atuação docente contribui diretamente para qualificar o debate e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana e cidadã.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão das dissertações permitiu identificar abordagens distintas, mas complementares, sobre a violência escolar. Cada estudo apresenta sua própria fundamentação teórica, metodologia e foco de análise, compondo um panorama abrangente sobre o tema e suas interfaces com a Educação Física.

A dissertação de Mattosinho (2021) investigou a violência escolar a partir do olhar de professores de Educação Física da rede estadual paulista. O estudo revelou que muitos

docentes não se sentem preparados para lidar com a violência, desconhecem políticas públicas específicas e percebem a escola como um espaço permeado por conflitos que se intensificam nas aulas de Educação Física devido às características da disciplina, como maior exposição corporal, competição e uso do espaço físico ampliado.

Mendes (2021), apoiada na Teoria Crítica da Sociedade, analisou produções acadêmicas sobre disciplina, controle e violência. A autora discutiu como a escola moderna constrói mecanismos de normatização e vigilância que, mesmo não intencionais, produzem situações de violência simbólica, reforçando desigualdades e padrões de dominação.

Já o estudo de Ferreira (2010), que adotou uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos, identificou diversas formas de violência, incluindo bullying, vandalismo, consumo de drogas, agressões físicas e verbais. As aulas de Educação Física surgiram como um espaço onde a violência se manifesta com frequência, tanto devido às interações corporais quanto à dinâmica dos jogos e competições.

Santos (2017) discutiu a violência simbólica e as relações de poder entre professores e estudantes, apontando que práticas autoritárias e relações hierárquicas rígidas contribuem para tensões e conflitos. A autora destaca que a violência não ocorre somente entre alunos, mas também entre docentes e estudantes, mediada por discursos, expectativas e mecanismos institucionais.

Por fim, Mello (2016) analisou a origem da violência nas aulas de Educação Física e identificou como a prática pedagógica pode contribuir para o agravamento ou para a prevenção da violência. Sua pesquisa evidenciou que a ausência de planejamento, a negligência pedagógica e a falta de diálogo favorecem conflitos, enquanto práticas intencionais, reflexivas e participativas podem reduzir tensões e promover convivência saudável.

Em conjunto, as dissertações demonstram que a violência escolar é atravessada por dimensões sociais, psicológicas e pedagógicas, e que sua compreensão exige olhares sensíveis às relações de poder e às especificidades da Educação Física.

2.1. SÍNTESES DAS DISSERTAÇÕES

2.1.1. Dissertação 1: Violência escolar, políticas públicas e docência em educação física: suas relações pelo olhar docente

A primeira dissertação analisada é de autoria de Paulo Vítor Bognoli Mattosinho, orientação da Professora Dr.^a Elaine Prodócimo, apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no ano de 2021.

Teve como objetivo principal elucidar a relação de apropriação das políticas públicas e legislações relacionadas à violência escolar por parte de docentes de Educação Física da rede estadual paulista das diretorias Leste e Oeste de Campinas, a partir da visão do(a) próprio(a) docente.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, sendo o objetivo trazer à luz a perspectiva do grupo docente sobre sua realidade, valorizando o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente estudado.

Inicialmente, desenvolveu-se uma revisão da literatura sobre violência escolar e como ela se insere especificamente nas aulas de Educação Física, além de discutir as políticas públicas relacionadas ao tema. Realizou-se também uma análise documental dos principais documentos referentes à educação e à violência escolar na rede estadual paulista de Campinas.

A coleta de dados foi feita por meio de um questionário online semiestruturado utilizando o Google Forms. A análise dos dados foi guiada pela metodologia do paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Utilizou-se a análise de discurso de Bardin (1977), que prevê três processos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As respostas foram categorizadas em formas, culpabilização, atores/atrizes e outros. Autores citados no capítulo de metodologia foram: Prodanov e Freitas (2013); Godoy (1995); Adiche (2019); Freire (2019); Bardin (1977).

O autor concluiu que o fenômeno da violência escolar ocorre nas escolas e de forma única nas aulas de Educação Física devido às particularidades da disciplina. Os docentes de Educação Física participantes da pesquisa não conhecem com profundidade os programas e políticas públicas voltados à violência escolar, pois a implementação dessas ações raramente ocorre em conjunto com a docência.

Essas políticas são geralmente impostas hierarquicamente, sem considerar as demandas dos professores, que estão na linha de frente escolar e seriam os mais indicados para contribuir com sugestões. Parte dos professores entende que violência escolar e violência comum têm como único diferencial o espaço de ocorrência.

A pesquisa evidenciou a importância de discutir as ações governamentais e como elas influenciam as possibilidades dos docentes de Educação Física em escolas públicas. A maioria dos docentes não se sente preparada para lidar com a violência escolar, indicando que as políticas públicas não alcançam plenamente seu público-alvo e objetivos.

A gestão democrática e o pertencimento escolar são temas relacionados à violência, e a dificuldade de compreender esses conceitos pode afetar a capacidade dos professores de lidar com a violência. As principais formas de registro de ocorrências são em cadernos, livros e papéis, sendo que o simples registro não reduz a violência escolar.

2.1.2. Dissertação 2: Punição e disciplina na escola: estudo com base nas produções acadêmicas da área da educação

A segunda dissertação foi desenvolvida por Janaina Silva Mendes, trata-se de uma dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e orientada pelo Professor Doutor Carlos Antônio Giovinazzo Jr no ano de 2021.

O objetivo geral foi identificar como produções acadêmicas na área da educação têm apresentado seu entendimento sobre as práticas punitivas e disciplinares na escola, e refletir se é possível uma educação escolar sem disciplina.

O estudo analisou seis produções acadêmicas para identificar o entendimento sobre práticas punitivas e disciplinares na escola. A análise foi realizada à luz da Teoria Crítica da Sociedade. A pesquisa buscou destacar conceitos que surgiram ao longo do trabalho, comparando discussões sobre o papel da escola, disciplina e indisciplina, autoridade, controle e punição. O problema de pesquisa central era como a produção acadêmica na área da educação apresenta as práticas punitivas e disciplinares na escola.

A pesquisa recorreu a seis dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, selecionadas a partir dos descritores práticas punitivas e práticas disciplinares. A seleção envolveu filtros por Grande Área de Conhecimento (Ciências Humanas) e Área de Conhecimento (Educação), além de um recorte temporal (2005 a 2017). A delimitação final ocorreu pela leitura dos resumos das dissertações, focando em investigações sobre a instituição escolar que abordassem as práticas punitivas ou disciplinares. Foi elaborado um roteiro de leitura e fichamento para a análise das dissertações selecionadas. A análise se organizou em torno de três critérios: o que as pesquisas relatam

sobre a escola, os entendimentos sobre práticas punitivas e disciplinares, e os encaminhamentos/conclusões apresentados.

Autores citados no capítulo de metodologia foram Marcuse (1979); Horkheimer e Adorno (1985); Horkheimer (2015); Adorno (1995); Arendt (2013); Roure (2006); Rusche e Kirchheimer (2004); Freud (2017); Piñás (2014); Santana (2011).

Pode-se concluir que os conceitos de punição e disciplina são difusos e, por vezes, ambíguos, com as práticas descritas como disciplinares também aparecendo como expressões de punição.

A perspectiva de uma escola sem disciplina não se vislumbra nos moldes da sociedade moderna, que produz suas relações alicerçadas em uma estrutura social punitiva. A pesquisa contrasta discussões sobre o papel da escola, disciplina e indisciplina, autoridade, controle e punição. A escola, como instituição moderna, organiza formas de manter a ordem e a disciplina através do controle do tempo e do espaço, buscando produzir corpos e subjetividades conforme normas. A avaliação é frequentemente apresentada como uma prática disciplinar ou punitiva, criando hierarquias e classificando alunos. Muitos trabalhos de autores sobre indisciplina se utilizam de dados quantitativos, mas giram em torno da experiência subjetiva ou particular do sujeito ou do pesquisador, com conceitos que remetem ao senso comum.

O estudo das práticas punitivas e disciplinares na escola reforçou que os conceitos dependem da relação subjetiva do indivíduo com a prática e do contexto histórico e social. Há um esforço para classificar punição e castigo como práticas disciplinares, e a autora compreende as práticas de castigo, vigilância, prêmios, organização do tempo e espaço como punições aplicadas pelos professores.

2.1.3. Dissertação 3: Práticas de violência no espaço escolar do distrito federal: uma interpretação do fenômeno nas aulas de educação física

De autoria de Cleber dos Santos Ferreira, a terceira dissertação escolhida foi apresentada ao mestrado da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2010, e orientada pelo Professor Doutor Aldo Antônio de Azevedo.

Verificar a ocorrência de práticas de violência nas aulas de Educação Física em uma escola pública da cidade de Santa Maria, Distrito Federal, compreendendo o ambiente das aulas, a figura do professor e dos alunos, a escola e as relações desta com a comunidade como

elementos integrantes e participantes, para uma ação refletida no fazer pedagógico, foi o principal objetivo desse estudo.

O estudo utilizou uma linha qualitativa e quantitativa combinada. A abordagem visou verificar a ocorrência, frequência e tipos de práticas de violência nas aulas de Educação Física em uma escola pública do Distrito Federal, compreendendo o ambiente das aulas, a figura do professor e dos alunos, a escola e suas relações com a comunidade. O referencial teórico incluiu as contribuições de autores como Foucault e Bourdieu.

A coleta de dados combinou a aplicação de questionários, observações e a realização de grupos focais com alunos, professores, equipe de direção e policiais do Batalhão Escolar. Houve uma busca no caderno de ocorrências diárias da escola. O cruzamento das abordagens permitiu confrontar dados e compreender a mecânica do fenômeno. Os dados foram organizados em blocos ou núcleos temáticos, com categorias elaboradas a partir das respostas.

Autores citados no capítulo de metodologia foram Abramovay e Rua (2002); Abramovay (2009); Neto, Moreira e Sucena (2002).

O autor concluiu que o estudo justifica-se pela insuficiência de estudos sobre violência no ambiente escolar relacionados às aulas de Educação Física, levando a um desconhecimento dos professores e dificultando sua atuação. A violência é um fenômeno complexo e polissêmico, cujas formas, significados e agentes mudam ao longo do tempo. Os participantes da pesquisa (alunos, professores, equipe de direção) conceituam a violência de maneiras diversas, incluindo agressões físicas, verbais e psicológicas (como bullying), consumo e tráfico de drogas, preconceito, vandalismo e depredação. Fatores como a educação familiar, o ambiente familiar e a postura dos pais são vistos como causas da violência pelos participantes. Professores e equipe de direção se dividem quanto à origem da violência ser externa ou interna à escola. Os torneios e campeonatos de Educação Física são considerados por alunos, equipe de direção, professores e policiais como eventos que podem atrair episódios violentos, como brigas, invasões, consumo/tráfico de drogas e rixas entre gangues. As palavras de baixo calão e ofensas entre alunos e até mesmo contra professores são práticas constantes nas aulas de Educação Física e são interpretadas com normalidade por alguns alunos.

A pesquisa ressalta a necessidade de um trabalho mais aprofundado sobre a temática da violência por todos os envolvidos na dinâmica escolar, a fim de evitar rotulações e reduções do fenômeno.

2.1.4. Dissertação 4: Violência escolar e as relações de poder entre professores e estudantes: uma análise em escolas estaduais de ensino médio de ribeirão preto/sp

Essa dissertação de Mestrado foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” no ano de 2017, escrita por Rachel Fernanda Matos dos Santos e orientada pela professora doutora Hilda Maria Gonçalves da Silva.

Apresentou como objetivo geral a análise das relações de poder e da violência escolar, a partir das relações estabelecidas entre professores e estudantes do Ensino Médio, em escolas estaduais de Ribeirão Preto/SP, verificando a percepção desses sujeitos e dando visibilidade à violência simbólica.

O estudo utilizou o método crítico-dialético. Adotou uma abordagem qualitativa. Foi um estudo de caráter exploratório-descritivo. A pesquisa compreendeu a realidade permeada por totalidade, mudança e contradição, buscando desvelar determinantes sociais. O foco teórico incluiu autores que discutem as contradições da sociedade capitalista e sua reflexão no campo educacional, com ênfase nas relações de poder e na violência simbólica.

Realizou-se pesquisa bibliográfica e documental (análise do Plano de Gestão e registros de ocorrências escolares). Houve pesquisa de campo com aplicação de questionários a estudantes e professores, e observação não participante em sala de aula. Os registros de ocorrências foram analisados para identificar possíveis atos de violência ou indisciplina.

Os autores citados no capítulo de metodologia foram Gil (1999); Diniz e Silva (2008); Minayo (2004); Minayo (2000); Charlot (2005); Bourdieu e Passeron (1992); Stelko-Pereira e Williams (2010); Priotto e Boneti (2009); Gadotti (1997); Paro (2014); Freire (1983).

A pesquisa buscou desvelar a violência simbólica, frequentemente implícita e velada, que contribui para a reprodução e manutenção da ordem social. Há um consenso entre estudantes e professores de que as escolas não estão preparadas para lidar com a violência, e as ações promovidas são pontuais e de pouco impacto. A participação dos professores na pesquisa foi mediana (cerca de 50%), possivelmente devido à desmotivação ou envolvimento em outras atividades, enquanto a participação dos estudantes foi considerada satisfatória. A concepção de violência, para ambos os grupos, não se limita a agressões físicas, incluindo agressões verbais e psicológicas, e danos ao patrimônio. No entanto, a visão pautada pelo senso comum ainda associa a violência escolar à conduta dos estudantes. A incivilidade

(humilhações, falta de respeito, palavras grosseiras) foi a forma de violência mais citada, indicando que o conflito não atinge predominantemente o nível físico. O uso de álcool e drogas ilícitas entre estudantes é muito presente, demandando ações institucionais e articulação com a rede. As práticas de controle de frequência e avaliação dos estudantes são utilizadas pelos professores como mecanismos de ameaça para que os alunos se comportem, o que reflete uma relação hierárquica e a desmotivação dos estudantes.

A pesquisa conclui que a violência simbólica está presente na relação entre estudantes e professores, contextualizada pela estrutura e organização da sala de aula, regras rígidas, mecanismos de controle, relações de poder hierarquizadas e a falta de diálogo.

2.1.5. Dissertação 5: A origem da violência nas aulas de educação física: a prática pedagógica do professor

A quinta dissertação de mestrado é de autoria de Tiago Lepre Mello e orientação do professor doutor Douglas Aparecido de Campos, foi apresentada à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no ano de 2016. Objetivou identificar, analisar e discutir a origem da violência nas aulas de Educação Física. Segue alguns apontamentos:

O estudo utilizou uma abordagem qualitativa do tipo descritivo-explicativo. A pesquisa buscou identificar, analisar e discutir a origem da violência nas aulas de Educação Física, com ênfase na prática pedagógica do professor.

A coleta de dados foi realizada por meio de diário de campo (anotações de 37 aulas observadas). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os dois professores de Educação Física. Aplicou-se um questionário aos alunos. Foi feita análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) de ambas as escolas. A análise dos dados envolveu os processos de redução, categorização e interpretação. As categorias de análise da origem da violência na prática pedagógica do professor foram: “Prática Licenciada” e “Prática Autoritária”.

Bogdan e Biklen (2013); Gerhardt e Silveira (2009); Ludke e André (2014); Chizzotti (2000); Gil (2002); Severino (2007); Triviños (2013) foram os autores citados no capítulo de metodologia.

O autor concluiu que a violência é um fenômeno complexo, que abrange dimensões natural, social e simbólica, manifestando-se de diversas formas (verbais, psicológicas, físicas). A dissertação distingue três níveis de violência escolar: violência na escola (ocorre no cotidiano escolar, por e contra membros da comunidade), violência à escola (direcionada ao ambiente

escolar e seus representantes) e violência da escola (produzida pelo próprio sistema e agentes). A pesquisa focou na prática pedagógica do professor como condicionante da violência, observando a percepção, banalização e intervenção. A origem da violência nas aulas de Educação Física está vinculada à violência institucional e simbólica produzida pela prática pedagógica do professor, subdividida em duas categorias: Prática Licenciada (negligência do professor, falta de planejamento, ausência de orientação didática, teórica e metodológica) e Prática Autoritária (hostilidade, práticas punitivas, exercício do autoritarismo docente).

A prática punitiva foi identificada como a principal forma de intervenção dos professores em situações de conflito e violência, embora os relatos priorizem o diálogo. A punição, sem diálogo e reflexão, pode alimentar a violência e gerar sentimentos de raiva e tristeza nos alunos. Os professores relataram que o tema da violência foi abordado de forma superficial ou insuficiente em sua formação inicial, e que a experiência docente foi o que lhes trouxe segurança para lidar com o assunto. A Educação Física pode ser um ambiente propício para a ocorrência de violência, mas também pode, com estratégias pedagógicas adequadas, promover interação harmoniosa e valores de convivência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dissertações analisadas oferecem contribuições fundamentais para compreender a violência no ambiente escolar e evidenciam o papel decisivo da Educação Física nesse debate. A disciplina, por sua natureza prática e relacional, permite identificar formas explícitas e sutis de violência, ao mesmo tempo em que se apresenta como campo potente para promover valores humanos, empatia, respeito e cooperação.

Os estudos indicam a necessidade de investir em formação docente que prepare professores para lidar com a violência de modo crítico e reflexivo, evitando respostas improvisadas e fortalecendo práticas pedagógicas que priorizem o diálogo, a inclusão e a mediação de conflitos. Ao reconhecer a complexidade da violência e suas múltiplas causas, a Educação Física pode assumir lugar estratégico na promoção de culturas de paz e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, este capítulo reforça que compreender a violência escolar é indispensável para qualificar a prática pedagógica e para consolidar uma Educação Física escolar comprometida com justiça social, respeito e transformação das relações humanas.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, C. S. Práticas de violência no espaço escolar do Distrito Federal: uma interpretação do fenômeno nas aulas de Educação Física. (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Brasília, DF. 141 p. 2010.
- MATTOSINHO, P. V. B. Violência escolar, políticas públicas e docência em educação física: suas relações pelo olhar docente. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 90 p. 2021.
- MELLO, T. L. A origem da violência nas aulas de educação física: a prática pedagógica do professor. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 192 p. 2016.
- MENDES, J. S. Punição e disciplina na escola: estudo com base nas produções acadêmicas da área da educação. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP. 90 p. 2021.
- SANTOS, R. F. M. Violência escolar e as relações de poder entre professores e estudantes: uma análise em escolas estaduais de ensino médio de Ribeirão Preto/SP. Mestrado (Programa de Pós- Graduação em Serviço Social) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, SP. 185 p. 2017.

CAPÍTULO II

DO CIRCO À DANÇA: LINGUAGENS CORPORAIS COMO TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FROM CIRCUS TO DANCE: BODY LANGUAGES AS LEARNING TERRITORIES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-2

Edson Dias de Souza Junior ¹

Julio César Martins Marques Costa ²

Thais Rosalino do Couto ³

Viviane Camargo Santos da Silva ⁴

¹ Professor de Educação Física na rede estadual de São Paulo. Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Santa Cecília (UNISANTA) – Santos/SP. Pós-graduado em Educação Física Escolar e Educação Especial. Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/Unesp). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Professor adjunto de educação básica – PAEB no município de Cajamar. Graduado em Educação Física pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2011). Mestrando e bolsista CAPES em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).

³ Professora de Educação Física da rede estadual do Rio de Janeiro. Graduada em Educação Física, licenciatura plena – Universidade Estácio de Sá. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior – Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – ProEF/Unesp. Financiamento CAPES.

⁴ Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) Santos-SP; Pós-graduação em Educação Inclusiva; Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional (ProEF/Unesp). Professora de Educação Física na rede municipal de Praia Grande - SP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre o ensino da dança e do circo na Educação Física Escolar, com base em três trabalhos acadêmicos que evidenciam o potencial dessas linguagens corporais como práticas educativas. A dança é discutida como linguagem estética, cultural e sensível, enquanto o circo é abordado como território de aprendizagem que valoriza o risco, a escuta e o protagonismo dos estudantes.

Os estudos revelam que, apesar do potencial formativo, a dança ainda é tratada de forma periférica nas escolas públicas, geralmente associada a eventos comemorativos. Já o circo, quando incorporado com planejamento pedagógico, promove autonomia e pertencimento, especialmente entre alunos que não se destacam nas práticas esportivas tradicionais.

A partir das experiências dos professores autores e das referências teóricas utilizadas, o artigo defende uma Educação Física que valorize o corpo como lugar de saber e expressão, rompendo com modelos tecnicistas e promovendo práticas significativas, inclusivas e emancipatórias.

Palavras-chave: Educação Física. Dança. Circo. Corpo. Escola pública.

ABSTRACT

This article presents reflections on the teaching of dance and circus in school physical education, based on three academic works that highlight the potential of these body languages as educational practices. Dance is discussed as an aesthetic, cultural, and sensitive language, while circus is approached as a learning territory that values risk, listening, and student protagonism.

The studies reveal that, despite its formative potential, dance is still treated peripherally in public schools, often associated with commemorative events. Circus, when incorporated with pedagogical planning, promotes autonomy and belonging, especially among students who do not stand out in traditional sports practices.

Based on the experiences of the authors and the theoretical references used, the article advocates for a physical education that values the body as a place of knowledge and expression, breaking with technicist models and promoting meaningful, inclusive, and emancipatory practices.

Keywords: Physical Education. Dance. Circus. Body. Public school.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar ainda carrega resquícios de um modelo esportivista, competitivo e pouco sensível às múltiplas formas de expressão corporal. Mas há professores que vêm tensionando esse padrão, buscando práticas que dialoguem com a realidade dos estudantes e com a diversidade dos corpos. É nesse contexto que o circo e a dança entram em cena, não como conteúdos periféricos, mas como linguagens potentes que educam para a vida.

A dança, em todas as suas formas, vai além do domínio de uma sequência de passos. Ela constitui uma ferramenta potente para o ensino da alfabetização física, dos conceitos de movimento, da autoestima, da autoexpressão e das relações interpessoais. Além disso, é uma manifestação essencial da cultura e da sociedade. Por meio da dança, os alunos expressam suas identidades culturais, resolvem problemas, transmitem ideias artísticas e fortalecem suas interações sociais (MELCHIOR, 2011, apud LEVENBERG, ARMSTRONG e JOHNSON, 2020).

Para a BNCC, a dança explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. Podendo ser realizadas individualmente, em duplas ou em grupos. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas. (BRASIL, 2017).

Como destaca Bracht (1992), o movimento a ser tratado pela Educação Física, enquanto componente curricular, é aquele que carrega sentido e significado produzidos no contexto histórico e cultural. Assim, a realidade social e o meio em que o aluno está inserido tornam-se elementos centrais para a construção das propostas pedagógicas da área. Nessa perspectiva, a arte circense se legitima na Educação Física Escolar justamente por articular movimento, cultura e expressão, sendo uma prática dotada de intencionalidade educativa e de valor formativo.

Atualmente, reconhece-se amplamente que transformar o conhecimento do conteúdo da dança em conhecimento voltado ao ensino e à aprendizagem exige muito mais do que domínio técnico e controle corporal. É necessário que os professores desenvolvam uma ampla gama de estratégias pedagógicas capazes de motivar e engajar os estudantes. (SÖÖT e VISKUS,

2014). Assim, compreende-se que a dança contribui para o desenvolvimento integral do ser humano e que o ensino dessa linguagem artística precisa romper com modelos tradicionais de transmissão, nos quais a técnica e o controle do movimento ocupam posição central.

A professora Thais Rosalino do Couto aponta que a dança, muitas vezes, aparece nas escolas apenas em datas comemorativas, sem planejamento pedagógico ou reconhecimento curricular. Já o professor Edson Dias de Souza Junior, ao investigar práticas docentes, identificou professores que resistem a essa lógica e propõem experiências sensíveis e criativas com a dança. O professor Julio César Martins Marques Costa, por sua vez, relata uma vivência com slackline que revelou como o circo pode ser espaço de escuta, risco educativo e pertencimento. A professora Viviane Camargo Santos da Silva acrescenta que as danças, quando lembradas no ambiente escolar, geralmente se restringem a apresentações comemorativas e nem sempre são reconhecidas como conteúdo da Educação Física. Segundo ela, ainda persiste um olhar preconceituoso sobre determinadas manifestações corporais, o que evidencia a desvalorização cultural e o distanciamento entre dança e educação. Além disso, barreiras de ordem religiosa e a falta de infraestrutura escolar, como ausência de espaços adequados e turmas superlotadas que dificultam o desenvolvimento pedagógico dessas práticas, limitando o acesso dos estudantes à diversidade cultural do movimento.

Este artigo nasce da articulação entre esses trabalhos, que compartilham uma mesma inquietação: como tornar a Educação Física mais plural, crítica e significativa? A partir das experiências dos professores autores e dos referenciais teóricos utilizados, propomos uma reflexão sobre o ensino da dança e do circo como territórios de aprendizagem na escola pública.

2. DESENVOLVIMENTOS

A experiência com slackline, relatada pelo professor Julio, mostra como o circo pode ser incorporado às aulas de Educação Física com intencionalidade pedagógica. Ao propor atividades de equilíbrio e atenção, o professor criou um ambiente de cooperação, escuta e protagonismo. Alunos que não se destacavam nas práticas esportivas tradicionais encontraram no circo um espaço legítimo de expressão e pertencimento. Essa vivência dialoga diretamente com Lindberg e Mattsson (2022), que defendem o risco como elemento educativo.

A professora Thais e o professor Edson discutem a dança como linguagem que ultrapassa a técnica e o domínio de movimentos. A partir dos eixos pedagógicos de Sööt e Viskus (2014), defendem uma abordagem crítica, multicultural e inclusiva. Sims e Erwin (2012) reforçam que “a dança é uma forma de arte criativa”, e que sua repetição mecânica não promove aprendizagem significativa. A dança, nesse contexto, torna-se ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No Ensino Médio, a introdução das atividades circenses por meio da dança e da ginástica constitui uma estratégia pedagógica pertinente, ainda que pouco explorada e ausente nos conteúdos previstos pela BNCC. Trata-se, contudo, de um conteúdo que favorece a problematização, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento, podendo ser integrado a projetos curriculares interdisciplinares, ampliando o repertório expressivo e cultural dos estudantes.

Os professores apontam desafios comuns: falta de formação específica, resistência cultural, escassez de recursos e ausência de planejamento pedagógico. Mesmo assim, as observações realizadas pelo professor Edson revelam iniciativas individuais de docentes que buscam ressignificar o ensino da dança, investindo em práticas criativas, exploratórias e interdisciplinares. O corpo deixa de ser objeto de controle e passa a ser sujeito de saber.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A fundamentação teórica deste artigo se apoia em autores que discutem o ensino da dança e do circo como práticas pedagógicas na Educação Física. No campo da dança, Levenberg, Armstrong e Johnson (2020) propõem o modelo Teaching Dance for Understanding (TDfU), que valoriza a criação coreográfica, a reflexão sobre o movimento e a relação do corpo com o meio. A proposta rompe com o ensino técnico e prescritivo, promovendo autonomia e criticidade.

Sööt e Viskus (2014) apresentam sete eixos pedagógicos que orientam uma abordagem contemporânea da dança: formação docente holística, autorregulação e reflexão, abordagem somática, dança como arte, integração tecnológica, abordagem multicultural e discussões sobre gênero e sexualidade. Esses eixos dialogam com práticas que reconhecem a dança como linguagem estética, cultural e política.

No campo do circo, Lindberg e Mattsson (2022) defendem que “tarefas circenses exploratórias podem permitir a aceitação do risco na Educação Física e funcionar como uma

maneira para os professores refletirem sobre considerações pedagógicas e praticarem o compartilhamento do poder com seus alunos”. Price (2022) complementa que essas atividades “têm o potencial de motivar e envolver as crianças na exploração e no domínio de uma ampla gama de competências físicas”. Ambas as abordagens sustentam uma Educação Física que valoriza o corpo como território de saber e expressão.

O ensino das artes circenses na Educação Física escolar configura-se como uma proposta inovadora que rompe com o modelo tradicional, centrado na reprodução técnica e na competição. A prática do circo em distintos espaços educacionais, incluindo as escolas, representa um fenômeno emergente no final da década de 1990 e desde então ganha destaque, como sugerem diferentes estudos (BORTOLETO, 2011, 2023; FOUCHET, 2006; INVERNÓ, 2003). Essa abordagem, baseada em tarefas exploratórias e experiências corporais diversificadas, promove um aprendizado ativo, criativo e significativo, ampliando o repertório motor, simbólico e expressivo dos estudantes. Além de integrar dimensões cognitivas, motoras, afetivas e socioculturais, as práticas circenses favorecem a autonomia, a cooperação e o protagonismo discente, aspectos fundamentais para a formação integral do educando.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados evidenciam que, mesmo diante de desafios estruturais e culturais, é possível construir experiências educativas potentes por meio do ensino da dança e do circo. Quando o professor adota uma postura crítica, reflexiva e aberta à escuta, o ambiente escolar se ressignifica: a dança e o circo deixam de ocupar posições periféricas e passam a assumir um papel central na formação integral dos estudantes.

Lindberg e Mattsson (2022) afirmam que “os professores precisam abrir mão do controle para conduzir um ensino que abrace o risco”, e essa disposição é fundamental para práticas pedagógicas que promovam a autonomia, a criatividade e a autoria discente. O circo e a dança, enquanto linguagens vivas, não apenas mobilizam corpos, mas também ampliam consciências, despertam sensibilidades e contribuem para a transformação das realidades socioculturais.

Nas instituições escolares, contudo, observa-se que a dança ainda é frequentemente tratada de forma secundária, restrita a apresentações em eventos comemorativos, o que contribui para a descaracterização de seu papel como conteúdo da cultura corporal. O

professor de Educação Física comprometido com uma prática crítica e significativa busca desenvolver um trabalho de qualidade, mas enfrenta um contexto permeado por limitações estruturais, resistências culturais e diferentes formas de preconceito. Nessa perspectiva, a pedagogia da dança configura-se como um caminho promissor para a valorização desse conteúdo, permitindo sua compreensão como expressão cultural, forma de conhecimento e instrumento de emancipação humana.

Marques (1997) destaca que a proposta pedagógica para o ensino da dança na escola deve ter como finalidade explorar aspectos que desenvolvam nos alunos a capacidade de se expressar, criar e comunicar-se, além de possibilitar uma formação integral, que os torne sujeitos capazes de compreender, escolher, questionar e transformar o mundo em que vivem.

O ensino do circo, por sua vez, apresenta-se como uma alternativa pedagógica potente para o desenvolvimento integral dos estudantes, ao articular movimento, arte e cultura em experiências corporais significativas. A inserção das atividades circenses nas aulas de Educação Física proporciona aos alunos o acesso a uma manifestação cultural e histórica específica, contribuindo para um dos principais propósitos desse componente curricular: favorecer a autonomia dos sujeitos diante dos elementos da cultura corporal, de modo que possam, ao longo da vida, praticar e apreciar atividades esportivas, expressivas e de lazer (DAOLIO, 2003).

A incorporação das artes circenses aos programas de Educação Física também possibilita estabelecer um elo entre a aprendizagem escolar e as experiências vivenciadas no âmbito familiar e comunitário, promovendo uma formação contextualizada, crítica e culturalmente relevante (TINNING, 2010, apud PRICE, 2012).

Como proposição, defende-se que essas práticas sejam incorporadas de forma sistemática ao currículo da Educação Física, com investimento em formação continuada docente, planejamento interdisciplinar e reconhecimento institucional. Que a Educação Física siga rompendo com modelos tradicionais e consolidando práticas que acolham todos os corpos, histórias e formas de existência, reafirmando seu compromisso com a formação humana integral e com a valorização da cultura corporal de movimento.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores orientadores e colegas de curso que contribuíram com reflexões e vivências para a construção deste trabalho. Reconhecemos também o papel das

escolas públicas que, mesmo diante de desafios, seguem promovendo práticas educativas que valorizam a diversidade e a expressão corporal.

REFERÊNCIAS

- BANNON, F. Dança: as possibilidades de uma disciplina. *Pesquisa em Educação em Dança*, v.11, n.1, p.49–59, 2010.
- BORTOLETO, M.A.C. Circo y Educación Física: los juegos circenes como recurso pedagógico. *Revista Stadium*, Buenos Aires, a.35, n.195, p.15-26, mar., 2006.
- BORTOLETO, M.A.C. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. *Cadernos de Formação RBCE* [Internet]. 2011 Jul. [citado 2022 Set 15]; 43-55.
- BORTOLETO, M. A. C. A escola como locus: a quantas anda o ensino das atividades circenses? *Ambiente Gest Desenvolv* 2023; 2023:160-71.
- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- DAOLIO, J. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. *Cultura, educação física e futebol*. p. 123-133. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- FOUCHET, A. Las artes del circo: una aventura pedagógica. *Buenos Aires: Stadium*; 2006.
- INVERNÓ JC. Circo y Educación Física: otra forma de aprender. *Barcelona: INDE Publicaciones*, 2023.
- LEVENBERG, M.; ARMSTRONG, T.; JOHNSON, I. Ensino de dança para compreensão: reconceitualizando a dança na educação física. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, v.91, n.6, p.3–7, 2020.
- LINDBERG, M.; MATTSSON, T. How much circus is allowed? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2022.
- MARQUES, I. A. Dançando na Escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20-28, jun. 1997.
- PRICE, C. Circus For Schools. *PHEnex Journal*, 2022.
- SIMS, M.; ERWIN, H. Um conjunto de estudos de caso descritivos das práticas pedagógicas de quatro professores de dança. *Journal of Dance Education*, v.12, n.4, p.31–140, 2012.
- SÖÖT, A.; VISKUS, E. Contemporary approaches to dance pedagogy – the challenges of the 21st century. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v.112, p.290–299, 2014.

CAPÍTULO III

DA REPRODUÇÃO À CRIAÇÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FROM REPRODUCTION TO CREATION: ACCOUNTS OF TEACHING DANCE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-3

Daiane Galhardi Brilio¹
Elisangela Ferreira Gabriel²
Michela Íris Costa³
André Luiz de Souza Araújo⁴

¹ Graduada em Educação Física, licenciatura plena - Universidade Estadual Paulista - UNESP - Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial Inclusiva - FAEC - Faculdade Atitude - Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em rede nacional - ProEF/Unesp - Financiamento Capes. - Professora de Educação Física na rede municipal de Sumaré-SP.

² Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da ACM Sorocaba (FEFISO), Pós Graduada em Atividade Física e Saúde e Fisiologia do Exercício pela Faculdade de Educação Física da ACM Sorocaba (FEFISO), Pós Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (UFABC), Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional (ProEF/ Unesp), Professora de Educação Física nas redes Estadual de São Paulo e Municipal de Sorocaba.

³ Graduada em Educação Física, licenciatura plena pela Universidade de Ribeirão Preto-UNAERP- Pós-graduada em Inclusão e Escola pela Universidade de Alfenas UNIFAL- Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Integrada Soares de Oliveira- FISO -Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em rede nacional - ProEF/Unesp. Professora de Educação Física na rede municipal de Viradouro- SP.

⁴ Graduado em Educação Física, licenciatura plena - Unesp/Bauru - Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional - ProEF/Unesp - Professor de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Técnico de Futsal da Prefeitura Municipal de Santa Bárbara D'Oeste-SP.

RESUMO

Este capítulo apresenta reflexões críticas sobre o ensino da dança na Educação Física escolar, a partir de quatro relatos de experiência de professores em formação no Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (ProEF/Unesp). As narrativas revelam diferentes trajetórias pessoais e profissionais, marcadas por vulnerabilidades, paixões, críticas e descobertas, que se entrelaçam na busca por superar a lógica tradicional da reprodução técnica e avançar para práticas pedagógicas criativas, inclusivas e emancipadoras. Os relatos destacam desde a insegurança diante da ausência de formação específica até o desejo pelo domínio da dança, passando por reflexões sobre masculinidades e preconceitos de gênero, bem como pela potência transformadora da dança em projetos comunitários. Em diálogo com referenciais contemporâneos, os professores apontam para a necessidade de compreender a dança como linguagem cultural e corporal, capaz de articular

corpo, emoção e pensamento. A análise evidencia que, embora documentos oficiais reconheçam a dança como manifestação da cultura corporal, sua presença no currículo ainda é fragmentada e insuficiente, limitando o potencial educativo. Nesse contexto, a formação continuada e a postura docente crítica tornam-se fundamentais para transformar a dança em espaço de inclusão, diversidade e emancipação. Conclui-se que a dança, quando trabalhada a partir da criação e da reflexão crítica, pode contribuir para uma escola socialmente justa e para a formação integral dos alunos.

Palavras-chave: Dança. Educação Física. Escola pública. Criação. Diversidade.

ABSTRACT

This chapter presents critical reflections on the teaching of dance in school Physical Education, based on four experience reports written by

teachers enrolled in the Professional Master's Program in School Physical Education (ProEF/Unesp). The narratives reveal different personal and professional trajectories, marked by vulnerabilities, passions, critiques, and discoveries, which intertwine in the effort to overcome the traditional logic of technical reproduction and move toward creative, inclusive, and emancipatory pedagogical practices. The reports highlight aspects ranging from insecurity due to the absence of specific training to the desire for mastery of dance, including reflections on masculinities and gender prejudice, as well as the transformative potential of dance in community projects. In dialogue with contemporary theoretical frameworks, the teachers emphasize the need to understand dance as a

cultural and bodily language, capable of articulating body, emotion, and thought. The analysis shows that, although official documents recognize dance as a manifestation of body culture, its presence in the curriculum remains fragmented and insufficient, limiting its educational potential. In this context, continuing education and a critical teaching stance become essential to transform dance into a space of inclusion, diversity, and emancipation. It is concluded that dance, when approached through creation and critical reflection, can contribute to a socially just school and to the integral education of students.

Keywords: Dance. Physical Education. Public school. Creation. Diversity.

1. INTRODUÇÃO

A dança, enquanto manifestação da cultura corporal, ocupa um lugar singular na Educação Física (EF) escolar. Historicamente, sua presença esteve associada a práticas de reprodução técnica, apresentações comemorativas e coreografias prontas, muitas vezes desprovidas de reflexão crítica e de valorização da diversidade. Entretanto, as abordagens pedagógicas contemporâneas têm apontado para a necessidade de ressignificar esse conteúdo, compreendendo a dança como linguagem, conhecimento e prática social capaz de promover inclusão, criatividade e emancipação (Sööt e Viskus, 2014; Levenberg, Armstrong e Johnson, 2020; Lima, Lima e Pinto, 2025).

Este capítulo, intitulado: “Da reprodução à criação: relatos de experiência com a dança na educação física escolar”, reúne quatro narrativas docentes que, a partir de diferentes trajetórias pessoais e profissionais, refletem sobre os desafios e as possibilidades do ensino da dança na escola pública. Mais do que descrever práticas, os relatos revelam como a história de vida de cada professor influencia sua relação com a dança e como, em meio a contextos de vulnerabilidade social, precariedade estrutural e currículos engessados, é possível construir caminhos pedagógicos criativos e críticos.

As experiências aqui apresentadas percorrem desde a vulnerabilidade e a insegurança diante da dança até a paixão e o domínio técnico, passando por reflexões sobre masculinidades, preconceitos de gênero e a potência transformadora da dança em projetos comunitários. Em comum, todas apontam para a necessidade de superar a lógica da

reprodução e avançar para práticas que valorizem a criação, a expressão e a reflexão crítica, reafirmando a escola como espaço de justiça social e de formação integral.

Assim, este capítulo busca contribuir para o debate sobre o ensino da dança na EF escolar, articulando relatos de experiência com referenciais teóricos e curriculares, e defendendo a dança como prática educativa que integra corpo, emoção e pensamento, promovendo inclusão, diversidade e emancipação.

2. RELATOS DE EXPERIÊNCIA

2.1. ENTRE PASSOS E DESAFIOS: REFLEXÕES DE UMA DOCENTE EM MOVIMENTO

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”
(Freire, p.65, 1996)

A dança constitui, para mim, um dos aspectos mais desafiadores da prática pedagógica em Educação Física. Trata-se de um conteúdo que mobiliza minhas maiores vulnerabilidades profissionais, em razão de experiências pregressas que, em sua maioria, foram marcadas por desconforto e limitações.

Durante a infância, participei de aulas de balé clássico, porém, não guardo boas recordações desse período. Na adolescência, tentei integrar um grupo de dança escolar, mas novamente vivenciei experiências pouco acolhedoras. Já na graduação, a disciplina de dança apresentou-se insuficientemente, centrada na mera reprodução de movimentos, sem aprofundamento teórico ou metodológico.

Em determinado momento, ministrei aulas em academias, voltadas para modalidades como aeróbica e axé, embora por um período breve. No contexto escolar, minha atuação com a dança esteve majoritariamente vinculada a atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos cantados e dançados, ou a apresentações em datas comemorativas, com caráter festivo e performático.

A única experiência em que trabalhei com dança de maneira mais abrangente ocorreu durante minha atuação em um projeto social, voltado para crianças em situação de vulnerabilidade social. Nesse projeto, desenvolvi atividades exclusivamente com meninas, buscando promover a expressão corporal por meio da criação de movimentos próprios, da

escolha de músicas significativas para elas e da valorização da dança como forma de manifestação de sentimentos e vivências.

Reconheço a necessidade de investir na minha formação continuada em dança. Os textos, reflexões e debates promovidos pelo ProEF têm provocado deslocamentos importantes em minha zona de conforto, o que considero extremamente positivo ao abrir caminhos para a qualificação das minhas práticas pedagógicas.

Todavia, é imprescindível destacar os desafios estruturais enfrentados cotidianamente na Educação Física escolar, especialmente nas instituições públicas brasileiras. A escola em que atuo está situada em uma região de alta vulnerabilidade social, marcada pela presença significativa do tráfico de drogas. O espaço físico é limitado, sendo a quadra compartilhada com outro docente. Soma-se a isso a escassez de profissionais, a ausência de planejamento coletivo eficaz e uma série de dificuldades que impactam diretamente a qualidade do ensino.

A partir dessa trajetória pessoal e profissional, torna-se necessário ampliar o olhar para além das vivências individuais, promovendo uma reflexão crítica sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o ensino da dança na Educação Física escolar.

Professora Daiane Galhardi Brilio

2.2. DA AUSÊNCIA AO MOVIMENTO: UM OLHAR SOBRE A DANÇA NA ESCOLA

“A dança é uma das formas mais completas de expressão humana, porque envolve o pensamento, a emoção e o movimento.”
(LABAN, 1978)

Minha trajetória como professora de Educação Física é singular, pois é marcada por uma ausência inicial: a falta de experiência formal com a dança. Nunca tive a oportunidade de participar de aulas de balé ou outros grupos formais relacionados à dança como era comum em meninas da minha idade na época, devido inclusive a questões financeiras que não permitiam o acesso a tal aprendizagem. Meu primeiro contato significativo com a dança, ocorreu tardiamente, no Ensino Médio em que cursava o Magistério e pude participar de uma apresentação para a festa junina. Essa vivência, embora tenha sido inicialmente dramática, revelou-se fundamental, pois expôs o potencial traumático que o ensino da dança pode assumir no ambiente escolar quando focado apenas na técnica e na reprodução gestual.

Ao ingressar em um cargo em escolas de fundamental I, como professora de EF, fui desafiada a ensaiar quinze turmas para uma apresentação festiva. No decorrer deste

processo, com as dificuldades da época, como selecionar músicas e coreografias sem formação específica, percebi estar reproduzindo algo em que não acreditava e que sabia sobre os traumas e limitações que aquelas abordagens poderiam impactar no distanciamento dos estudantes da dança, relacionados ao conhecimento corporal e expressivo. Ao longo dos anos, essa percepção me impulsionou a buscar metodologias que rompessem com os modelos tradicionais de ensino, nos quais a dança é vista como mera reprodução técnica e estética. Refletindo sobre esta situação e todo o histórico com a dança, estabeleci que minha prática não se interessaria pela dança como performance perfeita, corpo esteticamente moldado ou técnica a ser reproduzida. Meu foco é o trabalho com a dança como linguagem acessível, onde a improvisação e o movimento pessoal se transformam em criação, desmistificando a ideia de certo ou errado e reconhecendo o corpo como espaço de memória e de experiência, possibilitando a participação e inclusão dos estudantes dentro das suas potencialidades.

Este relato explora como minha própria vulnerabilidade e a ausência de domínio técnico se transformaram em uma abordagem pedagógica potente, alinhada às propostas contemporâneas que valorizam a dança como linguagem, conhecimento e ferramenta de emancipação humana.

Essa escolha confronta diretamente a realidade escolar, que, segundo relatos de docentes, ainda reflete resquícios do modelo tradicional, focado na técnica e nas apresentações coreográficas. Tal abordagem tradicional restringe a consciência corporal, a expressão e o diálogo com a realidade social dos alunos a coreografias prontas ou a eventos comemorativos, perdendo o potencial educativo e emancipador da arte.

Minha pedagogia busca justamente superar esses desafios, atuando para que a manifestação artística receba o reconhecimento e a valorização devidos no contexto educacional.

Minha perspectiva pedagógica encontra sólido respaldo nas abordagens contemporâneas da dança.

Minha paixão por transformar gestos cotidianos em movimento criativo dialoga diretamente com a perspectiva holística e somática defendida por Sööt e Viskus (2014). Essa pedagogia busca a integração entre corpo, mente e emoção, entendendo o movimento como forma de autoconhecimento e desenvolvimento integral.

Neste contexto, o professor se afasta do papel de modelo técnico e passa a ser o facilitador de experiências que promovem autorregulação, consciência corporal e expressão

autêntica. Essa visão é coerente com uma educação que valoriza o ser humano em sua totalidade, atendendo às demandas da sociedade por sensibilidade, empatia e criatividade.

O incentivo à autonomia do aluno e o foco na criação coletiva e na experimentação alinham-se ao modelo *Teaching Dance for Understanding* (TDfU), proposto por Levenberg, Armstrong e Johnson (2020).

Neste paradigma, a dança é reinterpretada na Educação Física como um conceito que precisa ser entendido, analisado e repensado pelos alunos. O professor torna-se o mediador do conhecimento, garantindo que a ênfase recaia sobre o desenvolvimento da compreensão e da capacidade de relacionar o movimento com significados culturais, pessoais e sociais.

O TDfU e as abordagens somáticas convergem ao valorizar a autonomia do aluno e a integração entre corpo e mente, refletindo o reconhecimento da dança como forma de conhecimento e não somente de desempenho técnico.

Reconheço que, inicialmente, minha insegurança e timidez diante de colegas com domínio técnico eram evidentes. Contudo, foi justamente essa vulnerabilidade que me permitiu uma aproximação autêntica dos alunos. Assim como eu, muitos deles nunca tiveram um contato significativo com a dança.

A partir dessa cumplicidade, podemos descobrir juntos que dançar pode ser brincar, improvisar e experimentar, transformando a quadra em um espaço de criação coletiva de corpos que se movimentavam ritmicamente. Isso implica romper com a lógica da dança como espetáculo e resgatar seu potencial educativo, inclusivo e emancipador.

Em resumo, minha prática pedagógica representa um esforço para reconhecer a dança como prática educativa transformadora, capaz de desenvolver não somente habilidades motoras, mas também valores humanos, sensibilidade estética e consciência crítica. A dificuldade vivenciada na formação acadêmica se reverteu em potência, pois meu papel atual não é o de ensinar passos, mas sim de ensinar a compreender, sentir e pensar o movimento, formando sujeitos criativos, críticos e plenamente conscientes de si e do mundo.

Professora Elisangela Ferreira Gabriel

2.3. MASCULINIDADES E DANÇA: REFLEXÕES CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

“Eu trabalhei duro por muito tempo para chegar até aqui. Não é sobre ganhar, é sobre não desistir. Se você tem um sonho, lute por ele. Existe uma disciplina. Não é sobre quantas vezes você foi rejeitado, caiu e teve que

levantar. É quantas vezes você fica em pé, levanta a cabeça e segue em frente.”
(Lady Gaga, 2019)

A dança esteve presente em meu percurso desde a infância, inicialmente devido à forte influência de minha irmã mais velha. Ela, além de ser dançarina, coreógrafa e bailarina com experiência internacional, possui formação em Biologia e, curiosamente, também cursou Educação Física. Essa convivência precoce, marcada pelo acompanhamento de apresentações, ensaios e a interação com outros profissionais da área, construiu um repertório inicial que valoriza a dança como linguagem cultural, artística e corporal. Tal reconhecimento é fundamental, por refletir o entendimento da importância da dança nos currículos contemporâneos.

Essa valorização, no entanto, foi confrontada com a realidade social. Tive outra vivência com a dança por meio da minha esposa, que participava de um grupo de dança do ventre. Nosso filho, ainda muito pequeno, era levado aos ensaios e demonstrava grande talento, chegando a fazer parte de apresentações e a sair em revista especializada.

Contudo, ao crescer e iniciar a convivência com as crianças na escola, ele optou por não dançar mais. Essa situação foi uma experiência negativa que evidenciou a presença de questões preconceituosas no ambiente escolar em relação aos meninos que se dedicam à dança. Essa observação pessoal reforça a necessidade de a Educação Física atuar ativamente para diminuir conflitos, estereótipos e preconceitos no ambiente escolar, um princípio fundamental para a dança cumprir seu papel de tornar a escola socialmente justa.

Minha experiência na graduação em Educação Física também foi marcada por contradições. Por um lado, adquiri um aprendizado significativo sobre criação, técnica e ritmos na dança. Por outro lado, encontrei problemas em relação à execução: muitos estudantes, tanto meninos quanto meninas, que não tinham o repertório motor performático ou de rendimento para transformar movimentos em coreografias, não eram bem avaliados. Essa prática, que ocorreu em pleno início do movimento renovador, alinha-se ao modelo tradicional de ensino criticado por Sööt e Viskus (2014). Elas defendem uma pedagogia centrada no sujeito que dança, que compreende o aluno integralmente, em oposição ao modelo antigo que focava excessivamente na transmissão e imitação dos passos. A desvalorização da avaliação, centrada na técnica e não na compreensão holística, reflete a dificuldade de ruptura com as práticas tradicionais que persistem para muitos professores.

Em contraste, tive uma experiência positiva na pós-graduação. Durante uma especialização na Unicamp, participei de um módulo com o professor chileno Jorge Pérez, que se revelou uma experiência muito boa, completamente diferente da graduação. Esse momento demonstrou a importância da formação continuada, um fator crucial para que as propostas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do Currículo Paulista, que buscam o aprendizado ativo e reflexivo, sejam efetivamente concretizadas na prática pedagógica.

Atualmente, utilizo a totalidade dessas vivências, as ótimas influências familiares e o aprendizado na especialização, somados aos problemas com o preconceito social e a avaliação restritiva na faculdade, como fundamento para o meu trabalho docente. Meu objetivo é sempre tentar criar um ambiente de aprendizagem e de mudança social na escola.

Isso se alinha à visão defendida por Levenberg, Armstrong e Johnson (2020) e Sööt e Viskus (2014), segundo a qual o professor deve atuar como mediador do processo criativo e formador de sentidos, e não somente como transmissor de passos. Assim, a dança, quando fundamentada em abordagens críticas e reflexivas, deixa de ser meramente um conteúdo para se tornar um campo de formação humana, promovendo competências críticas e respeito à diversidade.

Professor André Luiz de Souza Araújo

2.4. CORPO EM MOVIMENTO: A DANÇA COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA

“Que sejam todos os corpos lugar de nossas melhores poesias...”
(Vago, 2009, p. 34)

O presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar minha vivência pedagógica desenvolvida em um projeto comunitário de dança com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A proposta nasceu do desejo de criar um espaço educativo que ultrapassasse o ensino técnico da dança, possibilitando a construção coletiva de saberes, o fortalecimento da autoestima e a vivência de valores humanos por meio do movimento.

Minha prática foi fundamentada na perspectiva crítico-superadora do Coletivo de Autores (Soares et al., 1992), que compreende a Educação Física e as práticas corporais como expressões da cultura corporal, historicamente construídas e carregadas de significados sociais. Com base nessa concepção, busquei planejar as aulas de modo que a dança não se limitasse à reprodução de movimentos, mas se tornasse um meio de reflexão e emancipação.

As discussões sobre corpo, identidade, desigualdade e pertencimento faziam parte do processo, permitindo que as crianças percebessem a si mesmas como sujeitos ativos e criadores.

Durante o desenvolvimento do projeto, enfrentei diversos desafios, principalmente a escassez de recursos materiais e o pouco reconhecimento institucional. Ainda assim, a força do coletivo e o envolvimento afetivo entre os participantes sustentaram o trabalho. A cada encontro, percebia o quanto a dança se tornava um espaço de acolhimento, expressão e transformação. O ponto culminante foi a apresentação artística criada coletivamente, que representava a trajetória de superação e união do grupo. Esse momento simboliza não apenas uma conquista estética, mas a afirmação de que todos nós somos capazes de vencer barreiras impostas por um sistema social excludente.

Essa experiência reafirmou minha crença na potência da prática pedagógica crítica e na dança como linguagem de resistência. Ao compreender o corpo como centro do processo educativo, pude perceber como a Educação Física, quando pautada no diálogo, na reflexão e na coletividade, transforma vidas. Inspirada pelo referencial do Coletivo de Autores, sigo acreditando que educar é um ato de libertação e que a dança, enquanto prática cultural e educativa, pode ser caminho de emancipação e reconhecimento social.

Professora Michela Íris Costa

3. ANÁLISE E REFLEXÃO

A análise dos quatro relatos de experiência de professores de EF escolar revela que o ensino da dança neste contexto é permeado por tensões entre práticas tradicionais, centradas na reprodução técnica e na performance, e propostas contemporâneas que buscam valorizar a criação, a expressão e a reflexão crítica.

Os relatos mostram que a trajetória pessoal de cada docente influencia diretamente sua prática pedagógica. As professoras Daiane e Elisangela revelam como a vulnerabilidade ou a ausência de formação técnica podem se transformar em potência pedagógica, ao propor uma dança acessível, criativa e inclusiva. O relato do professor André revisita a questão das masculinidades e denuncia os preconceitos que ainda marcam a presença dos meninos na dança, além de criticar a superficialidade com que o Currículo Paulista e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratam o tema. Professora Michela, por sua vez, apresenta a dança

como prática transformadora em projetos comunitários, reafirmando sua potência emancipatória em contextos de vulnerabilidade social.

Essa diversidade de experiências dialoga com os estudos de Sööt e Viskus (2014), que defendem a superação da pedagogia centrada na imitação e na técnica, propondo uma abordagem holística e somática que integra corpo, mente e emoção. Também se aproxima do modelo *Teaching Dance for Understanding* (Levenberg, Armstrong e Johnson, 2020), que propõe ensinar dança para compreender, atribuir significados e criar, e não somente reproduzir passos. Já Lima et al. (2025) contribuem com a ideia de uma cartografia pedagógica degenerificada, que questiona normas de gênero e sexualidade e propõe caminhos didáticos críticos e inclusivos.

Todavia, os relatos e a análise curricular revelam que a realidade escolar ainda está distante desse ideal. A BNCC e o Currículo Paulista, embora reconheçam a dança como manifestação da cultura corporal, a distribuem de forma desigual e insuficiente: nos anos finais do Ensino Fundamental, somente oito aulas anuais; no Ensino Médio, concentração na primeira série e ausência total na terceira. Essa fragmentação compromete a progressão das aprendizagens e reduz a dança a vivências pontuais, muitas vezes restritas a apresentações comemorativas. Como apontam Callai, Becker e Sawitzki (2019), sem formação continuada consistente, as propostas da BNCC dificilmente se concretizam na prática.

Além disso, a dança na escola enfrenta barreiras socioculturais, o preconceito de gênero, como relatado pelo professor André, ainda exclui meninos e reforça estereótipos. Lima et al. (2025) lembram que a lógica cultural de gênero e sexualidade pode controlar o conteúdo da dança, gerando resistência e discriminação. Nesse sentido, Libâneo e Silva (2020) reforçam que a atenção à diversidade sociocultural deve ser pedagógica e não somente política, reconhecendo a escola como espaço de justiça social. A EF, ao tematizar a dança, pode contribuir para esse reconhecimento, valorizando ritmos, culturas e identidades diversas.

Outro ponto relevante é a influência das mídias sociais e da cultura de consumo, que reduzem muitas vezes a dança a conteúdos virais, esvaziados de criticidade. Cabe ao professor mediar esse processo, auxiliando os alunos a selecionarem músicas, movimentos e figurinos de forma consciente e crítica. A inclusão do *Breaking* como modalidade olímpica em Paris 2024 é um exemplo de como a dança pode ganhar novos significados sociais e culturais, abrindo possibilidades de ressignificação também no ambiente escolar.

Dito isto, os relatos convergem em um ponto: a precariedade estrutural das escolas públicas, falta de espaço, equipamentos, tempo e apoio institucional é um obstáculo central. Ainda assim, os professores demonstram ser possível improvisar, adaptar e criar práticas significativas. A formação continuada, como a proporcionada pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, aparece como elemento essencial para sustentar essas práticas e fortalecer o professor como mediador crítico e criador de sentidos.

Portanto, a análise evidencia que a dança na EF escolar pode ser espaço de inclusão, expressão e emancipação, desde que se supere a lógica da reprodução técnica e se avance para práticas críticas, criativas e socialmente comprometidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos apresentados neste capítulo revelam que o ensino da dança na EF escolar é atravessado por muitas inquietações, como tensão entre a reprodução e a criação, entre a técnica e a expressão, entre a tradição e a inovação. Cada docente, a partir de sua trajetória pessoal e profissional, mostrou como a dança pode ser tanto um desafio quanto uma possibilidade de emancipação.

As experiências das professoras Daiane e Elisangela evidenciam que a vulnerabilidade e a ausência de domínio técnico não são obstáculos intransponíveis, mas pontos de partida para práticas pedagógicas criativas e inclusivas. O relato do professor André revisitou a urgência de enfrentar preconceitos de gênero e de questionar a superficialidade com que a BNCC e o Currículo Paulista tratam a dança, restringindo-a a vivências pontuais e fragmentadas. Já a professora Michela mostrou a potência da dança como prática transformadora em projetos comunitários, reafirmando sua dimensão social, cultural e emancipatória.

Em diálogo com os referenciais teóricos contemporâneos (Sööt e Viskus, 2014; Levenberg, Armstrong e Johnson, 2020; Lima, Lima e Pinto, 2025; Soares et al., 1992), os relatos apontam para a necessidade de superar a lógica da reprodução técnica e avançar para práticas que valorizem a criação, a reflexão crítica e a diversidade. A dança, nesse sentido, deve ser compreendida como linguagem cultural e corporal, capaz de articular corpo, emoção e pensamento, promovendo inclusão e justiça social (Libâneo e Silva, 2020).

Entretanto, permanece o desafio estrutural: a falta de espaço, tempo, recursos e apoio institucional limita a efetivação dessas propostas. A fragmentação curricular e a carga horária

reduzida comprometem a continuidade e a profundidade das aprendizagens. Nesse cenário, a formação continuada se mostra essencial para sustentar práticas inovadoras e fortalecer o professor como mediador crítico e criador de sentidos.

Assim, reafirmamos que a dança na EF escolar não deve ser reduzida a apresentações comemorativas ou a momentos de reprodução coreográfica. Ela é, sobretudo, um espaço de resistência, de expressão e de criação coletiva. É no encontro entre corpos diversos, em movimento, que a escola pode se tornar um lugar de emancipação, de reconhecimento e de transformação social.

REFERÊNCIAS

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

CALLAI, A. N. A. ; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde, Campinas, v. 17, p. 1–16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 02 ago. 2025.

COI. Paris 2024 Resultados Breaking. Disponível em: <https://www.olympics.com/pt/olympic-games/paris-2024/results/breaking>. Acesso em: 11 out. 2025.

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

GAGA, L. Discurso de agradecimento ao receber o Oscar de Melhor Canção Original por Shallow, do filme Nasce uma Estrela. Academy Awards, Los Angeles, 24 fev. 2019. Disponível em: <https://www.oexplorador.com.br/nao-e-sobre-ganhar-e-sobre-nao-desistir-se-voce-tem-um-sonho-lute-por-ele-lady-gaga-cantora-atriz-compositora-e-produtora-musical-ao-receber-o-oscar-por-melhor-cancao-origin/>. Acesso em: 2 nov. 2025.

LABAN, R. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

LEVENBERG, M. G.; ARMSTRONG, T.; JOHNSON, I. L. Ensinar dança para compreensão: Reconceitualizando a Dança na Educação Física. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, v. 91, n. 6, p. 3-7, 2020.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. Revista on Line De Política E Gestão Educacional, 24(esp1), 816–840, 2020.

LIMA, E. S.; LIMA, P. R. F.; PINTO, N. V. Cartografia pedagógica para o ensino da dança na escola: uma proposta interativa para uma prática pedagógica degenerificada. Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), Brasília, v. 20, n. 41, p. 01-20, jan./dez., 2025.

SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista: Etapas do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculo-paulista/> . Acesso em: 10 out. 2025.

SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

SÖÖT, A.; VISKUS, E. Abordagens Contemporâneas à Pedagogia da Dança: os Desafios do Século XXI. *Procedia - Ciências Sociais e Comportamentais*, v. 112, p. 290–299, 2014.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930/540>. Acesso em: 2 nov. 2025.

CAPÍTULO IV

PEDAGOGIA CORPORAL EM MOVIMENTO: ESCRIVIVÊNCIAS NA DANÇA AFRO-BRASILEIRA

BODY PEDAGOGY MOVING: ESCRIVIVÊNCIAS IN AFRO-BRAZILIAN DANCE

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-4

Larissa Reis ¹

¹ Doutora em Educação e pedagoga formada pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília - UnB.

RESUMO

Este trabalho científico tem como objetivo apresentar um recorte das minhas escrituras (Evaristo, 2020) na dança afro-brasileira. Para isso, lanço um olhar às minhas experiências como mulher negra, pedagoga, professora, contadora de histórias e arte-educadora, que inicialmente atendeu ao chamado do *adinkra sankofa*, trilhando o caminho dos contos afro-brasileiros para além da oralidade, em uma perspectiva corporal. Este artigo é apresentado como um relato de experiência, considerando minha caminhada como intelectual negra e pesquisadora da área de educação, com enfoque em relações étnico-raciais, complementada por vivências no universo da dança. Com o objetivo de registrar e analisar minhas vivências, utilizei como fontes de reflexão: meu corpo, o diário de bordo e os registros audiovisuais autorais (fotos e vídeos) produzidos durante minha participação como aluna em cursos e oficinas dessa prática corporal, ocorridas no formato on-line, no período de 2020-2021, além de artigos e livros. Os resultados apontaram que a dança tem fortalecido minha jornada formativa de autoconhecimento, resiliência, acolhimento das emoções e abertura para novas formas de aprender e ensinar com o corpo, indicando que é possível descolonizar em movimento e traçar caminhos de emancipação política. Assim, o texto apresenta contribuições da pedagogia corporal para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Pedagogia Corporal. Escrivivência. Dança Afro-brasileira.

ABSTRACT

This scientific paper aims to present a piece of my *escrivivências* (an afro-brazilian concept that transforms individual and collective experience into narrative) (Evaristo, 2020) in Afro-Brazilian dance. To this end, I examine my experiences as a Black woman, educator, teacher, storyteller, and art educator, who initially attends to the call of the *adinkra sankofa*, following the path of Afro-Brazilian tales beyond orality, from a corporeal perspective. This article is presented as an experience report, considering my journey as a Black intellectual and researcher in the field of education, focusing on ethnic-racial relations, complemented by experiences in the universe of dancing. Aiming to register and analyze my experiences, I used as sources of reflection: my body, my logbook, and the audiovisual recordings (photos and videos) I produced during my participation as a student in courses and workshops of this corporeal practice, held online from 2020 to 2021, as well as articles and books. The results showed that dance has strengthened my formative journey of self-knowledge, resilience, embracing emotions, and openness to new ways of learning and teaching with the body, indicating that it is possible to decolonize through movement and chart paths to political emancipation. Thus, this writing presents contributions of body pedagogy to human development.

Keywords: Body Pedagogy. *Escrivivência*. Afro-Brazilian Dance.

1. DOS *ABEBÉS*¹ DA RESISTÊNCIA AO EXISTIR: NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente artigo, intitulado “Pedagogia Corporal em Movimento: escrituras na dança afro-brasileira”, é resultado dos meus estudos e pesquisas acerca do enfrentamento de mulheres negras diante do racismo nas encruzilhadas da vida. Esse movimento partiu da necessidade de descolonização do meu próprio corpo, frente às diversas formas de aprisionamento vivenciado por mim na sociedade, resultando em meu mergulho no autoconhecimento.

Este relato de experiência lança um olhar para a dança a partir da pedagogia, bebendo da pretagogia, conceito debatido por Sandra Petit (2015, p. 71), voltado para “(...) a formação de professores e professoras envolvidos/as em produzir dispositivos para implementar, nos currículos escolares e universitários, a história e as culturas africana, afro-brasileira e afrodiaspórica”. Nesta perspectiva, escolhi dançar enquanto sujeita, buscando contribuições para o meu desenvolvimento humano, sem desconsiderar meu campo profissional enquanto professora.

A esse respeito, as águas da educação me conduzem a três caminhos comunicativos que se entrelaçam e se fortalecem mutuamente: 1 - no âmbito acadêmico, atuo como docente universitária, mentora acadêmica e pesquisadora; 2 - no arte-educativo, sou formadora e contadora de histórias; e 3 - no literário, sou escritora, poeta e agente cultural. Minhas experiências anteriores, iniciadas com a condução de iniciativas arte-educativas na educação básica e, posteriormente, como coordenadora pedagógica de projetos socioeducativos, ampliaram meu olhar sobre como a prática pedagógica pode dialogar com a arte e a cultura.

A escritura adotada nesse trabalho caminha pelos ensinamentos da intelectual negra Conceição Evaristo (2020), ao apontar uma escrita que vai na contramão de um olhar meramente individualizado e raso a uma escrita de si, sobretudo porque se revela enquanto coletividade, sendo:

(...) um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas (Evaristo, 2020, p. 30).

¹ Objeto de mão/armamento dos orixás Iemanjá e Oxum.

Tenho buscado, com isso, ouvir e também contar outras histórias a partir do meu corpo negro afrodiaspórico, (sobre)vivente, resiliente, resistente e que tem sede de liberdade. Os *abebés* das águas doces e salgadas têm me ajudado a resgatar o autoamor aprisionado pelos moldes coloniais.

O meu chamado para descolonizar a minha primeira morada – o meu corpo – foi despertado a partir das minhas aprendizagens em torno do pensamento da pedagoga negra e doutora Narcimária Luz (2013). A referida autora sinaliza a importância da descolonização na educação, sugerindo a necessidade dos educadores “[...] terem acesso a repertórios teórico-epistemológicos que realizem o (re)exame profundo de verdades absolutas que há séculos denegam a nossa identidade nacional” (Luz, 2013, p. 22).

O meu caminhar acadêmico-profissional e artístico tem sido estimulado pelos descontentamentos e reflexões que venho fazendo ao longo da minha vida. Por muito tempo, me senti presa por correntes invisíveis; o despertar para o movimento começou com minha aproximação à dança afro-brasileira.

Durante a minha imersão no campo da pesquisa acadêmica, na linha de pesquisa associada aos estudos étnico-raciais, percebi que faltava algo a observar: meu corpo negro. Nessa perspectiva, ao longo da minha jornada de educadora, tenho me questionado sobre como auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de outras pessoas, com suas vivências, sem antes fazer esse movimento de autoavaliação dos meus próprios contextos. Dessa forma, tenho me permitido praticar a dança afro-brasileira desde 2019, antes da pandemia da Covid-19¹.

Este artigo está dividido em introdução, além de três seções. Inicialmente, apresento a minha caminhada em torno dos aprendizados ancestrais despertados pela tradição oral, que me conduziram ao reconhecimento e alinhamento da minha trajetória pessoal e profissional. Em seguida, trago recortes das minhas escrituras com os *adinkras*, aprofundadas durante um curso de dança afro-brasileira do qual participei como aluna, momento em que pude reconhecer o meu corpo como uma fonte comunicativa e expressiva, valorizando-o em sua potência pedagógica. Por fim, apresento as considerações finais.

¹ Crise pandêmica mundial iniciada no Brasil em meados de fevereiro de 2020.

2. APRENDIZADOS ANCESTRAIS: TUDO COMEÇOU COM A ORALIDADE

A tradição oral afro-brasileira me conduziu para o caminho de uma pedagogia em movimento. Tudo começou na época da graduação, quando me aproximei do campo de estudo sobre a ancestralidade, por meio de professoras que já dialogavam sobre o combate ao racismo na educação. Naquele período, ouvi falar sobre *adinkra*, um conjunto de símbolos africanos. Cada um deles traz mensagens em provérbios (IPEAFRO, 2025), sendo originários do povo akan, localizados geograficamente nas regiões de Gana e Costa do Marfim.

O primeiro *adinkra* que conheci foi o *sankofa* (IPEAFRO, 2025), representado por um pássaro que carrega um princípio condutor de voltar ao passado para resgatar saberes ancestrais. Volte e pegue, retome seu passado, escolha; compreenda de onde você veio, quem você é e por que você está aqui.

No período universitário, o meu interesse em estudar sobre meu passado me levou a ter os primeiros contatos com os contos africanos e afro-brasileiros. Naquele processo, mergulhei fundo nas lições e valores trazidos nessas narrativas. Além disso, percebi a importância da tradição oral e a força da palavra no aprendizado com os mais velhos. Minha vivência como contadora de histórias afro-brasileiras revelou um grande salto a partir do meu mergulho na ancestralidade.

Desse modo, continuo aprendendo sobre as raízes trazidas pelos(as) ancestrais em cada passo, gesto, ritmo e silêncio, por meio daqueles que contam histórias. Valorizo a tradição oral como uma via educativa que vai além da arte-educadora que conta histórias: como mulher negra, educo por meio da palavra, acreditando que tudo nasce de uma história. Algumas pessoas me confundem com historiadora por conta desse meu gosto de estudar o passado das coisas. Sou pedagoga, e acredito que também podemos aprender a partir de *sankofa*.

Tecendo a ligação entre oralidade, memórias e resistências coloniais que afetam nossos processos educativos, iniciei um longo período de reflexões, observações e pesquisas sobre narrativas, personagens e seus ensinamentos. Fui me aproximando cada vez mais da filosofia enraizada na matriz africana presente no Brasil. Reconheci os contos dessa natureza como uma chave para o autoconhecimento e entendimento maior sobre a minha família ancestral.

Ainda na graduação, tracei um recorte para a arte-educação e investi em projetos de intervenção e pesquisas em torno dos jogos teatrais. Esse período foi essencial para minha formação e se estendeu à especialização e ao mestrado, momentos nos quais explorei as possibilidades dos jogos improvisacionais na educação básica.

Em se tratando da dança afro-brasileira, ponto aprofundado neste trabalho científico, tudo começou com minha inscrição em aulas presenciais de dança afro-brasileira em Salvador. Tecnicamente, não foram aulas formativas para profissionais, mas sim cursos livres destinados a pessoas de qualquer área de conhecimento, desejosas de danças em conjunto. Com a chegada da pandemia da covid-19, dei uma pausa na presencialidade e busquei cursos de dança no formato remoto, conforme detalho a seguir.

2.1. EM BUSCA DO PÁSSARO ANCESTRAL: DANÇANDO PARA SAUDAR O SAGRADO FEMININO AFRODIASPÓRICO

Sinta a liberdade de ser o seu próprio santuário e cultua os seus sentimentos
Transmuta aquele medo em coragem e escuta essa mensagem corporal
Reverencia essa força matrilinear, sem frear o seu pássaro ancestral
Acolha as suas heranças, dança com a lua e sinta a sua história em movimento (Reis, 2021, p. 133).

Parece-me que a dança afro-brasileira tem sido muito útil para a expressão corporal, ampliando novas formas de comunicar esse corpo que encontra tensões e tece saberes a partir dos seus enfrentamentos pela liberdade. Registrei esse meu processo, minha escrevivência (Evaristo, 2020) na poesia Dança, Mulher.

O meu campo investigativo traz um recorte para a história e cultura afro-brasileira, a partir do olhar para as divindades africanas e saberes ancestrais, como os contos. Nesse interesse constante, já alcancei mais de seis anos pesquisando sobre contos afro-brasileiros e itans. Meus primeiros estudos e pesquisas podem ser conferidos no Museu MUCAI, resultado da minha dissertação intitulada Museu Virtual de Contos Africanos e Itan: contribuições à implementação da Lei nº 10.639/03, disponível em: www.museumucaai.com.

A continuidade desse campo investigativo ocorreu no período do doutoramento, por meio da tese “Yalodês em Movimento: Mulheres Negras, Contos Afro-brasileiros e o Racismo na Escola”, realizada no período de 2018 a 2022 e financiada pela Capes. Assim eu escolhi levar o meu corpo para a dança afro-brasileira, visando uma aproximação maior com os contos

desta natureza, mergulhando no universo do matriarcado africano que rege essa dança e marca o legado feminino afrodiaspórico na contemporaneidade (Reis, 2022).

Isso tem me possibilitado um reconhecimento sobre minha ancestralidade. Parafraseando Petit (2015), ao falar sobre o viés corporal presente na mitologia, na qual traz narrativas que são recontadas, inclusive, na religiosidade afrodescendente, a referida autora vai afirmar que esse “corpo dançante se relaciona ao mito, atualizando-o na sua movimentação, lembrando-se do elo entre cotidiano e sagrado” (Petit, 2015, p. 80). Reflito que minhas escritivências (Evaristo, 2020) sobre a dança afro-brasileira têm me possibilitado contemplar os itans sendo (re)contados de inúmeras outras formas.

Joceline Silva (2021) argumenta que as danças afro-brasileiras vão além das danças que se aproximam do culto aos orixás. A preservação, a difusão e o ensino dessas danças foram iniciadas pela oralidade, indo na contramão de escritas e formalizações. Segundo a autora, essa mesma via oral tem possibilitado o reconto não só das narrativas presente nos contos africanos, como também na dança, o que revela:

(...) movimentação a partir de uma base, uma história, uma representação de um elemento da natureza, um gesto relativo a um orixá ou a uma prática do cotidiano. A cada nova dança, um novo elemento acrescentado e uma nova possibilidade corporal apresentada (Silva, 2021, p. 8).

A busca pelo pássaro ancestral me foi despertada por meio da dança afro-brasileira, desta vez no formato remoto, durante as aulas com a professora Joceline Gomes, quando ela convidou as(os) participantes para o aprendizado em torno do movimentar do pássaro ancestral. O espaço onde eu dancei naquele dia ficou menor - dentro do quarto em meio a uma pandemia caótica - do que já era porque me imaginei voando em voos maiores. Depois dessa primeira vivência, venho me perguntando onde estão os pássaros ancestrais de cada mulher negra afrodiaspórica que reverencia o sagrado e também daquelas que não encontraram – e/ou buscaram – ainda uma referência que as represente.

O movimento do pássaro é, para mim, uma prática emancipatória de libertação dos nossos corpos nesse contexto devastador e racista. Ativar uma pedagogia descolonizadora é, sobretudo, para mim, uma iniciativa de desaprovação, de não aceitação da continuidade de silenciamentos iniciados nos processos coloniais. O bater asas desse pássaro é muito mais do que a destruição da gaiola criada pelos colonizadores porque seria como transcender rumo à sobrevivência com um mínimo de dignidade, até porque o justo seria vivermos sem essas

prisões sociais que permanecem na contemporaneidade. Prisões mentais, subjetivas, abusos psicológicos, repressões sobre os nossos corpos, posturas, escolhas e desejos. Onde fica a brisa limpa para que nós, Mulheres Negras, possamos respirar em paz?

Quantos pássaros se encontram presos dentro de uma sociedade racista e sexista na qual ainda vivemos? Quantos corpos negros permanecem aprisionados por um sistema ainda colonial e devastador? Noto que temos muitas batalhas, disputas por espaços de fala, oportunidades e equidades a serem disputadas, protagonismos que muitas vezes são arrancados de nós, mulheres negras afrodiaspóricas em movimento.

O sagrado feminino afrodiaspórico presente nos contos e itans e na dança afro-brasileira tem me ensinado que o nosso corpo precisa estar em constante movimento: no pensamento, nos ensinamentos, nas ações. Cada dança tem um ritmo que é próprio, um gesto, um significado, de maneira que cada corpo atravessa essa vivência ao seu modo. A

A dança afro-brasileira tem me ensinado a recontar a história das minhas e meus ancestrais, das divindades africanas, valorizando os elementos da natureza. A chegada dessa modalidade de dança na minha vida aconteceu de uma forma muito ancestral, porque, ao mesmo tempo que era uma aula nova, mesmo não sendo um curso técnico-profissional, eu sentia algo que já parecia familiar, como se eu já tivesse vivido aquilo.

A minha escolha em mergulhar na dança foi muito além de buscar um exercício físico para cuidar do corpo e saúde mental. Eu já mirava no processo de estudar um pouco mais sobre os itans de uma forma mais prática, vivencial, e ao mesmo tempo, me conhecer, reconhecendo muito da ancestralidade em mim, respirando e aprendendo com os toques para os orixás. Reflito, desse modo, sobre a importância da dança para as práticas pedagógicas dos educadores(s) porque foi ela, inclusive, que me possibilitou pensar mais alto em relação às inovações, estratégias de resiliência em relação à pesquisa desenvolvida por mim durante a pandemia, mas que por ter sido iniciada antes desse contexto, havia sido pensada para ser realizada presencialmente. Nosso corpo, como tecnologia ancestral, deve ser reconhecido como nossa morada primeira.

3. PEDAGOGIA CORPORAL: *ADINKRASE* E ESCRIVIVÊNCIAS NA DANÇA AFRO-BRASILEIRA

(...) o corpo negro nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização (Gomes, 2017, p. 959).

Para tratar da pedagogia corporal, bebo das águas de Nilma Lino Gomes (2017), quando ela nos ensina em sua obra “O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação” que a relação do povo negro com sua própria corporeidade o leva ao campo da produção de saberes.

A respeito dos embates contínuos entre o corpo regulado e o corpo emancipado, abordados pela referida autora, reflito que, enquanto o primeiro está carregado de estereótipos que regulam esses sujeitos – colocando-os em condições de escravização, objetificação, dominação –, o segundo traz um caminho fértil para corpos negros que se afirmam nos espaços enquanto sujeitos políticos, encarando as artes como via para a emancipação, considerando suas inúmeras possibilidades para a expressividade.

Meu olhar sobre essa corporeidade partiu de uma pedagogia que precisou ser ressignificada, em comparação aos moldes tradicionais da educação. Foi necessário acreditar na possibilidade de aprender outros caminhos de comunicação através do meu corpo, o que exigiu de mim autoconhecimento, coletividade e movimento.

A dança afro-brasileira me levou a um movimento em busca da minha ancestralidade. Aprendi muito sobre os *adinkras* com a professora e Mestra em Dança Joceline Gomes, por meio de um curso de dança afro-brasileira ministrado por ela e ocorrido no formato on-line, em 2020. Os *adinkras* podem ser encontrados na prática de estamparia, nos tecidos de algodão. Eles são referências de saberes africanos, tendo em vista os ensinamentos trazidos em cada simbologia (Nascimento, 2008).

Fazendo referência aos significados dos *adinkras*, recorri aos aprendizados de alguns deles para a minha vida, a partir do meu movimento corporal experiencial na dança afro-brasileira. Reservei quatro deles para tratar neste artigo: 1 - *sankofa*, 2 - *mate masie/ntesiemate masie*, 3- *okodee mmowere* e 4- *fawohodie* (IPEAFRO, 2025).

Vale lembrar que o *adinkra sankofa* traz um chamado para o movimento de olhar para trás, em busca do voltar e pegar. Sou muito curiosa desde criança. Observadora, reflexiva, questionadora sobre assuntos relacionados ao meu passado familiar. Por isso, tenho buscado

conhecer as minhas raízes e assim, valorizar a minha trajetória. Compreendo que esse movimento tem me possibilitado a reconstrução identitária

Sankofa traduz o meu movimento constante de voltar ao passado e conhecer minha própria história, para compreender quem sou hoje e o que posso alcançar ao construir meu futuro. Esse processo quebra as histórias únicas (Adichie, 2019) que tentaram me impor e nunca aceitei.

Eu olho para trás, aprendendo com as(os) mais velhas(os), recuperando o meu fôlego e buscando forças a partir do meu passado, afinal, como já alertou Jurema Werneck (2010, p. 1): “nossos passos vêm de longe”. A dança afro-brasileira me levou a vivenciar passos, ritmos, movimentos, pausas, sons, sensações e escuta sobre inúmeras formas nas quais podemos avançar na sociedade.

O *adinkra mate masie/ntesiemate masie* significa 'eu ouvi e guardei', associado à prudência, sabedoria e conhecimento (IPEAFRO, 2025, p. 1). Priorizo muito a palavra, por isso, procuro sempre honrar o que expesso ao mundo, seja pela oralidade, seja pela escrita. Acredito que aprender a ouvir é um exercício cotidiano e, como escolhi contar histórias e ser professora, tenho valorizado ainda mais a importância de ouvir o que o outro tem a me ensinar.

A escolha desse *adinkra* também reflete a minha qualidade de valorizar a escuta. Aprendi como Hampaté Bâ (2010) que a tradição oral traduz uma força ancestral. A palavra emitida é uma espécie de documento de identidade de uma pessoa. Quem não tem palavra, desonra a própria vida, a história e a família. A própria comunidade condena um membro que não honrar a própria palavra. O referido autor aponta que:

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra (Bâ, 2010, p. 168).

O *adinkra okodee mmowere* representa as garras da águia, destacando sua força, bravura, coragem, poder, em associação à natureza e ao comportamento deste animal (Zeiger, 2012). Já ouvi de um amigo que tenho os olhos e as posturas de uma águia e que observo as coisas com muito cuidado, olhando do alto e já pensando adiante. Ele me fez esse comentário elogiando as atividades desenvolvidas por mim e que demandavam confiança, agilidade na tomada de decisões e responsabilidade. Quando aprendi sobre o símbolo *okodee*

mmowere pela primeira vez, me lembrei disso e hoje percebo a força do autoconhecimento. A autoestima também parte de como o outro nos vê, mas não terá força se não reconhecermos nosso valor.

O *adinkra fawohodie* remete à liberdade, independência, emancipação, trazendo com isso suas responsabilidades (Adinkra, 2025). Considerando toda a história do meu corpo negro, reconheço-me enquanto sujeita política em busca constante pela emancipação em uma sociedade ainda desigual.

No final do curso, pude criar uma performance para contar a minha história a partir dos *adinkras*. contei e me comuniquei por meio da linguagem não-verbal. Meus cabelos, meu corpo, meu olhar, minha dança e meus movimentos falaram por mim. Naquele dia, aprendi com Jô Gomes que a dança afro-brasileira é, também, um ato político e que podemos contar histórias de inúmeras formas.

Nesse sentido, minhas escrevivências (Evaristo, 2020) na dança afro-brasileira ultrapassou os muros do cotidiano de uma mulher negra que estava no processo de estudos e pesquisas da sua tese. Foi, sobretudo, uma prática de autoconhecimento porque eu pude, de forma prática, descolonizar meu próprio corpo, mente, espírito e ativar as minhas memórias ancestrais por meio da dança e das histórias trazidas por ela a respeito de bases sólidas como orixás, elementos da natureza e matriarcado.

A pedagogia corporal passou a fazer parte dos meus processos educativos de modo a ressignificar saberes ancestrais na minha vida e na minha prática pedagógica. Eu comecei a entender, a refletir que eu estava ensinando novas formas de existir ao meu corpo, na contramão dos moldes coloniais. Isso se reverberou de uma forma amplificada porque logo em seguida escrevi um livro sobre minha experiência com a dança, entrelaçando vários conhecimentos e saberes que eu já estava pesquisando, inclusive dentro de mim.

Lembrado Gomes (2017, p. 94), “[...] o corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente”. Dessa forma, durante a pandemia, participei de cursos on-line ministrados por professoras de Brasília, envolvendo pessoas de diversas regiões do Brasil. Naquele período, senti a necessidade de reservar momentos para dançar comigo mesma e registrar essas vivências em um diário pessoal. Processos, saberes, descolonizações compartilhadas em coletivo e que reverberou no meu autoconhecimento.

O diário de bordo surgiu como fortalecimento do meu escrever. Nessa perspectiva gerei a obra poética Dançando com as Estações: diário poético de um corpo-morada pulsante (Reis, 2024), sendo resultado das minhas múltiplas e diversas vivências que ultrapassam a minha condição de mulher negra.

Na terra da desigualdade
Pessoa de qualquer Idade
E localidade
Quando se permite,
Dança por liberdade!
(Reis, 2024, p. 20).

A poesia me permite a valorização da subjetividade como forma de expressão e reconhecimento dos saberes explorados na dança afro-brasileira e em outras modalidades da dança, considerando o meu corpo negro, as encruzilhadas das vidas e diversas formas de existir, resistir e se relacionar com a natureza, pessoas e situações cotidianas.

A dança chegou na minha vida numa perspectiva de experienciar de vivenciar saberes, vivências que transbordaram os muros da academia. Isso porque a dança toca o cotidiano, as relações, ela nossos modos de ser, existir e reexistir. A escrevivência (Evaristo, 2020) me possibilitou ressignificar tudo isso. Precisei escrever sobre o que eu estava sentindo.

O meu movimento em busca da valorização da minha corporeidade por meio da dança reforçou ainda mais o meu olhar em torno da relevância da arte-educação. Uma brilhante parceria entre a arte e uma educação que me ajuda a sentir a vida, expressando-a. E isso é muito importante para enfrentar moldes tradicionais, eurocentrados, que insistem em querer priorizar só a perspectiva mais objetiva, objetivada, congelada dos nossos modos de ser, pensar, vivenciar e criar. Nesta perspectiva, a escrevivência (Evaristo, 2020) sobre meu corpo-morada (Reis, 2024) dançante reconhece que “(...) conceber escrita e vivência, escrita e existência, é amalgamar vida e arte, Escrevivência (...)” (Evaristo, 2020, p. 31).

A prática do diário pessoal, iniciada na infância, foi retomada especialmente para registrar minhas vivências com a dança: não era mais sobre ela e sim com ela porque a mesma passou a me acompanhar inclusive na pesquisa participante desenvolvida na tese.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que a corporeidade pode ser valorizada enquanto corpo-morada (Reis, 2024), corpo-voz (Evaristo, 2020, p. 30) que existe e se comunica porque, além de um corpo físico,

existe uma vida, uma sujeita política, um território que ultrapassa todos os moldes impostos pela sociedade em suas diversas formas de expressão. Fazendo um paralelo com minhas escrituras (Evaristo, 2020), considero que existe um vasto caminho nas páginas da minha vida que dialogam entre si e ao mesmo tempo perpassam diferentes esferas que compõem setores do meu escrever.

Compreendo que a forma de educar e aprender a partir de saberes ancestrais tem sido essencial para enxergar a educação além dos espaços formais. A dança afro-brasileira tem me permitido o fortalecimento de vínculos, escrevendo com o meu corpo e escrevendo com minha alma. Acredito na corporeidade como um recurso, fonte vasta para uma pedagogia corporal que aponta um caminho de descolonização do pensamento e da ação como prática educativa.

Assim, defendo a importância de os sujeitos terem oportunidade de escolha nas suas formas de se expressarem, possibilidades de ida e vinda aos movimentos, rumo ao autoconhecimento, pertencimento e necessidade de se enxergar não apenas dentro do coletivo, mas sobretudo como membro(a) essencial nele, visando o enfrentamento e o combate de opressões presentes na sociedade. O corpo também é tecnologia e pode se expressar de diversas formas, sendo a dança uma das inúmeras vias de linguagem e comunicação que nos levam a uma pedagogia em movimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Joceline Gomes (Jô Gomes), minha primeira professora de dança afro-brasileira, por ter me ensinado sobre o poder da resiliência por meio do dançar, na certeza de que o nosso corpo pode contar muitas histórias, de diversas formas, em movimento. Agradeço também pela valiosa contribuição na minha jornada de autoconhecimento no movimento aquilombado, coletivo e pela autorização para a citação de seu nome neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADINKRA. *Fawohodie – Independence*, 2025. Disponível em: <http://www.adinkra.org/htmls/adinkra/fawo.htm>. Acesso em 29 out. 2025.

BÂ, Hampaté A. Tradição Viva. IN: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

IPEAFRO. Adinkras - acervo digital. **Ipeafro**, 2021.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Descolonização e Educação por uma Epistemologia Africano-Brasileira. IN: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (org.). **Descolonização e educação**: diálogos e proposições metodológicas. Curitiba, PR: CRV, 2013.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Significado e intenções. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Sankofa**: matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2008.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral**. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

REIS, Larissa. Dança, Mulher! In: BRASIL, Naty; LIMA, Edilson (orgs.). **Brasileiríssimos**. Bauru, São Paulo: Psu Editora, 2021.

REIS, Larissa de Souza. **Yalodês em Movimento**: Mulheres Negras, Contos Afro-Brasileiros e o Racismo na Escola. 2022, 491f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Departamento de Educação – Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

REIS, Larissa. **Dançando com as Estações**: diário poético do corpo-morada pulsante. Rio de Janeiro: Ascensão, 2024.

SILVA, Joceline Gomes. Matriarcado e oralidade nas danças afro-brasileiras. In: Anais do VI Congresso da Anda, Salvador. **Anais eletrônicos...**, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/matriarcado-e-oralidade-nas-dancas-afro-brasileiras?lang=pt-br>. Acesso em 27 out. 2025.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimento de Mulheres Negras e Estratégias Políticas contra o Sexismo e o Racismo. IN: WERNECK, Jurema (org.). **Mulheres Negras: um Olhar sobre as Lutas Sociais e as Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Criola, 2010.

ZEIGER, Cláudio. Okodee mmowere – Simbologia Adinkra. **Afro & Africa**, fev. 2012. Disponível em: <https://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/okodee-mmowere-simbologia-adinkra.html>. Acesso em 29 out. 2025.

CAPÍTULO V

O ENSINO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PEDAGOGIA FREIRIANA, COOPERAÇÃO E HABILIDADES PARA A VIDA

THE TEACHING OF COMBAT PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION: FREIREAN PEDAGOGY, COOPERATION AND LIFE SKILLS

DOI: 10.51859/ampla.ecv5467-5

André Luiz de Souza Araújo¹

Pedro Henrique Seleri Barbudo²

Daiane Galhardi Brilio³

Edson Dias de Souza Junior⁴

Viviane Camargo Santos da Silva⁵

¹ Graduado em Educação Física, licenciatura plena - Unesp/Bauru - Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional - ProEF/Unesp - Professor de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Técnico de Futsal da Prefeitura Municipal de Santa Bárbara D'Oeste-SP.

² Graduado em Educação física, licenciatura plena - FCT Unesp - Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional - ProEF/Unesp - Financiamento Capes. - Professor de Educação Física na rede municipal de Sumaré-SP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³ Graduada em Educação Física, licenciatura plena - Universidade Estadual Paulista - UNESP - Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial Inclusiva - FAEC - Faculdade Atitude - Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em rede nacional - ProEF/Unesp - Financiamento Capes. - Professora de Educação Física na rede municipal de Sumaré-SP.

⁴ Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Santa Cecília (UNISANTA) Santos-SP; Pós-graduação em Educação Física Escolar e Educação Especial; Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional (ProEF/ Unesp). Professor de Educação Física na rede estadual de São Paulo. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁵ Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) Santos-SP; Pós-graduação em Educação Inclusiva; Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional (ProEF/ Unesp). Professora de Educação Física na rede municipal de Praia Grande-SP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

RESUMO

Este capítulo discute o ensino das lutas na Educação Física escolar a partir de uma perspectiva crítica, dialógica e cooperativa. Fundamentado na pedagogia freiriana e em abordagens contemporâneas de ensino, o texto analisa como a Aprendizagem Cooperativa pode potencializar o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não somente habilidades motoras, mas também competências socioemocionais, como empatia, autocontrole, respeito e cooperação. A reflexão contempla ainda a presença das lutas no Currículo Paulista de 2025, evidenciando avanços e lacunas na distribuição do conteúdo ao longo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Argumenta-se que, quando orientadas por metodologias críticas e cooperativas, as lutas escolares deixam de ser práticas restritas ao gesto técnico e constituem-se

como ferramentas pedagógicas de transformação social, inclusão e cidadania. Conclui-se que o ensino das lutas, articulado a metodologias participativas, reafirma a Educação Física como campo formativo comprometido com a emancipação humana e a construção de uma escola socialmente justa e humanizadora.

Palavras-chave: Educação Física. Lutas. Aprendizagem cooperativa. Pedagogia freiriana. Currículo Paulista.

ABSTRACT

This chapter discusses the teaching of combat practices in school Physical Education from a critical, dialogical, and cooperative perspective. Grounded in Freirean pedagogy and contemporary teaching approaches, it analyzes how Cooperative



Learning can enhance students' holistic development, promoting not only motor skills but also socio-emotional competencies such as empathy, self-control, respect, and cooperation. The reflection also considers the presence of combat practices in the 2025 São Paulo Curriculum, highlighting both advances and gaps in the distribution of this content throughout middle and high school. It is argued that, when guided by critical and cooperative methodologies, combat practices in schools go beyond technical gestures and

become pedagogical tools for social transformation, inclusion, and citizenship. The chapter concludes that the teaching of combat practices, articulated with participatory methodologies, reaffirms Physical Education as a formative field committed to human emancipation and the construction of a socially just and humanizing school.

Keywords: Physical Education. Combat practices. Cooperative learning. Freirean pedagogy. São Paulo Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, nas últimas décadas, tem sido convocada a superar modelos tradicionais de ensino centrados na reprodução técnica e no rendimento esportivo, assumindo-se como espaço de formação crítica, cultural e social. Nesse cenário, o ensino das lutas ganha relevância não somente como conteúdo previsto em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, mas também como prática pedagógica capaz de promover valores éticos, habilidades socioemocionais e experiências de convivência solidária. Mais do que técnicas de combate, as lutas, quando tematizadas pedagogicamente, tornam-se instrumentos de reflexão, diálogo e emancipação.

A emergência de metodologias inovadoras, como a Aprendizagem Cooperativa, dialoga diretamente com esse movimento de renovação pedagógica. Ao deslocar o foco do professor como transmissor de conteúdos para o estudante como sujeito ativo do processo, essa abordagem valoriza a interdependência positiva, a cooperação e a corresponsabilidade, favorecendo aprendizagens que ultrapassam o domínio motor e alcançam dimensões sociais e emocionais. Nesse sentido, o ensino das lutas, articulado a metodologias cooperativas, pode contribuir para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo competências como autocontrole, empatia, respeito e tomada de decisão responsável.

Inspirado nos fundamentos da pedagogia freiriana, que compreende a educação como prática de liberdade e diálogo, este capítulo propõe refletir sobre o ensino das lutas na escola como espaço de construção coletiva de saberes e de desenvolvimento humano. Ao analisar o lugar das lutas no Currículo Paulista de 2025 e discutir sua potencialidade formativa, busca-se evidenciar como essas práticas corporais podem ser ressignificadas a partir de metodologias críticas e cooperativas, reafirmando a Educação Física como campo de resistência, inclusão e transformação social.

2. O ENSINO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E CURRICULARES

2.1. O ENSINO DAS LUTAS NO CURRÍCULO PAULISTA – 2025

A análise da distribuição do tema lutas no Currículo Paulista de Educação Física para o ano de 2025 evidencia uma implementação desigual entre os diferentes anos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Embora as lutas estejam reconhecidas como uma das práticas corporais essenciais para o desenvolvimento integral do estudante, contemplando aspectos motores, cognitivos, éticos e socioemocionais, a quantidade de aulas destinadas ao tema ainda é insuficiente e apresenta lacunas significativas de continuidade. Nos anos finais do Ensino Fundamental, há um aumento gradual da presença das lutas: de somente 10 aulas no 6º ano (12,5%) e 5 aulas no 7º ano (6,25%) para 20 no 8º ano (25%) e 25 no 9º ano (31,25%). Essa progressão indica uma valorização maior nas etapas finais, o que pode favorecer aprendizagens mais complexas sobre estratégias, táticas e valores éticos das lutas.

Entretanto, o início tardio e a pouca ênfase nos primeiros anos comprometem a consolidação dos fundamentos corporais e culturais que deveriam ser introduzidos de maneira mais ampla e lúdica desde o 6º ano. No Ensino Médio, o cenário também apresenta disparidades. A 1ª e 3ª séries contam com 10 aulas anuais (25%), enquanto a 2ª série não possui nenhuma aula relacionada ao tema, quebrando a continuidade pedagógica. Essa ausência pode gerar desmotivação e perda de vínculo com o conteúdo, especialmente considerando que a adolescência é um período crucial para o desenvolvimento da autonomia, do autocontrole e da capacidade de resolução de conflitos, competências diretamente relacionadas à prática das lutas. Além da fragmentação temporal, observa-se uma subutilização das lutas como instrumento formativo.

Em muitas escolas, elas ainda são tratadas superficialmente, sem aprofundar seu potencial para desenvolver habilidades socioemocionais, como respeito mútuo, empatia, disciplina, cooperação e autoconfiança. Essa limitação reduz o poder educativo do tema, que poderia ser amplamente explorado na perspectiva da cultura corporal de movimento, defendida pelo Currículo Paulista.

O ensino das lutas, conforme previsto no Currículo Paulista de 2025, representa um importante eixo para o desenvolvimento integral dos estudantes, mas ainda carece de equilíbrio e continuidade. Ampliar sua presença nos anos iniciais e assegurar sua permanência

em todas as séries do Ensino Médio são medidas fundamentais para consolidar uma EF crítica, inclusiva e comprometida com a formação cidadã. Quando planejadas com base em metodologias cooperativas e na valorização das habilidades socioemocionais, as lutas tornam-se não somente um conteúdo corporal, mas uma ferramenta pedagógica de transformação pessoal e social.

Contudo, compreender somente a prescrição curricular não é suficiente; é preciso refletir sobre metodologias que deem vida a esse conteúdo.

2.2. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E O ENSINO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A EF contemporânea tem sido desafiada a romper com modelos tradicionais de ensino, centrados na figura do professor como transmissor de conteúdos e no aluno como mero executor de movimentos. Como mostram Felis-Anaya et al. (2018), as pesquisas sociocríticas evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que provoquem reflexão e questionamento sobre discursos hegemônicos e desigualdades sociais.

A perspectiva crítica busca superar a mera reprodução técnica para construir uma Educação Física que reconheça a diversidade e promova transformação social. Nesse sentido, o ensino passa a ser visto como um processo dialógico e de superação, no qual os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento e de mudanças da realidade.

A teoria do ensino desenvolvimental, discutida por Libâneo (2020), reforça essa mudança de paradigma ao compreender que ensinar é criar condições para que o aluno se aproprie dos conceitos e desenvolva pensamento crítico, e não meramente memorizar técnicas.

Tal abordagem articula os três tipos de saberes propostos por Pimenta (1997): o saber da matéria, o saber pedagógico e o saber da experiência. Essa articulação é essencial para o professor transformar o conteúdo da EF em conhecimento significativo e formativo, conectando teoria e prática. Nessa perspectiva, a Aprendizagem Cooperativa emerge como um método contemporâneo coerente com as bases sociocríticas e desenvolvimentais da EF.

Diferente dos métodos diretivos e instrucionistas, a Aprendizagem Cooperativa tem como princípio central a interdependência positiva, em que o sucesso de cada aluno depende da colaboração do grupo. Isso rompe com o ensino centrado no professor, deslocando o foco para a autonomia, cooperação e responsabilidade compartilhada entre os alunos. O professor

assume o papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem, criando situações que estimulem a reflexão, a tomada de decisão e o diálogo.

Essa proposta não se limita ao ensino técnico das lutas, mas se estende ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, também conhecidas como habilidades para a vida, conforme discutem Costa e Silva (2024). Entre elas estão o autocontrole, a empatia, a comunicação assertiva, a tomada de decisão responsável e o trabalho em equipe.

Essas competências, quando cultivadas em práticas corporais cooperativas, auxiliam os estudantes a lidar com conflitos, desenvolver autoconfiança e fortalecer vínculos sociais. Tais habilidades têm papel fundamental especialmente em escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social, onde a Educação Física pode atuar como espaço de convivência segura, expressão e pertencimento.

Nessas realidades, o esporte e as lutas, quando orientados por metodologias cooperativas, deixam de ser meras práticas físicas e tornam-se ferramentas para o desenvolvimento positivo de jovens, promovendo a cidadania, a inclusão e a ressignificação de valores como respeito, solidariedade e autocontrole. Romper com o ensino tradicional e centrado no professor é um imperativo da EF contemporânea, comprometida com a formação integral e crítica dos alunos.

A Aprendizagem Cooperativa apresenta-se como um método capaz de materializar essa transformação, ao valorizar a participação ativa, o diálogo e a colaboração entre alunos. Amparada pelas teorias sociocríticas e pelo ensino desenvolvimental, essa metodologia favorece a construção de uma escola socialmente justa e humanizadora.

Ao ser aplicada no ensino das lutas, a Aprendizagem Cooperativa transforma o ambiente escolar em um espaço de convivência ética e solidária, no qual corpo e mente se unem em experiências significativas. A integração das habilidades socioemocionais às aulas de Educação Física contribui para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, empáticos e capazes de atuar criticamente na sociedade. Assim, mais do que ensinar técnicas de combate, o professor ensina modos de viver e conviver e, nesse processo, a EF reafirma sua função formativa, cultural e social.

Para sustentar essa proposta metodológica, é necessário recorrer a fundamentos teóricos que dialoguem com uma educação crítica e emancipadora.

2.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA FREIRIANA APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA

A pedagogia freiriana rompe com o modelo tradicional de ensino bancário, caracterizado pela transmissão unilateral de conteúdos, em que o professor deposita saberes no aluno (Freire, 1970). Em contraposição, Freire propõe uma educação dialógica e problematizadora, onde o conhecimento é construído coletivamente a partir da realidade concreta dos educandos e de suas experiências de vida.

Assim, o processo educativo deve partir dos saberes prévios dos alunos e dos temas geradores que emergem de seu contexto social, cultural e histórico, promovendo reflexão crítica e autonomia (Freire, 1987).

Portanto, a prática pedagógica substitui o ensino de técnicas pela investigação e construção de sentidos, relacionando conteúdos escolares a temas como vulnerabilidade, convivência, respeito e não violência. Ao articular esses elementos às práticas corporais, busca-se favorecer o desenvolvimento da consciência crítica e o protagonismo dos estudantes, compreendidos como sujeitos ativos na produção do conhecimento e na transformação da realidade (Freire, 1996).

No ensino das lutas, essa perspectiva implica deslocar o foco do gesto correto para o se-movimentar significativo, no qual o corpo é expressão de cultura, identidade e relação com o outro.

O papel do professor é o de mediador do diálogo e da reflexão, estimulando a cooperação, a tomada de decisões e a leitura crítica dos contextos de prática. Essa concepção converge com a pedagogia do esporte crítica, que defende a ampliação dos conteúdos para além da técnica isolada, integrando dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, e compreendendo valores como ética, respeito e justiça como parte indissociável do processo educativo (Freire, 1996).

Esses fundamentos se articulam a um pano de fundo teórico mais amplo, que integra dimensões do conhecimento e modelos de ensino baseados em jogos.

2.3.1. Pano de fundo teórico que sustenta o método

O pano de fundo teórico que sustenta a pedagogia freiriana no ensino das lutas fundamenta-se na educação dialógica, na problematização e na integração das dimensões do conhecimento, articuladas a modelos baseados em jogos.

A educação dialógica, conforme propõe Freire (1970, 1996), compreende o conhecimento como fruto do encontro entre os saberes dos alunos e os saberes sistematizados, mediados por temas geradores que emergem da realidade da comunidade escolar.

Para Pereira et al., 2021, no contexto das lutas, essa concepção se concretiza quando o professor propõe discussões sobre temas como “luta x briga”, segurança, respeito e regras, transformando-os em ponto de partida para a prática corporal e para a construção coletiva de significados. A problematização, enquanto princípio metodológico, orienta a criação de situações desafiadoras que mobilizam a reflexão e a tomada de decisões.

Em vez de se limitar à repetição mecânica de técnicas, o ensino das lutas pode ser mediado por jogos e situações-problema que exigem dos estudantes decisões relacionadas a ataque, defesa, distância e tempo de reação, favorecendo o desenvolvimento da leitura tática, da autonomia e do pensamento crítico (Freire, 1987; Pereira et al., 2021).

Outro aspecto essencial é a integração das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Nessa perspectiva, os conceitos (como história, ética e regras), os procedimentos (agir, jogar e lutar com segurança) e as atitudes (respeito, empatia, autocontrole) são ensinados de forma articulada e contextualizada, reconhecendo que aprender a lutar implica compreender o significado cultural e ético dessa prática (Rufino e Darido, 2012; Pereira et al., 2021).

Por fim, a adoção de modelos baseados em jogos constitui uma estratégia coerente com o enfoque freireano e crítico do ensino das práticas corporais. O ensino por meio de jogos de combate permite organizar ações comuns às lutas, como o contato intencional, a alternância entre ataque e defesa, a imprevisibilidade e a observância de regras, reduzindo a complexidade técnica inicial sem empobrecer o sentido cultural e educativo da prática (Antunes et al. 2020). Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem das lutas torna-se mais significativo, reflexivo e humanizador, alinhado à concepção de educação como prática de liberdade (Freire, 1970).

Com esse alicerce, é possível compreender como o método se materializa no cotidiano escolar.

2.3.2. Características do método na prática

A proposta metodológica orienta-se pelo protagonismo do aluno, que se expressa na possibilidade de decidir, negociar regras, refletir em rodas de conversa e participar da elaboração de atividades relacionadas às lutas.

O aluno, portanto, deixa de ser mero executor de gestos técnicos para se tornar sujeito ativo do processo de aprendizagem, participando das decisões e construindo sentidos coletivos sobre o que significa lutar com respeito e ética.

Além disso, os temas geradores, inspirados na pedagogia freiriana, estruturam-se a partir de problemáticas próximas à realidade dos estudantes, como “respeito e não violência”, “cuidado com o corpo”, “regras e justiça” e “comunidade e cooperação”, promovendo a articulação entre as vivências da quadra e o cotidiano social.

As situações-problema são desenvolvidas por meio de jogos adaptados, que envolvem oposição, defesa de áreas, equilíbrio e desequilíbrio ou controle de distância.

Essas experiências provocam a reflexão coletiva e a busca por soluções compartilhadas, estimulando o raciocínio tático e a análise crítica das ações corporais. Sendo assim, a proposta incorpora o ensino explícito de habilidades para a vida, como trabalho em equipe, comunicação, autocontrole emocional, liderança, resolução de problemas, empatia, habilidades sociais e gestão de tempo, as quais são planejadas, introduzidas, praticadas e retomadas intencionalmente ao longo das aulas, culminando em momentos de síntese e fechamento reflexivo (Corrêa, 2025).

Portanto, o trabalho com segurança e ética constitui princípio norteador da unidade. São estabelecidas regras claras e ambientes controlados, enfatizando a distinção entre “luta” e “briga” e a valorização do respeito ao oponente, à integridade física e ao coletivo, reafirmando o caráter educativo e formativo das práticas corporais.

Mais do que resultados técnicos, essa prática pedagógica promove aprendizagens que se estendem para além da quadra.

2.3.3. Habilidades para a vida e sua importância

As habilidades para a vida, desempenham papel essencial no desenvolvimento integral dos alunos, pois favorecem a transferência de aprendizagens da quadra para os diferentes contextos da vida cotidiana. Entre as principais competências estimuladas estão a convivência ética, a tomada de decisão responsável, o manejo das emoções, a empatia e a resiliência.

Programas educacionais que ensinam essas habilidades de modo explícito e as integram às práticas corporais e esportivas têm demonstrado resultados significativos, ampliando a percepção de aprendizagem e engajamento tanto dos alunos quanto das famílias (Corrêa, 2025).

Na EF, a abordagem das habilidades para a vida ocorre de forma intencional e processual, articulada aos momentos da aula. São introduzidas no início da aula, com a apresentação do conceito e do objetivo da habilidade da semana, por exemplo, autocontrole emocional. Em seguida, são vivenciadas e praticadas durante os jogos e atividades corporais, por meio de tarefas que demandam sua utilização concreta, como a necessidade de que os grupos dialoguem, elaborem estratégias coletivas e tomem decisões conjuntas antes de agir.

No fechamento da aula, o professor conduz uma reflexão sobre as facilidades e dificuldades encontradas, estimulando os alunos a identificarem como podem aplicar a habilidade em outros contextos da vida, fora do ambiente escolar.

Por fim, o trabalho é refinado no âmbito familiar e comunitário, por meio de mensagens e propostas de continuidade, que incentivam os responsáveis a reforçar exemplos de aplicação cotidiana, fortalecendo o vínculo entre escola, comunidade e desenvolvimento humano integral (Corrêa, 2025).

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise dos subtópicos apresentados evidencia que o ensino das lutas na EF escolar ainda enfrenta desafios significativos quando observado a partir do Currículo Paulista de 2025. Embora o documento reconheça as lutas como conteúdo essencial, sua distribuição desigual ao longo das etapas de ensino compromete a continuidade pedagógica e limita a consolidação de aprendizagens significativas. Essa lacuna reforça a necessidade de metodologias que transcendam a mera prescrição curricular e valorizem a formação integral dos estudantes.

Portanto, a Aprendizagem Cooperativa surge como alternativa metodológica capaz de superar práticas tradicionais centradas no professor e no gesto técnico. Ao promover a interdependência positiva e a corresponsabilidade entre os alunos, essa abordagem favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também competências socioemocionais fundamentais, como empatia, autocontrole e cooperação.

A articulação com a pedagogia freiriana amplia ainda mais esse horizonte, ao compreender a educação como prática de liberdade e diálogo. O ensino das lutas, quando

fundamentado em princípios freirianos, desloca-se da reprodução mecânica de técnicas para a construção coletiva de sentidos, em que corpo, cultura e ética se entrelaçam. Essa perspectiva se concretiza em práticas pedagógicas que utilizam jogos, situações-problema e rodas de conversa como estratégias para estimular a reflexão crítica, a tomada de decisão e a convivência solidária.

A análise demonstra que o ensino das lutas, quando orientado por metodologias críticas e cooperativas, extrapola o espaço da quadra e contribui para a formação de sujeitos autônomos e conscientes. As habilidades para a vida, integradas ao processo pedagógico, tornam-se um dos principais resultados desse trabalho, permitindo que os estudantes transfiram aprendizagens para diferentes contextos sociais e comunitários.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo buscou refletir sobre o ensino das lutas na EF escolar a partir de três eixos principais: o Currículo Paulista de 2025, a Aprendizagem Cooperativa e a pedagogia freiriana. A análise evidenciou que, embora o currículo reconheça a importância das lutas, sua implementação ainda apresenta lacunas que dificultam a continuidade e a profundidade do trabalho pedagógico.

Como alternativa, defendeu-se a adoção de metodologias críticas e cooperativas, capazes de ressignificar o ensino das lutas e transformá-lo em espaço de diálogo, cooperação e emancipação. A pedagogia freiriana, ao valorizar a problematização e a construção coletiva do conhecimento, oferece fundamentos sólidos para que as lutas sejam compreendidas não apenas como técnicas corporais, mas como práticas culturais, éticas e sociais.

Conclui-se que o ensino das lutas, quando articulado a metodologias participativas, contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo tanto o desenvolvimento motor quanto o fortalecimento de competências socioemocionais. Assim, mais do que ensinar a lutar, a escola ensina a conviver, a respeitar e a transformar a realidade, reafirmando a Educação Física como campo formativo comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Marcelo Moreira; RODRIGUES, Alba Iara Cae; KIRK, David. Teaching martial arts in schools: a proposal for contents organization. *Revista Valore*, v. 6, n. 1, p. 1–15, 2021.

ASHLEY, Casey; MACPHAIL, Ann. Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 23, n. 3, p. 294-310, 2018. DOI: 10.1080/17408989.2018.1429588.

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

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, Campinas, v. 17, p. 1–16, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>>. Acesso em: 02 ago. 2025.

CORRÊA, José C. P. *Percepção de aprendizagem de habilidades para a vida por meio do esporte: um olhar para estudantes da educação básica de 12 a 14 anos*. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PROEF), Unesp, Goiânia, 2025.

CORRÊA, José C. P. *Habilidades para a vida no contexto escolar*. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Física) – PROEF, 2025.

COSTA, Gustavo De Conti Teixeira; SILVA, Rodrigo Márcio de Oliveira e. *Métodos de ensino na Educação Física: um olhar para abordagens contemporâneas*. In: PROEF – Mestrado profissional em educação física em rede nacional. [S.l.]: [s.n.], p. 1-67.

FELIS-ANAYA, Mercè; MARTOS-GARCIA, Daniel; DEVÍS-DEVÍS, José. Pesquisa sociocrítica sobre o ensino de educação física e a formação de professores de educação física: uma revisão sistemática. *European Physical Education Review*, v. 24, n. 3, p. 314-329, 2018. DOI: 10.1177/1356336X17691215.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1987.

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

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, v. 24, esp. 1, p. 816–840, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13783.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

PEREIRA, Marcos P. V. de C.; MARINHO, Alcyane; GALATTI, Larissa R.; SCAGLIA, Alcides J.; FARIAS, Gelcemar O. Lutas na escola: estratégias de ensino de professores de educação física. *Journal of Physical Education*, v. 32, e3226, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

RUFINO, Luiz G. B.; DARIDO, Suraya C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283-300, abr./jun. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo em Ação. Material Digital, 9º Ano, Educação Física, Aula 1 - Tema 1 - Descobrimos o Judô (v2), 2º bimestre – Tema 1, Ensino Fundamental: Anos Finais. Disponível em: <<https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/125015/1085807.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo em Ação. Material Digital, 9º Ano, Educação Física, Aula 2 - Tema 2 - Fazendo descobertas sobre o Jiu-Jitsu (v2), 2º bimestre – Tema 1, Ensino Fundamental: Anos Finais. Disponível em: <<https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/125018/1087788.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista: Etapas do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculo-paulista/>>. Acesso em: 10 out. 2025.

CAPÍTULO VI

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO JOGO DE VOLEIBOL NA ESCOLA

PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN PHYSICAL EDUCATION: THE COLLECTIVE CONSTRUCTION OF VOLLEYBALL IN THE SCHOOL CONTEXT

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-6

Demétrius Leonardo Leite Pereira ¹
Luana Seoane Rogério ²

¹ Mestrando no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, do Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Muzambinho.

² Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, do Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Muzambinho.

RESUMO

Esta proposta descreve e problematiza uma sequência pedagógica para o ensino do voleibol desenvolvida em turmas do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal, a partir da abordagem crítico-superadora. A intervenção articulou pesquisa histórico-cultural, jogos pré-desportivos e processos deliberativos coletivos, priorizando a participação ativa, a cooperação e a inclusão em contraposição ao modelo competitivo excludente. A etapa inicial consistiu em rodas diagnósticas e investigação em pequenos grupos, com uso orientado de notebooks e celulares para pesquisa sobre a origem e a evolução histórica do voleibol. Em seguida, aplicaram-se jogos pré-desportivos (Bola ao Alvo; Caminho da Bola; Vôlei Adaptado com Quicadas; Mini-Vôlei em Quadras Reduzidas) que favoreceram a apropriação progressiva de gestos motores e a diminuição da inibição entre iniciantes. Por fim, rodas de conversa permitiram aos estudantes negociar regras e organizar coletivamente a prática, com o professor atuando como mediador. A avaliação foi concebida de modo formativo, por meio de autoavaliação, avaliação entre pares, diário de campo e devolutivas coletivas. Os resultados indicam avanços na participação, cooperação, confiança e compreensão histórico-cultural do esporte, além de limites relativos à duração da intervenção e recursos materiais. Recomenda-se ampliar temporalidade, sistematizar indicadores quantitativos e integrar a prática a conteúdos interdisciplinares.

Palavras-chave: Educação Física. Voleibol. Abordagem crítico-superadora. Jogos pré-desportivos.

ABSTRACT

This chapter reports and problematizes a pedagogical sequence for teaching volleyball implemented with lower-secondary classes in a municipal public school, grounded in the critical-supratory approach. The intervention combined historical-cultural research, pre-sport games and collective deliberation processes, prioritizing active participation, cooperation and inclusion over exclusionary competitive models. The initial phase comprised diagnostic circles and group research using supervised notebooks and mobile phones to investigate the sport's origins and historical evolution. Next, pre-sport games (Target Ball; Ball Path; Adapted Volleyball with Bounces; Mini-Volleyball in Reduced Courts) supported the gradual appropriation of motor skills and reduced inhibition among beginners. Finally, reflective circles enabled students to negotiate rules and collectively organize the practice, with the teacher mediating. Assessment was formative, using self-assessment, peer assessment, teacher field diary and group feedback. Results show gains in participation, cooperation, confidence and historical-cultural understanding, and limitations related to intervention duration and material resources. We recommend longer interventions, systematic quantitative indicators and interdisciplinary integration.

Keywords: Physical Education. Volleyball. Critical-supratory approach. Pre-sport games.



1. INTRODUÇÃO

A presente proposta de ensino do voleibol foi desenvolvida com turmas de 8º anos do Ensino Fundamental II, em uma escola pública municipal, fundamentada na abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que entende a Educação Física como área responsável pela apropriação crítica da cultura corporal. Nesse sentido, o ensino ultrapassa o domínio técnico e a mera prática esportiva, configurando-se como um processo de problematização, reflexão e reconstrução coletiva dos saberes por meio de processos dialógicos que estimulam a análise crítica e a transformação das experiências corporais. Este processo permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos críticos e protagonistas de sua formação cultural e corporal, capazes de ressignificar as práticas corporais.

Assim, a sequência didática teve como objetivo principal promover o aprendizado do voleibol por meio de vivências dialógicas, jogos pré-desportivos, estudos histórico-culturais da modalidade e momentos de auto-organização dos próprios alunos, valorizando a participação ativa, a cooperação e a inclusão, em contraposição ao modelo tradicional, competitivo e seletivo frequentemente presente no esporte escolar.

A compreensão da Educação Física a partir da perspectiva histórico-crítica, conforme destacada por Dermeval Saviani (2008), reforça que o processo de ensino e aprendizagem deve estar imerso na realidade social e histórica dos sujeitos, reconhecendo que o conhecimento se constitui dialeticamente e está inserido nas condições concretas de produção cultural, econômica e política. Nesse sentido, a prática corporal escolar assume caráter transformador ao possibilitar que os estudantes questionem as estruturas sociais que permeiam o esporte e a cultura corporal. A pedagogia crítico-superadora, assim, amplia o horizonte pedagógico, situando o esporte não apenas como técnica a ser dominada, mas como prática social historicamente construída, passível de crítica e transformação na busca pela emancipação dos sujeitos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem crítico-superadora orienta-se pela compreensão de que o conhecimento deve ser tratado historicamente, respeitando os contextos de surgimento, desenvolvimento e contradições das práticas corporais (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Paulo Freire (1996; 1987) reforça esse princípio ao afirmar que a educação deve se dar em diálogo, numa relação

horizontal entre professor e estudante, possibilitando que o segundo se torne sujeito do processo educativo.

Dessa forma, o voleibol não foi apresentado apenas como um conjunto de regras, técnicas e táticas, mas como uma produção social, inserida em determinadas condições históricas, que se transformou ao longo do tempo conforme as necessidades culturais, políticas e econômicas de diferentes sociedades.

A perspectiva histórico-crítica, inspirada na dialética materialista, enfatiza que as práticas corporais são permeadas por relações de poder, ideologias e dinâmicas econômicas que influenciam sua forma e conteúdo (SAVIANI, 2008; NETO, 2019). O voleibol, ao longo de seu processo histórico, tornou-se objeto de interesses institucionais e mercadológicos que moldaram suas regras e sua popularidade, muitas vezes distanciando-o dos princípios originais de cooperação e inclusão. É, portanto, fundamental problematizar essas contradições e promover um olhar crítico que permita aos estudantes identificar, por exemplo, estratégias midiáticas que configuram o esporte como espetáculo de consumo (GATTI, 1997; BRACHT, 2000), bem como compreender a reprodução ou subversão de padrões sociais por meio das práticas corporais.

Complementando essa perspectiva, Gonzalez (2002) ressalta que a Educação Física deve ser entendida não apenas como atividade corporal, mas como ação pedagógica que integra dimensão cultural e social, demandando uma postura crítica frente às práticas corporais historicamente construídas. Essa abordagem amplia o papel do educador como mediador de processos que favorecem a construção do conhecimento crítico e emancipatório, superando a mera técnica.

Fensterseifer (2004) contribui enfatizando que a Educação Física escolar deve privilegiar as relações sociais construídas nas práticas corporais, destacando que a corporeidade é um campo de experiências simbólicas onde se manifestam disputas políticas e culturais. O ensino das práticas corporais precisa, assim, inserir-se na realidade dos educandos, promovendo processos reflexivos e críticos que potenciem a transformação da realidade social por meio da consciência coletiva.

Valter Bracht (1999), por sua vez, reforça a função social e educativa da prática corporal na escola ao relacioná-la com a aprendizagem social, destacando que a produção do conhecimento em Educação Física deve estimular atitudes de cooperação, respeito às diferenças e engajamento crítico nos grupos sociais. Para Bracht, o ensino esportivo ganha

sentido quando incorporado como elemento de socialização e construção de identidade, e não apenas como competição e desempenho.

Dessa forma, a fundamentação teórica da proposta reafirma a necessidade de uma Educação Física que ultrapasse a tecnicidade para tornar-se instrumento de crítica social e emancipação, alinhada à pedagogia histórico-crítica, para a formação de sujeitos críticos, capazes de dialogar, transformar e ressignificar as práticas corporais em seu contexto social e cultural.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GERAL

Promover o aprendizado crítico e coletivo do voleibol em turmas do Ensino Fundamental II, através de uma sequência pedagógica que articule vivências corporais, pesquisa histórico-cultural e organização democrática da prática, visando a formação de sujeitos críticos, cooperativos e protagonistas de sua cultura corporal.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Proporcionar aos estudantes a compreensão do voleibol como prática social historicamente construída, incentivando a problematização de suas regras, técnicas e valores culturais.

Desenvolver habilidades motoras e cognitivas por meio de jogos pré-desportivos e atividades corporais progressivas, que promovam a participação inclusiva e o prazer na prática.

Estimular a autonomia e o protagonismo estudantil na organização e adaptação coletiva do jogo, valorizando a cooperação e a participação democrática.

Implementar processos avaliativos formativos e dialógicos que favoreçam a reflexão contínua, a autoavaliação e o engajamento crítico dos alunos na apropriação da cultura corporal.

4. METODOLOGIA

4.1. TURMAS PARTICIPANTES

A sequência pedagógica foi desenvolvida com cinco turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II, totalizando 176 alunos, uma média de 22 por turma. As turmas eram

compostas por estudantes com faixa etária entre 13 e 14 anos, incluindo meninos e meninas, com diversidade de experiências pregressas na prática de atividades corporais.

4.2. TEMPO TOTAL DA SEQUÊNCIA

A intervenção foi realizada ao longo de um mês, totalizando oito aulas de Educação Física, organizadas em quatro aulas duplas, uma vez por semana. Esse tempo permitiu o desenvolvimento progressivo das atividades, a reflexão crítica e a construção coletiva do jogo.

4.3. LOCAL E CONDIÇÕES MATERIAIS

As atividades práticas ocorreram na quadra poliesportiva da escola, equipada com redes e bolas de voleibol adequadas para a faixa etária. Para as etapas de pesquisa e investigação histórico-cultural, os alunos trabalharam em sala de aula utilizando notebooks e celulares para acesso a conteúdos digitais e pesquisa orientada. Também foram disponibilizados materiais para anotação e recursos como lousa para registro e apresentação de ideias e reflexões coletivas.

4.4. INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO

O acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes se deu por meio de autoavaliação, com relatos em rodas de conversa e registros escritos, observação sistemática da prática cotidiana, além da análise das interações e relações estabelecidas entre os colegas e em momentos coletivos. Essa prática avaliativa buscou compreender não apenas aspectos técnicos, mas também a evolução do protagonismo, da cooperação e da reflexão crítica.

4.5. FORMA DE ANÁLISE

Os dados coletados foram organizados e submetidos à análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011). Esse método permitiu identificar categorias e subcategorias relativas às aprendizagens motoras, cognitivas e sociais, bem como à apropriação crítica da cultura corporal dos estudantes durante a sequência didática.

5. DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA

5.1. INICIAÇÃO PROBLEMATIZADORA: HISTÓRIA DO VOLEIBOL E LEVANTAMENTO DOS SABERES PRÉVIOS

O início da sequência pedagógica foi marcado por uma roda de conversa diagnóstica, cujo objetivo foi identificar a relação prévia que os estudantes mantinham com o voleibol e compreender suas percepções sobre o esporte. Alguns relataram vivências em projetos sociais

ou escolinhas esportivas, enquanto outros associavam o voleibol às práticas recreativas na praia, ruas e parques ou a experiências anteriores nas aulas de Educação Física. Também emergiram relatos de alunos que nunca haviam participado de um jogo, sobretudo aqueles que se sentiam inibidos por dificuldades técnicas ou pela forma como o esporte é tradicionalmente conduzido na escola, frequentemente marcado pela comparação e pela seleção dos mais habilidosos.

Com base nesse levantamento inicial, avançamos para a dedicação de um momento específico ao estudo histórico-cultural da modalidade, o qual se constituiu como eixo estruturante da proposta. Essa etapa foi vivenciada não apenas com exposição oral, mas como atividade investigativa, em que os estudantes pesquisaram de forma ativa utilizando notebooks da escola e seus próprios celulares, sob orientação docente. A proposta foi organizada da seguinte forma:

- Os alunos foram divididos em pequenos grupos.
- Cada grupo recebeu questões norteadoras, tais como:
 - “Em que contexto social surgiu o voleibol?”
 - “Por que se pensou em criar um esporte com menor contato físico?”
 - “Como o voleibol chegou ao Brasil e quais instituições contribuíram para sua disseminação?”
 - “De que forma a mídia influencia a forma como assistimos ou praticamos voleibol?”
- Os grupos realizaram buscas em sites educativos, acervos eletrônicos, documentários curtos e artigos simplificados.
- Para facilitar o acesso, foram sugeridos links previamente selecionados pelo professor, garantindo a qualidade e confiabilidade das fontes.
- Os alunos também assistiram a trechos de vídeos históricos contendo imagens das primeiras quadras, vestimentas e regras adaptadas da época da criação do esporte por William G. Morgan, em 1895, nos Estados Unidos.

Esse processo possibilitou que os estudantes compreendessem que o voleibol foi criado para ser uma atividade de menor impacto físico e maior cooperação, em contraposição ao basquetebol, e que sua evolução ao longo do século XX envolveu influências econômicas, processos de urbanização e institucionalização esportiva.

Ao final da pesquisa, os grupos socializaram suas descobertas oralmente e em cartazes digitais produzidos nos próprios notebooks. Esse momento de compartilhamento foi conduzido em formato de roda de conversa, no qual os alunos puderam relacionar o contexto histórico à prática contemporânea, refletindo, por exemplo:

- como as regras foram se tornando mais complexas;
- como o esporte foi se distanciando ou aproximando de valores como cooperação e inclusão;
- e como a mídia constrói a imagem do voleibol como espetáculo, influenciando modos de jogar e de assistir.

Essa etapa foi essencial para que os estudantes percebessem que o esporte é uma construção humana e histórica, e portanto passível de mudança e recriação. A compreensão desse caráter transformável constituiu a base para as etapas posteriores de vivência prática e reorganização coletiva do jogo.

Ao promover essa reflexão crítica, a sequência didática se alinha com o objetivo freiriano de desenvolver a consciência crítica dos educandos diante da realidade complexa que os cerca (FREIRE, 1987). Além disso, ao possibilitar o acesso a fontes diversificadas, desde vídeos históricos até materiais digitais confiáveis, ativa-se um ambiente de aprendizagem dialógica e investigativa, essencial para a construção do conhecimento histórico-social das práticas corporais. A participação ativa dos estudantes na pesquisa e na socialização dos conteúdos permite a apropriação crítica do esporte como espaço de construção coletiva, superando a visão tradicional da Educação Física como transmissão mecânica e tecnicista.

5.2. JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS: VIVÊNCIAS CORPORAIS ATIVAS E PROGRESSIVAS

Os jogos pré-desportivos foram planejados para facilitar a aprendizagem dos elementos estruturais do voleibol sem restringir a participação. Destacaram-se, entre eles:

- Bola ao Alvo — desenvolver percepção espacial e controle de força: equipes procuram acertar alvos no chão do campo adversário, reduzindo ansiedade de errar;
- Caminho da Bola — aprimorar toque e manchete de forma cooperativa: fileiras de alunos passam a bola sem deixá-la cair, reforçando comunicação e ritmo coletivo;

- Vôlei Adaptado com Quicadas — facilitar a continuidade do jogo: permite um quique antes do toque, aumentando tempo de reação e reduzindo erros;
- Mini-Vôlei em Quadras Reduzidas — promover maior participação e tempo de jogo: divisão da quadra em espaços menores com equipes pequenas, garantindo maior envolvimento.

Essas atividades promoveram confiança, participação equitativa e prazer no jogo antes da formalização das regras. A progressão metodológica privilegiou rotação de papéis, feedback coletivo e adaptações conforme a observação docente.

5.3. ORGANIZAÇÃO COLETIVA DO JOGO: PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Após vivências corporais progressivas, realizamos novas rodas de conversa, onde os próprios alunos avaliaram as práticas realizadas e sugeriram modificações para tornar o jogo mais acessível. Surgiram ideias como:

- Aumentar o número de toques permitidos;
- Reduzir o tamanho da quadra em certas turmas;
- Alternar funções (levantador, atacante, recepção) para evitar especialização precoce;
- Criar equipes rotativas para evitar exclusões.

O professor assumiu o papel de mediador, estimulando o debate, orientando reflexões e garantindo que as decisões considerassem os princípios de inclusão, cooperação e participação justa.

Essa dinâmica materializou o conceito freiriano de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1996).

Esse processo de organização coletiva do jogo é emblemático da pedagogia da autonomia defendida por Freire (1996) e da concepção histórico-crítica de Saviani (2008), que valorizam a participação democrática e a construção compartilhada do conhecimento. A rotatividade das funções, a negociação das regras e a inclusão deliberada são formas concretas de romper com a lógica da seleção e da competição excludente. Assim, o professor, enquanto mediador, atua para fortalecer as relações sociais horizontais, essenciais para a formação de sujeitos conscientes dos seus direitos e deveres no contexto escolar e social, promovendo uma educação emancipadora e transformadora.

5.4. AVALIAÇÃO

A avaliação na sequência pedagógica foi concebida conforme os princípios da abordagem crítico-superadora, configurando-se como um processo formativo, coletivo e dialógico, integrado ao desenvolvimento global dos estudantes. Distanciou-se da avaliação tradicional classificatória e seletiva, que prioriza o desempenho técnico isolado, para valorizar a reflexão contínua, o protagonismo e a construção coletiva dos critérios de avaliação.

Instrumentos variados foram utilizados, incluindo debates e feedback nas rodas de conversa, autoavaliação, avaliação entre pares e registros no diário de campo docente. Esses momentos permitiram que os alunos expressassem percepções, dificuldades e sugestões, promovendo uma análise crítica dos processos corporais e das relações sociais no jogo.

A avaliação considerou a evolução das habilidades motoras alinhada ao engajamento coletivo, reconhecendo que o aprendizado significativo ocorre na interação social e na capacidade de ressignificar o jogo, não apenas na execução técnica. Dessa forma, a avaliação constituiu-se como prática educativa e emancipadora, orientada por critérios construídos coletivamente, como participação, cooperação e envolvimento crítico.

Inspirada em Freire (1996) e Saviani (2008), essa concepção reforça que avaliar é também educar, num processo contínuo e dialógico, no qual o sujeito reconhece seu papel ativo na construção do conhecimento e na transformação das práticas sociais ligadas ao esporte e à Educação Física.

6. ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados qualitativos coletados nesta pesquisa foi conduzida utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2011). Essa técnica é organizada em três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que foram rigorosamente seguidos para garantir a validade e profundidade da análise.

O procedimento de análise de conteúdo dos dados foi conduzido pelos pesquisadores responsáveis pelo estudo, que realizaram a codificação de forma sistemática e criteriosa. As categorias foram construídas a partir de uma metodologia mista, combinando abordagem dedutiva, pautada no referencial teórico da abordagem crítico-superadora e da pedagogia histórico-crítica, e indutiva, a partir do exame cuidadoso dos relatos dos estudantes e das observações docentes. Esse processo permitiu a identificação de categorias temáticas

emergentes, tais como dificuldades motoras iniciais, construção coletiva da prática, reflexão crítica sobre o esporte e desafios relacionais. Para garantir a validade e confiabilidade da análise, utilizou-se a triangulação de dados, cruzando informações provenientes de autoavaliações, observações e registros escritos, além da verificação por pares realizada entre os pesquisadores, que discutiram e ajustaram as categorias até alcançar consenso. Essas estratégias contribuíram para a robustez e a credibilidade dos resultados interpretativos, alinhando-se às recomendações metodológicas propostas por Bardin (2011).

6.1. PRÉ-ANÁLISE

Na etapa inicial, realizou-se a organização e a leitura flutuante dos relatos escritos pelos alunos nas autoavaliações e das observações sistemáticas registradas durante as aulas pelo professor. Também foram selecionados os textos e registros mais relevantes para responder aos objetivos da pesquisa e construir o conteúdo da análise.

6.2. EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

O material foi desmembrado em unidades de registro, compostas por frases ou pequenos trechos significativos referentes às aprendizagens, dificuldades e relações sociais percebidas durante a sequência pedagógica. A codificação considerou a frequência e o contexto em que os temas surgiam, permitindo o agrupamento em categorias temáticas iniciais.

6.3. TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO

A partir da codificação, foram estabelecidas categorias analíticas que permitiram identificar os aspectos mais presentes e relevantes nas falas dos estudantes e nas observações docentes. Essas categorias possibilitaram a interpretação crítica dos processos vivenciados, destacando avanços e desafios na apropriação do voleibol e na construção coletiva da prática.

6.4. CATEGORIAS EMERGENTES

- Dificuldades motoras iniciais: Muitos alunos relataram insegurança e dificuldade no domínio dos gestos técnicos básicos do voleibol, como toque e manchete, o que impactava a confiança e participação inicial. Exemplo de relato: “Eu errava muito e ficava com vergonha na frente dos colegas.”
- Construção coletiva e cooperação: Observou-se crescimento progressivo do protagonismo e colaboração entre os estudantes, especialmente durante as rodas de

conversa e organização conjunta das regras. Tal participação se refletiu em relatos como: “Quando decidimos juntos, ficou mais fácil jogar e ajudar uns aos outros.”

- Reflexão crítica sobre o esporte: Parte dos alunos manifestou percepções sobre o voleibol como prática social e cultural, compreendendo que é uma atividade em transformação. Isto foi evidenciado em feedbacks escritos que apontavam para um entendimento além do jogo técnico, valorizando a história e a inclusão.
- Desafios relacionais e de inclusão: Foram notadas dificuldades na integração de alunos com mais limitações técnicas, conforme registrado na observação: “Alguns alunos se sentiam excluídos ou isolados em determinados momentos, demandando mediação do professor.”

Essa análise aprofundada, embasada no método de Bardin, garantiu que a interpretação dos dados ultrapassasse a mera descrição, promovendo a compreensão do sentido das experiências vividas pelos alunos em sua dimensão motora, social e crítica.

7. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos na sequência pedagógica desenvolvida para o ensino do voleibol corroboram e aprofundam as concepções propostas pela literatura crítico-superadora e histórico-crítica da Educação Física. Ao problematizar a apropriação técnica e cultural do voleibol em sala de aula, percebe-se a efetividade da abordagem que valoriza a construção coletiva do saber, o protagonismo estudantil e a reflexão crítica sobre a cultura corporal.

A identificação das dificuldades técnicas iniciais relatadas pelos alunos, como insegurança e erro nos gestos básicos, confirma os achados de Mancini (2016) e Campos (2006), que destacam a importância de processos pedagógicos gradualizados e inclusivos na superação do medo e da exclusão nas práticas esportivas escolares. A sequência de jogos pré-desportivos e a organização coletiva do jogo ofereceram um ambiente favorável para que os estudantes enfrentassem esses desafios, favorecendo a auto eficácia e a confiança corporal, conforme enfatizado por Franco (2002) e Betti (2003).

A cooperação e a participação democrática evidenciadas nas rodas de conversa e na construção dos critérios de jogo dialogam diretamente com a pedagogia da autonomia de Freire (1996) e a pedagogia crítico-superadora delineada por Saviani (2008). Essa articulação promove a formação de sujeitos críticos capazes de intervir no espaço social da escola e da

cultura esportiva, reconhecendo o esporte como prática social historicamente construída e passível de transformação, conforme análise de Gatti (1997) e Bracht (2000).

Ainda, a reflexão crítica sobre o papel da mídia e a comercialização do voleibol, presente nas discussões, incorpora aspectos do pensamento marxista e da materialidade histórica das práticas corporais (Neto, 2019), estimulando um olhar consciente sobre as influências externas que moldam a cultura esportiva e as normas sociais que podem reproduzir exclusões.

Por fim, as dificuldades relacionais identificadas, como a exclusão de alunos com maiores limitações técnicas, apontam a necessidade contínua de mediação docente sensível e da construção coletiva de critérios inclusivos, desafio apontado também por Fensterseifer (2004) em suas reflexões sobre a corporeidade como campo político e simbólico. Isso reafirma que o ensino do esporte na escola deve consolidar não apenas habilidades motoras, mas valores sociais e éticos que promovam a dignidade e o respeito à diversidade.

Em síntese, os resultados confirmam que a proposta didática crítico-superadora, ao integrar teoria e prática, responsabilidade social e reflexão cultural, favorece aprendizagens significativas que vão além do desempenho técnico, promovendo a formação integral dos estudantes em suas múltiplas dimensões: corporal, cognitiva, social e crítica.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica desenvolvida demonstrou que o voleibol, quando abordado por meio de uma sequência didática fundamentada na abordagem crítico-superadora, deixa de ser percebido como um esporte “difícil” ou “para poucos” para se transformar em um espaço de convivência, criação e satisfação coletiva. Ao promover vivências dialógicas, problematizações históricas, jogos inclusivos e organização cooperativa, a prática corporal ganha significado para além da mera execução técnica, favorecendo a construção de sentidos para os estudantes.

Mais do que a simples apropriação das habilidades motoras, o objetivo central foi formar sujeitos críticos, capazes de analisar e questionar os contextos culturais, sociais e políticos que envolvem o esporte e a cultura corporal. Essa dimensão emancipatória, enfatizada por Freire (1996) e Saviani (2008), foi confirmada nos relatos e nas observações, que indicaram avanços significativos no protagonismo e na reflexão crítica dos alunos.

Para consolidar tais práticas, recomenda-se a implementação contínua de estratégias avaliativas formativas, que promovam o diálogo, a autoavaliação e a avaliação coletiva, considerando a diversidade das aprendizagens técnicas, sociais e críticas. Além disso, integrar a Educação Física a conteúdos históricos, sociais e culturais amplia a compreensão dos estudantes sobre as dimensões políticas e econômicas do esporte, fortalecendo sua capacidade interventiva na cultura corporal.

Reconhecem-se, contudo, desafios relacionados ao tempo disponível, aos recursos materiais e às dinâmicas de inclusão entre os estudantes, que demandam mediações docentes atentas e ajustes pedagógicos constantes. Essas reflexões são fundamentais para que a Educação Física escolar possa cumprir seu papel social de formar sujeitos autônomos, críticos e cooperativos, capazes de contribuir para uma cultura corporal plural e democrática.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRACHT, Valter. *Educação Física & Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1999.
- CAMPOS, Antônio Rogério. *Metodologias e Desafios no Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2006.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FENSTERSEIFER, Manuela. *A corporeidade como campo simbólico e político na Educação Física escolar*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FRANCO, Maria Isabel. *Pedagogia e Educação Física: reflexões para a prática escolar*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GATTI, Bernardete. *Educação e Trabalho: construção de uma pedagogia crítico-superadora*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GONZALEZ, Geraldo. *Educação Física: Ação Pedagógica e Trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANCINI, Rosana Vieira. *O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero*. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 1, 2016.
- NETO, José Paulo. *Educação, Trabalho e Política: A Pedagogia Crítico-Superadora e a Transformação Social*. São Paulo: Cortez, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

BETTI, Mauro. Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2003.

CAPÍTULO VII

ENTRE O JOGO E A CRÍTICA SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS ADAPTADOS NA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA

BETWEEN PLAY AND SOCIAL CRITIQUE: AN EXPERIENCE WITH ADAPTED GAMES FROM THE CRITICAL-SUPERIOR PERSPECTIVE

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-7

André Luiz de Souza Araújo¹

Daiane Galhardi Brilio²

Gabriella Colmanetti Sampaio³

Michela Iris Costa⁴

Thais Rosalino do Couto⁵

¹ Graduado em Educação Física, licenciatura plena - Unesp/Bauru - Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional - ProEF/Unesp - Professor de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Técnico de Futsal da Prefeitura Municipal de Santa Bárbara D'Oeste-SP.

² Graduada em Educação Física, licenciatura plena - Universidade Estadual Paulista - UNESP - Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial Inclusiva - FAEC - Faculdade Atitude - Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em rede nacional - ProEF/Unesp - Financiamento Capes. - Professora de Educação Física na rede municipal de Sumaré-SP.

³ Graduada em Educação Física, licenciatura - UNIFEB Pós-graduada em Psicomotricidade pela FAMART - Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional - ProEF/Unesp - Financiamento Capes. Professora de Educação Física da rede municipal de Ribeirão Preto.

⁴ Graduada em Educação física pela Universidade de Ribeirão Preto UNAERP- Pós graduada em Inclusão e Escola pela Universidade de Alfenas UNIFAL- Pós graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Integrada Soares de Oliveira- FISO -Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em rede nacional - ProEF/Unesp. Professora de Educação Física na rede municipal de Viradouro- SP.

⁵ Graduada em Educação Física, licenciatura plena - Universidade Estácio de Sá - Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior - Faculdades Integradas de Jacarepaguá - Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional - ProEF/Unesp - Financiamento Capes. Professora de Educação Física da rede estadual do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este estudo apresenta um plano de ação pedagógico desenvolvido para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, fundamentado na proposição crítico-superadora e voltado ao eixo dos jogos, com ênfase nos jogos adaptados. A proposta tem como objetivo principal favorecer a compreensão da luta das pessoas com deficiência enquanto classe social, articulando experiências corporais às reflexões críticas sobre inclusão, equidade e transformação social. O percurso de ensino foi organizado em três situações de aprendizagem: problematizando as relações sociais por meio dos jogos adaptados; ampliando e explorando a inclusão nos jogos; e reinventando os jogos adaptados. As atividades foram estruturadas por meio de rodas de conversa, debates,

dramatizações, vivências práticas e adaptações de jogos populares, permitindo aos estudantes refletirem sobre preconceitos, barreiras atitudinais, acessibilidade e cooperação. A intencionalidade pedagógica buscou articular teoria e prática de forma dialética, possibilitando que os alunos não somente vivenciassem novas formas de jogar, mas também problematizassem criticamente as contradições sociais relacionadas à deficiência e à inclusão. Os resultados esperados envolvem a ampliação do repertório motor dos estudantes, o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e respeito, bem como a construção de consciência crítica acerca da importância da valorização da diversidade e da luta por uma sociedade mais justa. Assim, reafirma-se que os jogos adaptados, quando trabalhados sob a perspectiva crítico-superadora, se consolidam como prática pedagógica

emancipatória, capaz de transformar a Educação Física em espaço de formação integral, inclusiva e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Proposição crítico-superadora. Jogos adaptados. Inclusão.

ABSTRACT

This study presents a pedagogical action plan developed for a 5th grade elementary school class, grounded in the critical-superior proposition and focused on the axis of games, with an emphasis on adapted games. The main objective of the proposal is to promote the understanding of the struggle of people with disabilities as a social class, articulating bodily experiences with critical reflections on inclusion, equity, and social transformation. The teaching trajectory was organized into three learning situations: problematizing social relations through adapted games; expanding and exploring inclusion in games; and reinventing adapted games. The activities were structured through group

discussions, debates, dramatizations, practical experiences, and adaptations of traditional games, enabling students to reflect on prejudice, attitudinal barriers, accessibility, and cooperation. The pedagogical intentionality sought to articulate theory and practice in a dialectical way, allowing students not only to experience new ways of playing but also to critically analyze the social contradictions related to disability and inclusion. The expected results involve the expansion of students' motor repertoire, the development of solidarity and respect, as well as the construction of critical awareness regarding the importance of valuing diversity and the struggle for a more just society. Thus, it is reaffirmed that adapted games, when approached from the critical-superior perspective, are consolidated as an emancipatory pedagogical practice, capable of transforming Physical Education into a space for integral, inclusive, and socially committed education.

Keywords: School Physical Education. Critical-superior proposition. Adapted games. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, na perspectiva crítico-superadora, assume um papel que ultrapassa a dimensão instrumental do movimento, promovendo a reflexão sobre a cultura corporal em suas relações históricas, sociais e políticas. Nessa perspectiva, o conteúdo “jogos adaptados” constitui-se como instrumento pedagógico potente para problematizar desigualdades, superar preconceitos e estimular atitudes de cooperação e solidariedade. A proposição crítico-superadora, fundamentada na pedagogia histórico-crítica e no materialismo histórico-dialético, orienta a prática pedagógica a articular a vivência concreta dos alunos com a compreensão crítica da realidade, possibilitando que o conhecimento seja apropriado em sua totalidade e ressignificado a partir das necessidades sociais (Soares et al., 1992; Saviani, 2013).

O plano de ação proposto para o 5º ano do Ensino Fundamental contempla a trajetória de ensino voltada à compreensão da luta das pessoas com deficiência enquanto classe social, organizando-se em três situações de ensino-aprendizagem: problematizar as relações sociais por meio dos jogos adaptados; ampliar e explorar a inclusão social nos jogos; e reinventar os jogos adaptados. A intencionalidade pedagógica que orienta este percurso busca não somente ampliar o repertório motor dos estudantes, mas também formar sujeitos críticos, capazes de

reconhecer e intervir nas contradições da sociedade em que estão inseridos. Dessa forma, os jogos adaptados se consolidam como prática de resistência e emancipação, reafirmando a função social da Educação Física escolar em uma perspectiva crítica, inclusiva e transformadora.

2. PLANO DE AÇÃO

Um plano de ação é o integrante do currículo responsável pela operacionalização das intenções. É utilizado como meio que possibilita a circulação, o compartilhamento e a construção de significados, contribuindo para a constituição da identidade social e cultural do estudante, tendo como base o perfil de egresso esperado. É uma ferramenta utilizada para o planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das atividades curriculares e, consequentemente, do Projeto Político Pedagógico (Maffei, 2019).

O presente plano de ação é uma proposta para turmas dos quintos anos do ensino fundamental I, sugere-se que seja desenvolvido no primeiro bimestre. Tem os jogos como eixo dos conteúdos e os jogos adaptados como eixo dos temas. Sua trajetória de ensino é pautada na compreensão da luta das pessoas com deficiência enquanto classe social. Para uma melhor organização, três situações de ensino-aprendizagem foram elaboradas, são elas:

- Situações de ensino-aprendizagem 1: Problematicando as relações sociais por meio dos jogos adaptados;
- Situações de ensino-aprendizagem 2: Ampliando e explorando a inclusão nos jogos;
- Situação de aprendizagem 3: Reinventando os jogos adaptados.

2.1. SITUAÇÃO 1: PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES SOCIAIS POR MEIO DOS JOGOS ADAPTADOS

2.1.1. Dimensões do conhecimento a serem desenvolvidas:

- Compreender os assuntos da cultura corporal, especialmente aqueles relacionados aos jogos, no contexto social;
- Aprender sobre as ferramentas utilizadas nos processos de inclusão;
- Reconhecer a importância da equidade para a transformação social.

2.1.2. Expectativas de aprendizagem:

- Aprender coletivamente novas possibilidades para a superação de barreiras atitudinais em relação às pessoas com deficiências e/ou limitações;
- Reconhecer e problematizar criticamente os diversos tipos de deficiências, bem como os impactos das legislações no contexto social.

2.1.3. Conteúdos a serem desenvolvidos:

- Situações de preconceito e suas relações;
- O papel do cidadão em relação às diferenças;
- Trabalho com opiniões sobre legislações e as dificuldades cotidianas enfrentadas pelas pessoas com deficiência em relação ao que é vendido pela indústria capitalista.

2.1.4. Percurso de ensino:

Inicialmente, mediante roda de conversa, o professor conversará com os alunos sobre os jogos e seu papel na sociedade, explicando-lhes que sua origem remonta à pré-história. As possibilidades são infinitas, existem jogos dentro dos mais variados contextos (populares, tradicionais, cooperativos, competitivos, adaptados) e nesta situação de aprendizagem explicará que utilizarão os jogos adaptados. O professor perguntará aos alunos se em seus convívios sociais (família, vizinhança, comunidade) eles conhecem pessoas com deficiências e quais as barreiras físicas/sociais elas enfrentam.

1 – Após os relatos, os alunos assistirão ao vídeo: Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, acesso em: (<https://www.youtube.com/watch?v=l4gskX1wUwQ>) de modo que compreendam a importância do cumprimento das Leis referentes às Pessoas com Deficiências: Como você se comporta diante de uma pessoa com deficiência? Você já parou para refletir que um olhar ou até mesmo uma pergunta pode magoar e perpetuar o preconceito? (Cumprimento ou Descumprimento das Leis Escolares).

2 – O professor mediará as discussões a partir de trechos de dois vídeos que retratam contradições sociais:

- Vídeo 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=5TPRSUB0IRQ> - Como as condições sociais podem interferir na carreira esportiva? Como a sociedade pode ser transformada para que todos tenham os mesmos benefícios dos atletas mostrados no vídeo?

- Vídeo 2 - https://youtu.be/hTMrlHHVx8A?si=2C1FoWY4wGT_pH16 (Obs: O vídeo será mostrado como forma de sensibilização e contextualização, via debate posterior sobre o impacto dos acidentes de trânsito na sociedade brasileira).

3 – Apresentação de uma aula expositiva dialogada sobre as estatísticas de acidentes de trânsito e da relação desses acidentes com o Esporte Paralímpico no Brasil (O ESTADO, 2024), nos Jogos de Paris 2024, apresentando também as contradições sociais da realidade cotidiana das pessoas com deficiência em comparação à superação de tornar-se um atleta paralímpico de alto rendimento. Qual legado as Paralimpíadas deixaram?

4 – Após a aula expositiva, o professor utilizará a estratégia de ensino: Grupos de verbalização e de observação: A turma será dividida em dois grupos (um de verbalização - dispostos em formato de círculo interno - e outro de observação - dispostos em um círculo externo). Posteriormente, o grupo de verbalização iniciará seus comentários acerca de suas compreensões sobre os índices de acidentes citados anteriormente e suas relações com os atletas paralímpicos brasileiros, enquanto os colegas do outro grupo “observavam” e realizavam anotações pertinentes. Logo após, os papéis serão invertidos e o grupo observador realizará os apontamentos sobre as questões levantadas e o outro observará as críticas relacionadas. A atividade poderá ser encerrada com uma grande roda, onde o professor realizará a mediação, comentando os principais questionamentos e críticas levantadas pelos alunos.

5 – Os alunos deverão organizar-se em quartetos, para realizarem o Jogo dos 3, uma adaptação do Futebol de 5. Para a realização deste jogo, os quartetos serão divididos em: dois jogadores de linha (que estarão vendados) e um goleiro que poderá visualizar o jogo, guiando a defesa de seu time. O último integrante deverá ser o técnico do time, guiando-os nos momentos de ataque, posicionado atrás da trave. A bola conterà um guizo para que os jogadores sejam direcionados por meio do som. Ao final do jogo, o professor irá propor que os alunos elaborem novas regras que extrapolam outras limitações físicas (ex: jogar com as pernas amarradas por elástico curto, etc.).

2.1.5. Avaliação:

- Participação qualitativa, crítica e reflexiva nos momentos de rodas de conversa, vivências e durante o trabalho em grupo;

- Envolvimento coletivo, respeito em relação ao tema e empatia para com as pessoas com deficiência, diminuindo as barreiras atitudinais e sociais.

2.2. SITUAÇÃO 2: AMPLIANDO E EXPLORANDO A INCLUSÃO SOCIAL NOS JOGOS

2.2.1. Dimensões do Conhecimento a serem desenvolvidas:

- Agir com flexibilidade nas situações cotidianas que necessitem de tomada de decisão, buscando caminhos alternativos para resolver problemas;
- Relacionar analiticamente fatos, com atitude crítica, dedutivamente, avaliando ideias e hipóteses.

2.2.2. Expectativas de aprendizagem:

- Aprender diferentes formas de comunicação não-verbal e de linguagens para a inclusão de pessoas com deficiências.
- Compreender os conceitos de coletividade e cooperação como princípios fundamentais para a construção de jogos inclusivos.
- Superar barreiras atitudinais para combater preconceitos e discriminações na escola e na sociedade.

2.2.3. Conteúdos a serem desenvolvidos:

- Jogos adaptados para deficiência auditiva e o uso de sinais visuais como forma de comunicação.
- Jogos cooperativos e suas dinâmicas, enfatizando a vitória coletiva.
- Jogos populares adaptados.
- Jogos tradicionais com adaptação de regras e espaços para garantir a participação de todos.

2.2.4. Percurso de ensino:

1 – Deficiência Auditiva: Realizar um pega-pega adaptado sem sons, somente com sinais visuais, para trabalhar atenção visual e cooperação. Após a atividade, promover uma roda de conversa para discutir a importância do som e de outras formas de comunicação. Momento de protagonismo do aluno: Dividir os alunos em equipes para que eles possam elaborar códigos visuais e criar jogos utilizando somente sinais. Promover um debate sobre linguagem e comunicação no contexto da inclusão.

2 – Jogos Cooperativos Inclusivos: Introduzir dinâmicas como bola gigante cooperativa, para valorizar a coletividade. Refletir sobre o que muda quando todos precisam vencer juntos, em contraste com a competição. Utilizar a Solução de Problemas para que os alunos, em grupo, pensem em desafios cooperativos e como superá-los.

3 – Barreira Atitudinal - Dramatização: Propor a criação de uma cena teatral curta criada pelos alunos para refletir sobre preconceito e exclusão. A dramatização permite aos alunos colocarem-se imaginariamente em um papel que não é o próprio, desenvolvendo empatia e criticidade. A discussão posterior deve focar nos sentimentos de exclusão.

4 – Adaptação de Jogo Tradicional:

- Queimada: Ampliar a autonomia dos alunos desafiando-os a adaptar a queimada para múltiplas deficiências. Discutir o que foi mais desafiador na criação das novas regras e na inclusão de diferentes necessidades.

5 - Circuito Inclusivo I e II:

- Circuito I: Montar estações com diferentes adaptações para os alunos poderem experimentar múltiplas deficiências em situações de trânsito (ex: cegueira, mobilidade reduzida, audição prejudicada). Comparar os tipos de desafios vivenciados. Esta é uma forma de oficina/laboratório, permitindo a experimentação e a construção do conhecimento de forma prática e colaborativa.
- Circuito II: Em grupos, os alunos elaboram e apresentam estações inclusivas para os colegas, demonstrando sua criatividade na resolução de problemas e na aplicação dos conhecimentos adquiridos.

6 – Missão Inclusão: O professor apresenta a Missão Inclusão, na qual os alunos deverão explorar a escola em busca de lugares que dificultam ou facilitam a acessibilidade. O objetivo é observar, registrar e, posteriormente, propor ideias de melhorias. Em duplas ou pequenos grupos, os alunos deverão caminhar pela escola, observando rampas, escadas, portas, banheiros, corredores, quadra, etc. Durante as observações, deverão registrar, por meio de anotações, desenhos ou fotos, os locais identificados.

Pontos de comando: Os alunos observarão a entrada, a biblioteca, o refeitório e a quadra, refletindo sobre a existência (ou não) de acessibilidade desses pontos, realizando os devidos registros.

Após o percurso, as duplas ou grupos compartilham o que encontraram e juntos montam um mapa de inclusão, destacando os pontos de dificuldades e sugerindo soluções.

Poderão utilizar: pranchetas ou folhas para anotações, lápis/canetas e celulares ou câmeras para registros fotográficos.

2.2.5. Avaliação:

- A avaliação será processual e participativa nas atividades práticas e debates, valorizando a capacidade dos alunos de analisar criticamente a realidade da escola quanto à acessibilidade e verificando o desenvolvimento de habilidades de cooperação e respeito.
- Análise das criações coletivas, como os códigos visuais para jogos adaptados e as adaptações de jogos tradicionais, observando a aplicação dos princípios de inclusão;
- Dramatizações: Avaliar a capacidade dos alunos de refletir sobre preconceitos e expressar sentimentos sobre exclusão;
- Diário de bordo do professor para registrar avanços na socialização, respeito às regras e coordenação;
- Registros orais ou escritos dos alunos sobre suas percepções e aprendizados após as vivências e criações;
- Retorno contínuo do professor durante as atividades, mediando as discussões e as soluções encontradas pelos grupos.

2.3. SITUAÇÃO 3: REINVENTANDO OS JOGOS ADAPTADOS

2.3.1. Dimensões do conhecimento a serem desenvolvidas:

- Procurar maneiras de resolver situações com respeito e inclusão;
- Agir com responsabilidade e respeito nas diferentes situações da vida;
- Expressar oralmente e por escrito suas ideias;
- Agir com respeito às diferenças e às diversidades em relação aos colegas com algum transtorno ou deficiência;
- Agir com cooperatividade e obter cooperação dos outros;
- Avaliar suas próprias ações em relação aos outros;
- Colocar-se no lugar do outro, combatendo posicionamentos discriminatórios relacionados às práticas corporais e aos seus participantes.

2.3.2. Expectativas da Aprendizagem

- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações de jogos adaptados e nas situações de vida;
- Participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando as suas características físicas e dos colegas, sem discriminação;
- Organizar jogos adaptados, valorizando-os como recurso para prática de pessoas com deficiência;
- Conhecer, valorizar e apreciar algumas diferentes manifestações da cultura corporal (jogos adaptados), adotando uma postura inclusiva e não preconceituosa;
- Resolver problemas que exijam ações coletivas ou individuais, recriando e adaptando os jogos propostos.

2.3.3. Conteúdos a serem desenvolvidos:

- Jogos adaptados, respeito às regras e inclusão;
- Resolução de problemas individuais ou em grupos;
- Trabalho com opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas em situações de jogos adaptados.

2.3.4. Percurso de Ensino:

- Inicialmente, na estratégia Phillips 66, os grupos irão selecionar os jogos adaptados de que mais gostaram e apresentarão para a turma. Essa seleção será baseada nas aulas da segunda situação de aprendizagem. Sanes (2023) explica que a técnica leva esse nome por causa de seu criador, J. Donald Phillips, ex-presidente da Hillsdale College, instituição de ensino superior de Michigan, nos Estados Unidos. Ele a desenvolveu com o objetivo de gerar um maior número de ideias e soluções criativas. Isso ocorre frequentemente quando a metodologia é aplicada, e não é difícil entender o porquê: no modelo proposto por Phillips, todos os envolvidos têm a chance de dar sua contribuição. O “66” diz respeito à quantidade de membros de cada grupo e ao prazo estipulado para a discussão do tema, que é de 6 minutos. No entanto, o autor ressalta que esses números são apenas uma referência, e podem ser adaptados conforme o tamanho da turma e os objetivos do trabalho;

- Os jogos mais apreciados serão utilizados para serem recriados e readaptados pelos grupos para a realização de um Festival de Jogos Adaptados. Esse festival será apresentado para outras turmas;
- Um desses jogos apresentados no Festival será escolhido pela turma para ser feito na reunião de responsáveis;
- Após a atividade, o professor deve solicitar aos alunos que respondam em uma ficha às seguintes questões: O que devemos levar para a vida? Como se sentiram ao jogar os jogos adaptados? Já se colocou no lugar de pessoas com deficiência? Como vocês enxergavam e enxergam agora as pessoas com deficiência? As pessoas estão imunes a serem acometidas por alguma deficiência? Como podemos contribuir para melhorar a sociedade para que se tenha mais equidade e valorização das pessoas com deficiência?
- Será realizada também a construção de um mural coletivo com o tema: Por uma escola mais inclusiva, sobre as soluções apresentadas pelos alunos após o mapeamento sobre a acessibilidade e inclusão na escola (com imagens dos locais onde necessita de mudanças para ficar acessível). Este ficará exposto para ser apresentado na reunião de responsáveis. A partir dessa atividade, faremos um documento que será enviado ao órgão competente para possíveis mudanças sobre acessibilidade e inclusão na escola.

2.3.5. Avaliação:

- Envolvimento dos alunos nos grupos de trabalho;
- A recriação de um jogo adaptado que ilustre o conteúdo trabalhado;
- Síntese de ideias utilizando a estratégia Phillips 66;
- Autoavaliação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com os jogos adaptados, fundamentado na proposição crítico-superadora, evidencia o potencial da Educação Física como componente curricular que contribui para a formação crítica, inclusiva e emancipatória dos estudantes. O plano de ação desenvolvido possibilitou vivências corporais que transcendem o aspecto lúdico, conduzindo os alunos à reflexão sobre preconceitos, barreiras atitudinais e desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que favoreceu práticas de cooperação, solidariedade e respeito às diferenças.

Nesse processo, os estudantes foram convidados a problematizar a realidade, reconhecer as lutas históricas das pessoas com deficiência e reinventar práticas corporais de forma criativa e crítica, articulando teoria e prática em um movimento dialético de apropriação e transformação do conhecimento. Ao final, reafirma-se que a Educação Física, ancorada na proposição crítico-superadora, cumpre um papel fundamental na construção de uma escola democrática, que valoriza a diversidade, combate a exclusão e promove a formação de sujeitos capazes de intervir socialmente em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- BORGES, L. *Vídeo motivacional atletas paraolímpicos: verdadeiros heróis*. YouTube, 9 abr. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5TPRSUB0IRQ>. Acesso em: 1 nov. 2025.
- IFSC. *Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência*. YouTube, 21 set. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l4gskX1wUwQ>. Acesso em: 28 ago. 2025.
- O ESTADO. *Acidentes de trânsito têm grande influência na formação do time paralímpico brasileiro*. Disponível em: <https://oestadoce.com.br/nacional/acidentes-de-transito-tem-grande-influencia-na-formacao-do-time-paralimpico-brasileiro/>. Acesso em: 1 nov. 2025.
- SANES, D. *Phillips 66: a técnica que ajuda no desenvolvimento dos estudantes. Desafios da Educação*. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/phillips-66>. Acesso em: 1 nov. 2025.
- SAVIANI, D. *A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>. Acesso em: 28 ago. 2025.
- SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- THIRTY SECONDS TO MARS. *Thirty Seconds To Mars – Kings and Queens*. YouTube, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hTMrlHHVx8A>. Acesso em: 28 ago. 2025.
- MAFFEI, W. S. *Proposições teórico-metodológicas e práticas da Educação Física*. Curitiba: Intersaberes, 2019. (Série Corpo em Movimento).

BIBLIOGRAFIAS

MARX, K. *O capital*. v. 1. Parte III, cap. 7: Processo de trabalho e processo de produção da mais-valia. 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000067.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2025.

CAPÍTULO VIII

ADAPTAÇÃO DE JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ADAPTING ELECTRONIC GAMES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: AN ANALYSIS WITH 6TH GRADE MIDDLE SCHOOL STUDENTS

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-8

Luana Seoane Rogério¹

Demétrius Leonardo Leite Pereira²

¹ Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, do Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Muzambinho.

² Mestrando do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, do Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Muzambinho.

RESUMO

Este estudo explorou a adaptação de jogos eletrônicos para a prática na quadra durante as aulas de Educação Física, visando aprofundar a compreensão dos alunos sobre as mensagens intrínsecas e as capacidades desenvolvidas por esses jogos. O objetivo principal foi investigar como a transposição de um ambiente virtual para o físico pode revelar aspectos pedagógicos e motores, estimulando uma análise crítica e vivencial dos estudantes. A metodologia empregada envolveu a divisão dos alunos em grupos, que selecionaram um jogo eletrônico de sua preferência e o adaptaram para ser jogado na quadra. Após as práticas, ocorriam rodas de conversa, buscando capturar as percepções dos alunos sobre a experiência. Os resultados indicaram que a adaptação dos jogos eletrônicos para o ambiente físico promoveu uma reflexão aprofundada sobre a lógica, as regras e os objetivos de cada jogo. Os alunos demonstraram maior consciência das capacidades cognitivas (estratégia, raciocínio lógico, tomada de decisão) exigidas nos jogos. A experiência reforçou a ideia de que os jogos, em suas diversas formas, são ótimas ferramentas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Jogos eletrônicos. Adaptação. Estratégia. Educação física. Quadra.

ABSTRACT

This study explored the adaptation of video games for practice in the court during Physical Education classes, aiming to deepen students' understanding of the intrinsic messages and skills developed through these games. The main objective was to investigate how the transposition from a virtual environment to a physical one can reveal pedagogical and motor aspects, stimulating a critical and experiential analysis by the students. The methodology involved dividing the students into groups, who selected a video game of their choice and adapted it to be played on the court. After the activities, discussion circles were held to capture the students' perceptions of the experience. The results indicated that adapting video games to the physical environment promoted a deeper reflection on the logic, rules, and objectives of each game. The students demonstrated greater awareness of the cognitive abilities (strategy, logical reasoning, decision-making) required in the games. The experience reinforced the idea that games, in their various forms, are excellent tools for the holistic development of students.

Keywords: Electronic games. Adaptation. Strategy. Physical Education; Sports Court.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os jogos eletrônicos deixaram de ser apenas uma forma de lazer para se tornarem parte constitutiva da cultura contemporânea, especialmente entre crianças e adolescentes. Sua presença no cotidiano revela não apenas transformações tecnológicas, mas também novas formas de socialização, linguagem e construção de identidade. No contexto educacional, compreender esse fenômeno é fundamental para que a escola e, particularmente, a Educação Física, possam dialogar com os interesses e modos de vida dos estudantes, tornando-se um espaço de aprendizagem mais significativo e conectado à realidade digital em que estão imersos.

De acordo com Santaella (2013), vivemos em uma cultura híbrida e interativa, na qual o digital permeia todas as dimensões da vida social, afetiva e cognitiva. Nesse cenário, os jogos eletrônicos configuram-se como expressões culturais complexas, que articulam imaginação, regras, valores e comportamentos. Como aponta Huizinga (2000), o jogo é uma atividade fundante da cultura humana, um espaço simbólico em que o sujeito experimenta, cria e interage com o mundo a partir de um “círculo mágico” de significados. Transpor esses elementos para o contexto escolar implica reconhecer o potencial educativo dos jogos, inclusive dos digitais, como práticas que integram corpo, mente, emoção e cultura.

A Educação Física, ao lidar diretamente com as práticas corporais e com a cultura do movimento, tem papel central na mediação entre o mundo físico e o virtual. Betti (2003) defende que esse componente curricular precisa dialogar com as novas culturas juvenis, compreendendo as tecnologias não como ameaças, mas como possibilidades pedagógicas. Ao adaptar jogos eletrônicos para a quadra, cria-se um elo entre a corporeidade e a cultura digital, permitindo que os estudantes experimentem, de forma concreta e reflexiva, lógicas e valores presentes nos ambientes virtuais. Essa transposição ressignifica o jogo como instrumento de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento crítico, criativo e colaborativo.

Compreender o jogo nessa perspectiva exige um olhar ampliado sobre seu papel educativo. Kishimoto (2011) destaca que o jogo, além de promover o prazer e a ludicidade, constitui-se como uma poderosa ferramenta de ensino, capaz de integrar dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Parlebas (2001), por sua vez, entende o jogo como uma “situação motriz”, na qual o corpo se envolve em interações reguladas, exercitando

autonomia, estratégia e tomada de decisão. Essas dimensões tornam-se ainda mais evidentes quando os alunos são convidados a reinterpretar, no espaço físico, as dinâmicas de jogos eletrônicos, recriando regras, papéis e objetivos por meio do movimento.

Nessa mesma direção, Freire (1996) reforça que educar é um ato político e cultural, que implica “ler o mundo” para transformá-lo. Trazer os jogos eletrônicos para o universo da Educação Física é, portanto, uma forma de ler criticamente o mundo digital em que os estudantes estão inseridos, transformando o consumo passivo de tecnologias em experiências corporais e reflexivas. Já Bracht (1999) argumenta que o ensino da Educação Física deve ir além da reprodução de práticas motoras, buscando desenvolver a consciência crítica e o entendimento das práticas corporais como expressões históricas e sociais.

A ludicidade, conforme enfatiza Taffarel (2010), é elemento essencial para a formação humana, pois possibilita a aprendizagem prazerosa e significativa. Ao propor a adaptação de jogos eletrônicos, o professor cria oportunidades para que os alunos explorem, por meio da ação corporal, as lógicas, valores e desafios presentes nesses jogos, compreendendo-os como construções culturais. Dessa forma, o corpo se torna meio de expressão e reflexão, articulando o digital e o físico, o simbólico e o concreto.

Assim, este estudo teve como objetivo investigar de que forma a adaptação de jogos eletrônicos para a prática na quadra pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. A proposta buscou aproximar o currículo escolar das vivências digitais dos alunos, promovendo um processo de ensino-aprendizagem que integra corporeidade, ludicidade e criticidade.

Ao transformar o jogo virtual em prática corporal, buscou-se compreender como essa transposição pode potencializar a consciência sobre as regras, estratégias e valores implícitos nos jogos, fortalecendo o papel da Educação Física como espaço de diálogo entre cultura, tecnologia e educação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. JOGOS E CULTURA DIGITAL NA CONTEMPORANEIDADE

As transformações tecnológicas das últimas décadas impactaram profundamente as formas de aprender, comunicar e interagir. A emergência da cultura digital redesenhou os modos de relação com o conhecimento e com o próprio corpo, especialmente entre crianças

e jovens. Santaella (2013) caracteriza essa realidade como uma “cultura híbrida”, em que o digital não substitui o humano, mas se entrelaça com ele, criando novas linguagens e sensibilidades. Nesse contexto, os jogos eletrônicos se destacam como uma das manifestações culturais mais expressivas da contemporaneidade, capazes de integrar narrativa, interatividade e performance motora.

Para Huizinga (2000), o jogo é uma das bases da cultura, uma atividade livre, regrada e dotada de significados simbólicos. É por meio do jogo que o ser humano constrói sentido, experimenta papéis e elabora regras de convivência. Quando o jogo migra para o ambiente digital, ele mantém essas características fundantes, mas amplia suas possibilidades de interação e representação. Os jogos eletrônicos tornam-se, assim, espaços de aprendizagem simbólica e social, onde os sujeitos exercitam atenção, estratégia, cooperação e imaginação.

No entanto, a escola muitas vezes ainda trata o universo digital com distanciamento, ignorando seu potencial formativo. Freire (1996) nos lembra que educar é “ler o mundo”, e esse mundo, hoje, é também mediado pelas tecnologias. Compreender e incorporar a cultura digital na prática docente é reconhecer que os jogos eletrônicos não são apenas entretenimento, mas narrativas culturais que expressam valores, ideologias e modos de pensar. Assim, ao trazer os jogos para o contexto escolar, o professor amplia o repertório pedagógico e cultural, aproximando-se das vivências e linguagens que fazem sentido para os estudantes.

A Educação Física, nesse cenário, tem papel privilegiado. Ao lidar com o corpo em movimento, ela pode articular a dimensão digital e a corporal, promovendo aprendizagens que unem o pensar e o agir. Como propõe Betti (2003), a Educação Física contemporânea precisa dialogar com as novas culturas midiáticas e tecnológicas, reconhecendo que o corpo também se expressa e se educa nas interações mediadas pelos dispositivos digitais. Assim, compreender e reinterpretar os jogos eletrônicos na escola significa investir em uma pedagogia que integra cultura, tecnologia e corporeidade.

2.2. A PRESENÇA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O jogo sempre ocupou um lugar central na Educação Física escolar, tanto como prática lúdica quanto como instrumento pedagógico. Para Kishimoto (2011), o jogo é simultaneamente uma atividade prazerosa e um recurso educativo, pois combina espontaneidade e intencionalidade pedagógica. Ele mobiliza a imaginação, as emoções e o

raciocínio, permitindo aprendizagens significativas e duradouras. Quando trabalhado de forma crítica e reflexiva, o jogo estimula a autonomia, a cooperação e o pensamento estratégico.

Na perspectiva da cultura corporal de movimento, Bracht (1999) destaca que o ensino da Educação Física deve ir além da mera reprodução técnica, valorizando as práticas corporais como construções sociais e culturais. Isso significa que o jogo, seja tradicional, esportivo ou digital, pode ser entendido como linguagem e prática cultural, capaz de expressar valores, conflitos e identidades. O professor, ao reconhecer esse potencial, transforma o jogo em um espaço de formação humana integral.

A inserção dos jogos eletrônicos na Educação Física amplia esse horizonte. Betti (2003) afirma que o diálogo com as novas mídias é um caminho necessário para manter a relevância da disciplina frente às transformações culturais. Adaptar jogos eletrônicos para o espaço da quadra é uma forma de transpor o virtual para o concreto, estimulando os alunos a reinterpretar regras, papéis e objetivos, e a compreender criticamente as dinâmicas presentes nos games. Essa prática favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também o cognitivo, o afetivo e o social, numa perspectiva de aprendizagem significativa.

Além disso, essa abordagem contribui para reduzir a distância entre o currículo escolar e as experiências culturais dos estudantes. Ao trazer para o centro da aula aquilo que os alunos já vivenciam fora da escola, o professor cria pontes entre o conhecimento científico e o saber cotidiano, tornando o processo educativo mais motivador e contextualizado. Como lembra Freire (1996), a educação libertadora nasce do diálogo entre o mundo vivido pelos alunos e o conhecimento sistematizado, e é nesse diálogo que se constrói a aprendizagem transformadora.

2.3. CORPOREIDADE, LUDICIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A corporeidade constitui o eixo central da Educação Física, pois é por meio do corpo que o sujeito age, sente, comunica e aprende. Parlebas (2001) define o jogo como uma “situação motriz” em que o corpo interage com regras, parceiros, adversários e ambiente, produzindo sentidos e decisões em tempo real. Essa definição amplia o entendimento do movimento como linguagem e forma de conhecimento, e não apenas como execução mecânica de gestos.

Taffarel (2010) reforça essa visão ao afirmar que o corpo é um sujeito histórico e social, portador de significados culturais e de potencial transformador. Nessa perspectiva, o ensino da Educação Física deve possibilitar experiências que articulem o sentir, o pensar e o agir, levando o aluno a compreender o movimento como forma de expressão e de leitura crítica do mundo. Ao adaptar jogos eletrônicos para o espaço físico, o estudante vivencia de maneira concreta os desafios, papéis e lógicas antes restritos à tela, transformando a experiência digital em uma prática de reflexão e criação.

A ludicidade, conforme Kishimoto (2011), é um princípio pedagógico essencial, pois desperta o interesse, o prazer e o envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Quando o jogo é proposto como meio de construção do conhecimento, ele ultrapassa o entretenimento e se torna uma ferramenta de desenvolvimento integral — cognitivo, afetivo, motor e social. Essa dimensão lúdica é o que torna o aprendizado prazeroso, e, ao mesmo tempo, crítico, pois o aluno aprende brincando, mas também reflete sobre o que aprende.

Assim, compreender o corpo como mediador entre o real e o virtual, e o jogo como prática cultural e educativa, é reconhecer o papel da Educação Física na formação integral dos sujeitos. Adaptar jogos eletrônicos para o espaço da quadra não é apenas uma estratégia metodológica inovadora, mas uma forma de articular ludicidade, criticidade e corporeidade — dimensões indispensáveis para uma educação que prepara o aluno para compreender e transformar o mundo em que vive.

3. METODOLOGIA

3.1. TIPOS DE PESQUISA E ABORDAGEM

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada na observação participante e na análise das percepções dos estudantes. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos em sua complexidade, valorizando o sentido das experiências humanas.

3.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

A experiência foi realizada com 8 turmas do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Praia Grande, no litoral de São Paulo. As turmas eram compostas por, em média, 28 alunos, meninos e meninas, com idades entre 11 e 12 anos. O projeto foi

desenvolvido no segundo semestre letivo de 2024, durante 4 aulas duplas (totalizando 8 aulas) regulares de Educação Física.

3.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, os alunos foram divididos em grupos e convidados a escolher um jogo eletrônico de sua preferência. Cada grupo ficou responsável por adaptar as dinâmicas, objetivos e regras do jogo para a realidade da quadra. Os professores atuaram como mediadores, auxiliando na organização e garantindo a segurança e a coerência pedagógica das atividades.

Em seguida, realizou-se a vivência prática, na qual os jogos foram aplicados na quadra utilizando os materiais disponíveis (cones, cordas, bolas e bambolês). Durante as atividades, os professores registraram as observações e percepções em diário de campo, a fim de documentar as interações, as estratégias adotadas e as reações dos alunos.

Após as práticas, realizaram-se rodas de conversa com o objetivo de identificar as percepções dos alunos sobre o processo de adaptação, as dificuldades enfrentadas e os aprendizados vivenciados. As falas foram registradas em diário de campo e analisadas por meio de categorias temáticas (BARDIN, 2011), relacionadas à cognição, motricidade e criticidade.

3.4. INSTRUMENTOS DE COLETA:

- Roteiro para rodas de conversa: As conversas foram iniciadas com perguntas direcionadas como: “O que mudou quando o jogo saiu da tela?” e “O que foi mais difícil? O que foi mais divertido?”.
- Formulário de observação/diário de campo: os professores atuaram como mediadores e fizeram registros em diários de campo durante as atividades, anotando interações, estratégias utilizadas pelos alunos e suas reações.
- As falas coletadas nas rodas de conversa foram registradas em diário de campo para posterior análise qualitativa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO DOS JOGOS ELETRÔNICOS

Durante a realização do projeto, observou-se grande entusiasmo e engajamento dos alunos na proposta de transpor os jogos eletrônicos para o espaço físico da quadra. Os grupos selecionaram jogos de diferentes gêneros (esportivos, de aventura, de ação e de estratégia) e buscaram reinterpretá-los com os recursos disponíveis na escola. Essa etapa revelou o potencial criativo dos estudantes, que precisaram repensar regras, objetivos e papéis para transformar a lógica virtual em uma vivência concreta e corporal.

Esse processo de criação dialoga com o que Kishimoto (2011) denomina de dimensão lúdico-pedagógica do jogo, em que a brincadeira se torna espaço de invenção e de aprendizagem ativa. Ao adaptar os jogos, os alunos experimentaram o prazer de jogar, mas também o desafio de pensar criticamente sobre as condições que tornam um jogo possível (regras, limites, finalidades e dinâmicas de poder). Assim, o jogo, mais do que uma simples reprodução, tornou-se um campo de problematização e autoria.

Parlebas (2001) contribui para compreender esse fenômeno ao definir o jogo como uma situação motriz, em que o corpo interage com regras, companheiros e adversários, negociando significados por meio da ação. No momento em que os estudantes precisaram reorganizar a estrutura dos games, emergiram negociações, decisões coletivas e adaptações criativas que demonstraram uma compreensão implícita das lógicas motoras e simbólicas das práticas corporais.

Além disso, a transposição do digital para o físico permitiu que os alunos percebessem a materialidade do jogo (o espaço, o tempo, o corpo e o outro) como elementos constitutivos da experiência. Essa descoberta reforça o argumento de Taffarel (2010), segundo o qual a Educação Física deve considerar o corpo como sujeito histórico, ativo e criador, capaz de produzir e transformar cultura por meio do movimento.

4.2. APRENDIZAGENS COGNITIVAS, MOTORAS E SOCIAIS

A partir da observação e das falas registradas nas rodas de conversa, emergiram evidências de aprendizagens em três dimensões principais: cognitiva, motora e social.

No campo cognitivo, os estudantes demonstraram avanços na capacidade de raciocínio lógico, planejamento estratégico e tomada de decisão. Ao refletirem sobre as regras

dos jogos eletrônicos e sua adaptação à quadra, precisaram compreender relações de causa e efeito, elaborar soluções para imprevistos e coordenar ações coletivas. Essa construção ativa do conhecimento corrobora a perspectiva de Freire (1996), que defende a aprendizagem como um ato criador, no qual o sujeito se torna autor de sua própria prática.

Na dimensão motora, observou-se uma ampliação da consciência corporal e do controle do movimento. As atividades exigiram coordenação, equilíbrio, agilidade e adaptação a novos contextos. Essa experiência vai ao encontro do que Parlebas (2001) propõe ao compreender o movimento humano como linguagem e forma de pensamento, que permite ao sujeito agir no mundo e atribuir sentido às suas ações. Os alunos passaram a perceber que as habilidades motoras não são apenas gestos automáticos, mas modos de expressão, cooperação e estratégia.

Do ponto de vista social e afetivo, as interações em grupo revelaram atitudes de colaboração, respeito e empatia. Durante o processo, os estudantes precisaram negociar regras, resolver conflitos e tomar decisões em conjunto, habilidades fundamentais para a convivência democrática e o desenvolvimento da autonomia moral. Bracht (1999) defende que a Educação Física deve se comprometer com a formação cidadã, e o jogo, ao mediar relações humanas, torna-se um poderoso instrumento para exercitar o diálogo e a responsabilidade coletiva.

As rodas de conversa mostraram que os alunos desenvolveram estratégias de resolução de problemas e raciocínio lógico. A seguir, algumas falas dos alunos:

“No jogo eletrônico, a gente precisa pensar rápido. Na quadra, foi igual, só que com o corpo.”

“Na tela, eu jogo sozinha. Aqui, precisei escutar os outros para o jogo funcionar.”

Betti (2003) complementa essa visão ao afirmar que o papel do professor é ampliar o repertório cultural dos alunos, conectando as práticas corporais às novas linguagens juvenis. Nesse sentido, o projeto de adaptação dos jogos eletrônicos possibilitou não apenas aprendizagens motoras e cognitivas, mas também o reconhecimento do jogo como prática social e cultural, que reflete valores, hierarquias e modos de relação típicos da sociedade contemporânea.

4.3. REFLEXÕES CRÍTICAS EMERGENTES DAS RODAS DE CONVERSA

As rodas de conversa realizadas após as vivências foram momentos importantes de reflexão. Nelas, os alunos expressaram percepções sobre o que sentiram, aprenderam e descobriram ao adaptar os jogos eletrônicos. Muitos relataram surpresa ao perceber que as mesmas lógicas que estruturam os jogos eletrônicos (cooperação, competição, estratégia e superação de desafios), também se manifestam nos jogos corporais. Essa constatação favoreceu a compreensão de que o mundo virtual e o mundo físico não são opostos, mas campos complementares de experiência e aprendizagem.

As falas evidenciaram, ainda, uma mudança de postura frente ao uso da tecnologia: os estudantes passaram a compreender que jogar não é apenas “divertir-se com a tela”, mas também um modo de pensar, planejar e interagir. Essa consciência crítica reflete o que Freire (1996) denomina de conscientização, processo em que o sujeito passa a perceber-se como parte ativa da realidade, capaz de analisá-la e transformá-la. A Educação Física, ao integrar elementos do universo digital, contribui para essa formação crítica, mediando o diálogo entre corpo, cultura e tecnologia.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da ludicidade como prática reflexiva. O prazer em jogar não se desvinculou da aprendizagem; ao contrário, tornou-se o motor da reflexão. Kishimoto (2011) afirma que o jogo educativo é aquele em que o aluno aprende brincando e brinca aprendendo, uma experiência que se concretizou no presente estudo. A ludicidade, portanto, não é oposta à seriedade da aprendizagem, mas seu complemento, pois cria condições emocionais e cognitivas para o engajamento e a criatividade.

Em síntese, os resultados indicam que a adaptação dos jogos eletrônicos na Educação Física escolar promoveu aprendizagens múltiplas e integradas, ampliando a percepção dos alunos sobre o corpo, a cooperação e o significado cultural dos jogos. A prática demonstrou que o diálogo entre o digital e o corporal pode potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo a formação crítica e a autonomia intelectual e motora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de adaptação de jogos eletrônicos para as aulas de Educação Física revelou-se um caminho fértil para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e integradas. O projeto demonstrou que, quando o currículo se aproxima da cultura vivida pelos

estudantes, a escola se torna um espaço mais dinâmico, crítico e participativo. Nesse sentido, o diálogo entre o universo digital e as práticas corporais não apenas amplia o repertório pedagógico, mas também fortalece o papel da Educação Física como mediadora da cultura contemporânea.

Os resultados evidenciaram que a transposição dos jogos do ambiente virtual para o espaço físico favoreceu o desenvolvimento de múltiplas dimensões da aprendizagem. No campo cognitivo, os alunos foram desafiados a planejar, raciocinar e tomar decisões estratégicas. Na dimensão motora, aprimoraram a coordenação, a agilidade e a consciência corporal. Nas esferas social e afetiva, vivenciaram situações de cooperação, negociação e respeito mútuo. Essas aprendizagens concretizam o que Kishimoto (2011) define como a função educativa do jogo: uma atividade que integra prazer, reflexão e construção de conhecimento.

Do ponto de vista crítico e cultural, a proposta possibilitou que os estudantes refletissem sobre o significado dos jogos eletrônicos em suas vidas e na sociedade. As rodas de conversa evidenciaram uma mudança na forma de compreender o ato de jogar. Passou de uma prática meramente recreativa para uma experiência de análise, criação e transformação. Essa postura reflexiva traduz o princípio Freiriano de “ler o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1996), em que o conhecimento nasce do diálogo entre a vivência e a problematização.

Ao promover a adaptação dos jogos eletrônicos, a Educação Física assumiu um papel de mediação cultural, articulando corpo, linguagem e tecnologia. Essa perspectiva está em sintonia com Betti (2003), que defende a necessidade de a disciplina dialogar com as novas culturas midiáticas, e com Bracht (1999), ao afirmar que a Educação Física deve contribuir para a formação crítica e autônoma dos sujeitos. Assim, o jogo deixa de ser apenas um conteúdo e passa a ser um meio de leitura e produção de cultura, permitindo que os alunos compreendam o corpo como instrumento de expressão, criação e transformação social.

Além do impacto direto na aprendizagem, o projeto revelou-se uma oportunidade para repensar o papel do professor de Educação Física frente às transformações da era digital. Como mediador, o professor precisa compreender o universo simbólico dos estudantes e utilizá-lo como ponto de partida para construir experiências pedagógicas significativas. A cultura digital, quando integrada de modo crítico e criativo, pode enriquecer a prática docente e aproximar a escola dos contextos culturais reais dos alunos.

Conclui-se que a adaptação de jogos eletrônicos na Educação Física escolar é uma estratégia pedagógica potente, que integra ludicidade, corporeidade e criticidade. Ao propor a vivência concreta de práticas inspiradas nos jogos eletrônicos, os professores estimulam o pensamento reflexivo, a autonomia e a cooperação, contribuindo para uma formação integral que reconhece o corpo como espaço de saber e o jogo como prática cultural.

No geral, a experiência reafirma a necessidade de uma Educação Física comprometida com a contemporaneidade, aberta ao diálogo com as tecnologias e com as novas linguagens dos jovens. Incorporar a cultura digital ao ensino não significa substituir o corpo pelo virtual, mas reconhecer que ambos coexistem e se complementam. O desafio está em transformar o “jogar por jogar” em “jogar para aprender e compreender”, fortalecendo a escola como espaço de reflexão, criação e humanização.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- PARLEBAS, Pierre. *Jogos, esportes e sociedade: sociologia da ação motriz*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2013.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *Educação Física: raízes europeias e contextos brasileiros*. Campinas: Autores Associados, 2010.

CAPÍTULO IX

EDUCAÇÃO POPULAR E AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE COM AS PEDAGOGIAS DA AUTONOMIA, DO OPRIMIDO E DA ESPERANÇA

POPULAR EDUCATION AND THE CONTRIBUTIONS OF PAULO FREIRE THROUGH THE PEDAGOGIES OF AUTONOMY, THE OPPRESSED, AND HOPE

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-9

Tiago dos Santos Rodrigues ¹
Sandro Benedito Sguarezi ²

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia e Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

² Doutor em Ciências Sociais Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP Atualmente é professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

RESUMO

Este capítulo analisa as contribuições de Paulo Freire para a educação crítica e emancipadora, com foco em suas três pedagogias principais: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*. A partir dessas obras, o texto discute a concepção freireana de educação como prática política, ética e humanizadora, voltada à libertação dos sujeitos e à transformação social. Destaca-se o papel central da conscientização crítica, do diálogo, da autonomia e da esperança na construção de sujeitos capazes de intervir na realidade, sem reproduzir relações de opressão. O capítulo também enfatiza a dimensão histórica e política da pedagogia freireana, mostrando que cada geração enfrenta o desafio de humanizar o mundo e exercer sua liberdade de forma responsável. Por meio da análise das ideias de Freire e das interpretações de estudiosos como Gadotti e Streck, evidencia-se a relevância contemporânea de sua obra para a formação de educadores críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social. Ao integrar teoria, prática e sonho, a pedagogia freireana permanece como referência fundamental para a construção de uma educação inclusiva, reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pedagogia crítica. Educação emancipadora. Humanização. Educação popular.

ABSTRACT

This chapter analyzes Paulo Freire's contributions to critical and emancipatory education, focusing on his three main pedagogies: *Pedagogy of the Oppressed*, *Pedagogy of Hope*, and *Pedagogy of Autonomy*. Based on these works, the text discusses Freire's conception of education as a political, ethical, and humanizing practice aimed at the liberation of individuals and social transformation. The chapter highlights the central role of critical consciousness, dialogue, autonomy, and hope in building subjects capable of intervening in reality without reproducing oppressive relationships. It also emphasizes the historical and political dimension of Freirean pedagogy, showing that each generation faces the challenge of humanizing the world and exercising freedom responsibly. Through the analysis of Freire's ideas and interpretations by scholars such as Gadotti and Streck, the chapter demonstrates the contemporary relevance of his work for the training of critical educators committed to social justice. By integrating theory, practice, and vision, Freirean pedagogy remains a fundamental reference for constructing inclusive, reflective, and transformative education.

Keywords: Paulo Freire. Critical pedagogy. Emancipatory education. Humanization. Popular education.



1. INTRODUÇÃO

Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997) é reconhecido como um dos mais importantes educadores da história do Brasil e uma das principais referências da pedagogia crítica em âmbito mundial. Autor de obras fundamentais para o campo educacional, como *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Pedagogia da Esperança* (1992) e, sobretudo, *Pedagogia do Oprimido* (1968), esta última traduzida para mais de quarenta idiomas e amplamente difundida internacionalmente, Freire consolidou uma concepção de educação voltada para a emancipação humana e a transformação social. Em reconhecimento à relevância de seu legado, foi oficialmente declarado Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, conforme dispõe o artigo 1º: “O educador Paulo Freire é declarado Patrono da Educação Brasileira” (Brasil, 2012).

Este capítulo tem como objetivo “analisar as contribuições das pedagogias desenvolvidas por Paulo Freire, a do Oprimido, da Esperança e da Autonomia destacando sua dimensão ética, política e transformadora, bem como refletir sobre a atualidade e a relevância de seu legado para a educação popular e a construção da emancipação humana”.

2. PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Escrito há quase 60 o Livro *Pedagogia do Oprimido*, traz uma reflexão sobre as relações entre opressão, libertação, oprimidos e opressores. O autor destaca a educação como sendo uma prática de liberdade, ao qual também gerou um manuscrito sobre.

Destaca-se para o fato que o autor coloca na educação uma tarefa que se traduz na luta de classes, mas de modo que

esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (Freire, 1987, p. 16).

Essa fala sintetiza um dos fundamentos centrais de sua concepção de educação como prática libertadora e humanizadora. Ao afirmar que a luta dos oprimidos só adquire sentido quando estes, ao buscarem recuperar sua humanidade, não se tornam opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos, o autor evidencia o caráter ético, político e transformador da educação popular. Tal perspectiva revela que o processo

educativo, quando orientado pela conscientização crítica, ultrapassa o campo individual e se inscreve na luta coletiva por emancipação.

Nessa lógica, Freire compreende a educação como uma prática política situada no interior da luta de classes, mas que não se reduz à disputa material. Trata-se de uma luta pela reconstrução da dignidade humana, pela afirmação do ser mais e pela superação das condições que desumanizam os sujeitos. A educação, portanto, assume a tarefa histórica de promover a libertação dos oprimidos por meio do diálogo e da reflexão crítica sobre a realidade, evitando que o processo emancipatório se converta em mera substituição de papéis, isto é, que os oprimidos passem a ocupar o lugar dos antigos opressores.

2.1. PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Na Pedagogia da Esperança, Paulo Freire (1992) desenvolve uma reflexão aprofundada sobre a educação como prática histórica, ética e política, centrada na construção da esperança e do sonho como instrumentos de transformação social. O autor enfatiza que compreender a realidade social exige atenção às relações entre as classes sociais, à luta histórica entre elas e à consciência crítica dos sujeitos: “Hoje ainda e possivelmente por muito tempo não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque” (Freire, 1992, p. 8). Assim, mesmo sem reduzir a história à luta de classes ou considerá-la o único motor da história, Freire afirma sua relevância como categoria de análise e ação política, mostrando que a educação deve situar-se nesse contexto de antagonismos e possibilidades.

Freire destaca a centralidade da subjetividade na construção da história, mostrando que os sujeitos não são meros reflexos das estruturas sociais, mas agentes capazes de agir, transformar e humanizar o mundo: “Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história” (Freire, 1992, p. 27). Essa concepção sublinha a importância da educação popular como prática libertadora, que permite aos oprimidos desenvolver consciência crítica, criatividade e autonomia, sem perder de vista a dimensão ética e política da transformação social.

O texto também evidencia o papel da utopia e do sonho como elementos constitutivos da pedagogia da esperança. Para Freire, a utopia não é apenas um ideal distante, mas uma força prática que orienta a ação e alimenta a resistência frente às desigualdades: “Não há

mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (Freire, 1992, p. 35). A educação, nesse sentido, deve cultivar a capacidade dos sujeitos de projetar novos futuros possíveis, articulando denúncia e anúncio, reflexão e ação, consciência e práxis.

A obra reforça ainda a concepção de que a vocação para a humanização é constitutiva da existência humana, e que a educação popular é o espaço privilegiado para desenvolver essa vocação. Freire observa que os seres humanos são programados, mas não determinados, e que a liberdade e a curiosidade são essenciais para a aprendizagem e para a intervenção consciente na realidade: “É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, ‘tomando distância’ de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à ‘paixão de conhecer’, para o que se faz indispensável a liberdade” (Freire, 1992, p. 42).

Dessa forma, a Pedagogia da Esperança articula diretamente os princípios da educação popular e das pedagogias do oprimido e da autonomia, ao apresentar a educação como prática humanizadora, ética e emancipatória, que fortalece a consciência crítica, a autonomia e a capacidade de sonhar e transformar a realidade. Para Freire, ensinar é possibilitar que os sujeitos reconheçam sua historicidade, exerçam sua liberdade e construam esperança, resistindo aos discursos pragmáticos e neoliberais que naturalizam a desigualdade social.

2.2. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Escrito há quase 30 anos, nesta obra, o autor destaca muitos dos aspectos que considera fundamentais para a prática docente. Para uma prática crítica, libertadora e progressista.

Ao afirmar que lhe interessa “alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente” (Freire, 1996, p. 13), o autor enfatiza a necessidade de repensar a formação de professores a partir de uma perspectiva ética, política e emancipatória. Essa proposição revela que o ato de ensinar não pode ser compreendido como mera transmissão de conteúdos técnicos, mas como prática reflexiva e comprometida com a transformação social.

No âmbito da educação popular e da pedagogia da autonomia, Freire entende que o educador precisa dominar não apenas os saberes científicos e metodológicos, mas também os saberes humanistas e políticos que sustentam uma prática crítica. A docência, nessa

perspectiva, exige um posicionamento consciente diante do mundo, uma leitura crítica da realidade e a compreensão de que todo ato educativo é também um ato político. Formar professores, portanto, significa formar sujeitos capazes de agir e refletir sobre a prática, reconhecendo o papel histórico da educação na luta pela emancipação dos oprimidos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias de Paulo Freire desafiaram paradigmas educacionais, políticos e sociais, repercutindo mundialmente e suscitando tanto reconhecimento quanto críticas, sobretudo de setores conservadores. Apesar de sua humildade e capacidade de diálogo, Freire recebeu múltiplos rótulos “nacional desenvolvimentista”, “escolanovista popular”, “indutivista”, “espontaneísta”, “não-diretivistista”, “neo-anarquista católico”, o que evidencia a pluralidade de interpretações de seu trabalho e o impacto provocador de suas propostas (Gadotti, 2000, p. 14). Essa multiplicidade de percepções sobre sua obra demonstra que o pensamento freireano não é apenas teórico, mas se constitui como uma provocação ética e política, capaz de gerar reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade.

Mais do que educador ou pesquisador, Freire deve ser compreendido como um sujeito político. Sua obra demonstra que o conhecimento, a educação e a criação estão intrinsecamente ligadas à realidade social, tornando o ato educativo simultaneamente ético, político e transformador. Nesse sentido, “todo o seu pensamento tem uma relação direta com a realidade” e seu compromisso foi com a transformação do mundo, não com esquemas burocráticos ou interesses acadêmicos (Gadotti, 2000, p. 6). Esse posicionamento evidencia a dimensão prática e interventiva da pedagogia freireana, que não se limita à reflexão teórica, mas busca efetivamente provocar mudanças concretas na realidade social.

As três pedagogias desenvolvidas por Freire a do Oprimido, da Esperança e da Autonomia, convergem para a construção de uma educação voltada à humanização e à emancipação dos sujeitos. O educador situa o indivíduo histórico como agente de libertação, capaz de transformar a realidade sem reproduzir opressões, sendo portador de virtudes como autonomia, diálogo, humildade, esperança e fé na humanidade (Streck, 2009, p. 544). Ao enfatizar a importância da conscientização crítica e da ação transformadora, Freire reafirma que a educação é prática de liberdade, diálogo e humanização. Essa concepção torna o educador um agente de mudança social, capaz de inspirar novas formas de engajamento cívico e comunitário, promovendo a inclusão, a justiça e a solidariedade.

Nesse sentido, as duas vertentes de educação mais significativas na modernidade encontram eco na obra freireana. Como destacam Squarezi, Dutton e Martins (2018, p. 136), “as teorias da educação liberal [visam] à alienação, à submissão e conformação dos trabalhadores às relações de emprego. Por outro lado, uma concepção socialista de educação embasada nas teorias críticas da educação, que procuram construir outro projeto de sociedade, dentre elas está a Educação Popular, que conduz um projeto de educação para além da hierarquização social e de saberes, e da sociedade fragmentada em classes, além disso, está comprometida com a transformação social proposta pela radicalização da democracia”. A obra de Freire se insere plenamente nessa perspectiva crítica, promovendo a educação como instrumento de emancipação e transformação social.

Além disso, sua obra nos convida a refletir sobre a tarefa contínua da educação: a humanização de homens e mulheres. Como observa Streck (2009, p. 542), cada geração deve confrontar a responsabilidade intransferível de encontrar seu “posto no cosmos” e assumir o compromisso ético e político de intervir na realidade, reconhecendo a educação como espaço privilegiado para cultivar a esperança e a possibilidade de transformação social. Esta reflexão evidencia que os desafios contemporâneos, como desigualdade social, exclusão educacional, crises ambientais e políticas, só podem ser enfrentados a partir de uma pedagogia que combine consciência crítica, autonomia e ação coletiva.

A relevância contemporânea do pensamento freireano também se manifesta na necessidade de formar educadores conscientes de seu papel histórico e ético. Para Freire, ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas construir possibilidades de liberdade e participação ativa na sociedade. A pedagogia crítica, ao articular teoria, prática e sonho, oferece ferramentas para que os sujeitos percebam sua própria agência, compreendam a historicidade de suas ações e atuem de forma transformadora. Nesse sentido, a educação popular permanece um espaço privilegiado para o exercício da cidadania, do diálogo democrático e da construção de um futuro mais justo.

Por fim, o legado de Paulo Freire permanece como referência fundamental para aqueles que acreditam na educação como instrumento de liberdade, justiça social e transformação histórica. Suas pedagogias continuam a inspirar práticas educativas críticas, solidárias e humanizadoras, reafirmando que a educação não é apenas um processo de instrução, mas um espaço de emancipação, esperança e construção coletiva de novos mundos possíveis. Em tempos de intensos desafios sociais e políticos, as ideias freireanas são mais

necessárias do que nunca, lembrando-nos que a luta pela humanização e pela emancipação deve ser uma tarefa constante, ética e compartilhada por todos os sujeitos históricos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. **Declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 abr. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 3 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Cortez, 2000.

SGUAREZI, Sandro Benedito; DUTTON, Aline Pereira; MARTINS, Elei Chavier. Educação Popular e Trabalho Associado num Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Nível Mestrado no Interior do Brasil: um Diálogo Necessário. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 30, n. 2, p. 131–152, 2019. DOI: 10.30681/2178-7476.2018.30.131152

STRECK, Danilo. **O que é Pedagogia da Libertação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAPÍTULO X

A TEORIA DOS MODELOS MENTAIS NA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS, INVESTIGAÇÃO E APLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

THE THEORY OF MENTAL MODELS IN EDUCATION: FOUNDATIONS, INVESTIGATION, AND APPLICATIONS IN TEACHING PRACTICE

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-10

Renata Aparecida Ribeiro Felipe¹

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a Teoria dos Modelos Mentais, articulando seus fundamentos teóricos, estratégias de investigação e implicações para a prática docente. Por meio de uma abordagem bibliográfica e documental, discute-se como os modelos mentais funcionam como representações internas que facilitam a cognição humana, como podem ser investigados indiretamente e como sua compreensão pode transformar o planejamento didático e a avaliação. A análise de um estudo empírico complementa a discussão, evidenciando a relevância da teoria para promover uma aprendizagem significativa e centrada no aluno.

Palavras-chave: Modelos mentais. Cognição. Ensino. Aprendizagem significativa. Planejamento didático.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the Theory of Mental Models, articulating its theoretical foundations, investigative strategies, and implications for teaching practice. Through a bibliographic and documentary approach, it discusses how mental models function as internal representations that facilitate human cognition, how they can be investigated indirectly, and how their understanding can transform didactic planning and assessment. The analysis of an empirical study complements the discussion, highlighting the relevance of the theory in promoting meaningful, student-centered learning.

Keywords: Mental models. Cognition. Teaching. Meaningful learning. Didactic planning.

1. INTRODUÇÃO

A mente humana é uma estrutura complexa e multifacetada, cuja compreensão exige abordagens interdisciplinares. As Ciências Cognitivas, campo que reúne psicologia, linguística, neurociência, ciência da computação e filosofia, propõem estudar o funcionamento da mente por meio de representações mentais e procedimentos que atuam sobre elas — muitas vezes utilizando analogias com computadores (Moreira, 1998 apud Vieira Junior, 2019). Essa perspectiva permite compreender como os indivíduos constroem significados, aprendem e interagem com o mundo.

Ao se falar em aprendizagem, é necessário citar uma de suas teorias mais famosas, o behaviorismo e seu aspecto do connexionismo.

O behaviorismo, que teve John Watson como seu fundador e Burrhus Frederic Skinner como seu expoente máximo, afirma que o aprendizado ocorre por comportamento, ampliando essa ideia para o comportamento emocional. Para Skinner, “as causas do comportamento humano não seriam internas, mas se originariam fora da pessoa, sendo observáveis e possíveis de seres estudadas” (Bizerra, Ursi, 2014).

Já o connexionismo foi o nome dado às ideias do behaviorista Edward Lee Thorndike, que concluiu que as pessoas aprendem pelo estabelecimento de “conexões entre estímulos e respostas, vínculos estes que possuem a forma de conexões neurais” (Bizerra, Ursi, 2014).

Ao longo do desenvolvimento das ciências cognitivas, houve contribuições de diversas áreas: cientistas sociais (Herbert Simon), linguistas (Noam Chomsky); comparações entre o computador e o cérebro (Neumann), paralelos entre o sistema nervoso e máquinas lógicas (McCulloch) até a simulação do pensamento humano, com Alan Turin, considerado o pai da computação.

Este estudo optou por seguir a linha das ciências cognitivas que defende que “as pessoas não captam o mundo externo diretamente, na verdade constroem representações mentais dele. Para isso, assumiremos o pressuposto de que a atividade cognitiva humana pode ser descrita em termos de símbolos, esquemas, imagens e outras formas de representação” (Gardner, 2003 in Vieira Junior, 2019, destaque nosso).

As possibilidades de representações mentais mais aceitas na literatura: analógica e proposicional.

Quanto ao modo pelo qual o cérebro processa informações, considerou-se que esses processos são realizados internamente pelo sistema nervoso central, e que *a cognição pode ser analisada indiretamente*, ainda que sem um conhecimento detalhado desse sistema, visto que a ciência ainda precisa avançar sobre aspectos misteriosos do cérebro (Vieira Junior, 2019).

Para essa análise, será utilizada a Teoria dos Modelos Mentais, proposta por Johnson-Laird (1983), uma teoria que se abstém da discussão acerca do processamento de imagens e proposições¹. Esta teoria advoga que, “ainda que em determinado nível o cérebro possa processar as informações de alguma maneira bem específica, (...) o estudo dos Modelos Mentais propicia representações facilitadoras da cognição humana” (Vieira Junior, 2019).

A Teoria dos Modelos Mentais oferece uma abordagem diferenciada para entender como os indivíduos representam internamente o mundo e raciocinam sobre ele. E este breve estudo pretende apresentá-la, articulando seus fundamentos, métodos de investigação e aplicações na prática docente.

2. FUNDAMENTOS DA TEORIA DOS MODELOS MENTAIS

A teoria parte do pressuposto de que os seres humanos não captam o mundo externo diretamente, mas constroem representações mentais que lhes permitem compreender e interagir com a realidade (Gardner, 2003 *apud* Vieira Junior, 2019). Essas representações podem ser analógicas, proposicionais ou híbridas, funcionando como estruturas cognitivas que captam a essência dos objetos ou situações representadas (Moreira, 1996).

O Modelo Mental representa um estado de coisas (Johnson-Laird, 1983; Craik, 1943 in Vieira Junior, 2019). “Esses modelos podem, portanto, representar as soluções mentais que as pessoas adotam para compreender e interagir com sistemas do mundo físico (Borges, 1998 in Vieira Junior, 2019).”

¹ Segundo Johnson-Laird (1983), a mente humana funciona essencialmente como um “dispositivo de construção de modelos” que pode ser modelado analogamente a um computador digital. Em sua obra *Mental Models*, o autor propõe uma teoria unificada das principais propriedades da mente - compreensão, inferência e consciência - e defende que apreendemos o mundo por meio da construção de réplicas mentais das relações entre objetos e eventos que nos cercam. Ainda de acordo com Johnson-Laird (1983), o raciocínio dedutivo não ocorre pela aplicação tácita das regras da lógica, mas sim pela manipulação mental de modelos dos estados de coisas. A compreensão linguística, por sua vez, é vista como o esforço da mente para construir e atualizar um modelo da situação descrita por um texto ou discurso, e não como mera aplicação de regras inferenciais a proposições derivadas de sentenças.

Johnson-Laird (1983) afirma que os modelos mentais são análogos estruturais do mundo, utilizados para raciocinar, resolver problemas e tomar decisões. Eles diferem das proposições, que são cadeias de símbolos linguísticos, e das imagens, que representam vistas dos modelos. A teoria “não nega as especificidades que devem ocorrer no processamento mental, porém, as omite provisoriamente julgando como importante apenas o fato de se processar.” (Vieira Junior, 2019).

Como cita Marco Antônio Moreira, em um de seus artigos (1996):

Johnson-Laird sugere que as pessoas raciocinam com modelos mentais. Modelos mentais são como blocos de construção cognitivos que podem ser combinados e recombinaados conforme necessário. Como quaisquer outros modelos, eles representam o objeto ou situação em si; uma de suas características mais importantes é que sua estrutura capta a essência (se parece analogicamente) dessa situação ou objeto (Hampson e Morris, 1996, p. 243).

Um modelo mental é uma representação interna de informações que corresponde analogamente com aquilo que está sendo representado.

A analogia pode ser total ou parcial, isto é, um modelo mental é uma representação que pode ser totalmente analógica ou parcialmente analógica e parcialmente proposicional (Eisenck e Keane, 1994, p. 209). Quer dizer, um modelo mental pode conter proposições, mas estas podem existir como representação mental, no sentido de Johnson-Laird, sem fazer parte de um modelo mental. Contudo, para ele, as representações proposicionais são interpretadas em relação a modelos mentais: uma proposição é verdadeira ou falsa em relação a um modelo mental de um estado de coisas do mundo. As imagens, por sua vez, correspondem a vistas dos modelos.

Portanto, na perspectiva de Johnson-Laird, representações proposicionais são cadeias de símbolos que correspondem à linguagem natural, modelos mentais são análogos estruturais do mundo e imagens são modelos vistos de um determinado ponto de vista (1983, p. 165). (MOREIRA, 1996, destaque nosso)

3. A EVOLUÇÃO DOS MODELOS MENTAIS

A análise acerca da evolução dos Modelos Mentais é inicialmente apresentada pelos estudos do Professor Antônio Tarciso Borges, da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais - que sugeriu uma escala de evolução organizada por 4 (quatro) níveis de complexidade e apresentando a forma de progressão no estado de conhecimento de um indivíduo (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 8), quais sejam:

Nível I: O sujeito apresenta confusão nas relações entre grandezas e não menciona mecanismos internos. As explicações são superficiais e os objetos são representados de forma simplificada.

Nível II: as explicações envolvem entidades e estruturas básicas, mas sem clareza sobre a interação entre os elementos. O raciocínio ainda é fragmentado e limitado.

Nível III: o indivíduo demonstra conhecimento dos mecanismos que produzem os eventos, focando nas interações entre os elementos. As descrições são mais detalhadas, geralmente de natureza mecanicista, com tendência a organizar os eventos em sequências temporais.

Nível IV: neste nível, o sujeito é capaz de manter diferentes perspectivas sobre os fenômenos, utilizando conceitos abstratos e substituindo a interação entre objetos por interações entre ideias e noções mais complexas.

Sua pesquisa explica que ao encontrarem um tópico novo a ser aprendido, os indivíduos formulam modelos iniciais (a partir dos níveis iniciais) que a partir de então vão se conectar a conhecimentos, memórias e experiências prévias. Assim, os novos modelos criados sempre terão relação com os modelos prévios, visto que são iniciados a partir destes.

Para Borges: “(...) as estratégias de ensino, o vocabulário e as entidades utilizadas pelo professor devem ter como objetivo ajudar nessa construção, levando em consideração as dimensões através das quais os modelos evoluem” (Borges, 1998 in Vieira Junior, 2019), pois a construção dos modelos mentais não ocorre de forma isolada. Ou seja, a ação docente deve ser planejada e ter intencionalidade, com o objetivo de facilitar a progressão do estado de conhecimento de um indivíduo.

4. INVESTIGAÇÃO DOS MODELOS MENTAIS

Investigar modelos mentais é uma tarefa complexa, pois envolve acessar processos internos e subjetivos e todas as peculiaridades que isso envolve. Para evitar interferência consciente dos indivíduos pesquisados, a investigação é feita de forma indireta, por meio de entrevistas, descrição de fenômenos, símbolos ou pictogramas. Também se analisa o comportamento do indivíduo enquanto resolve um problema ou após sua resolução, registrando tudo o que é expresso verbalmente pelo investigado para posterior análise.

As entrevistas privilegiam perguntas generativas, que buscam respostas capazes de revelar ou construir um modelo mental, e não apenas reproduzir, repetir, conceitos científicos aprendidos anteriormente. A análise qualitativa é considerada essencial. Alguns autores consideram útil e sugerem o uso de pistas e figuras, embora essa prática não seja consensual, não é uma posição unânime, sendo apontada como passível de influenciar os entrevistados.

Há ainda a opção por entrevistas semiestruturadas e com utilização de mapas conceituais elaborados pelos próprios entrevistados.

Essas estratégias permitem identificar falhas de raciocínio mais comuns sobre um tópico, e níveis de complexidade hierárquica de um tema, contribuindo para o planejamento didático centrado nos alunos.

5. APLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

A Teoria dos Modelos Mentais pode contribuir muito para o planejamento didático, avaliação e acompanhamento da aprendizagem, ao permitir que o professor identifique: falhas de raciocínio mais comuns sobre um tópico e a complexidade hierárquica de um tema, revelada nos níveis de Modelos Mentais. Ambos permitem que o professor ajuste estratégias para desenvolver melhor o processo de ensino e aprendizagem, a partir da centralidade nos alunos, ajudando-os na construção de seus Modelos Mentais.

É importante que o professor tenha em mente que há alunos que, de acordo com as fontes pesquisadas em nossos estudos, não vão apresentar nenhum Modelo Mental, demonstrando apenas a capacidade de resolução de problemas, o que é considerada uma “capacidade mecanicista”, o que significa que o aluno não consegue justificar conceitualmente por que fez o que fez, quais caminhos seguiu e por que. Isso é preocupante principalmente quando se trata de alunos que estão, ou futuramente estarão, em cursos de licenciatura, se formando para formar outros, para ensinar outros aprendizes. Em uma situação assim, como o aluno conseguirá acompanhar o raciocínio do professor? Mais difícil ainda se o aluno possuir um Modelo Mental e estiver já buscando uma confirmação – ou questionamento – daquilo que imaginou. Se o ensino for à distância, então, poderíamos acrescentar também a questão da distância transacional, conceituada por Moore¹.

Nesse sentido, trazemos o magistério de Vieira Júnior (2019), quando afirma que: “a identificação dos Modelos Mentais permite ao professor aprimorar a sua organização didática ao conhecer previamente pontos críticos na compreensão de determinado assunto e ao identificar a complexidade hierárquica de um tema sob perspectiva dos próprios alunos.” (Vieira Junior, 2019, p. 16).

¹ A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional. (MOORE, 2008)

E ainda:

Além de possibilitar um melhor planejamento didático, seja por conhecer possíveis **rupturas comumente observadas no raciocínio dedutivo** ou por permitir uma **melhor definição de níveis de complexidade ao planejar uma aula**, a investigação dos Modelos Mentais nos permite ainda uma análise mais detalhada da aprendizagem, fato nem sempre possível por meio das ferramentas avaliativas normalmente utilizadas (embora esta não seja um objetivo direto desta teoria). (Vieira Junior, 2019, p. 18, destaque nosso).

Além disso, a teoria de Modelos Mentais pode auxiliar no acompanhamento dos estudantes, na verificação de aprendizagem e também na avaliação. Por meio de sua investigação, o docente pode constatar o nível e o ritmo de evolução dos alunos, analisar os resultados de avaliações - tanto formativas quanto somativas - para examinar quais/quantos apresentam aprendizagem satisfatória de acordo com o desejável e eventuais alterações cognitivas que se justifiquem com base no Modelo Mental, para buscar ações de acompanhamento, reforço ou mesmo recomposição dessa aprendizagem, de acordo com cada caso.

Dentro disso, o professor também pode refletir acerca das avaliações realizadas e repensar os instrumentos avaliativos utilizados, procurando planejar melhor e explorar mais a gama de opções existentes, de modo a observar os melhores procedimentos didáticos e pedagógicos entendendo como seus alunos aprendem.

Investigar os Modelos Mentais pode fazer diferença no processo de ensino e aprendizagem para todos os envolvidos.

6. ANÁLISE DE ESTUDO EMPÍRICO

Para exemplificar um planejamento metodológico considerando os modelos mentais e/ou o desenvolvimento da cognição, foi realizada a análise do trabalho “Estudo dos modelos mentais elaborados por alunos do PROEJA sobre temas de Física moderna: contribuições para o planejamento do ensino”, de Renata Lacerda Caldas Martins, publicado na revista “Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas”¹ (Martins, 2013).

¹ Este trabalho consiste da elaboração de atividades didáticas diferenciadas para análise dos modelos mentais dos alunos acerca do estudo da física moderna e contemporânea (FMC), desenvolvidas em turmas da Educação de Jovens e Adultos. A metodologia utilizada foi baseada nos ciclos reflexivos da pesquisa-ação. A análise, realizada à luz das teorias dos Modelos Mentais e dos Campos Conceituais, dois instrumentos eficientes para analisar o processo de modelagem mental, no qual o modelo conceitual se transforma naquele que está contido na mente dos alunos, levou resumidamente à conclusão de que: os modelos mentais inferidos podem ser úteis para se verificar a aprendizagem da FMC, bem como evidenciar a progressão conceitual. Podem atuar como

A investigação realizada por Martins revelou “uma evolução conceitual, contudo, não se pode afirmar que esta evolução evidencia uma aprendizagem significativa” do tema específico, no caso um tópico da disciplina de Física (Martins, 2013).

As implicações são citadas na própria pesquisa, dentre elas: a identificação do nível e ritmo de aprendizagem dos estudantes; a identificação dos esquemas mentais e do nível de relação conceitual estabelecida.

Com base nos resultados encontrados, os modelos conceituais (sequências didáticas) poderiam ser aprimorados pelo professor de modo a implementar estratégias pedagógicas a fim de motivar os aprendizes, afastando uma aprendizagem mecânica e favorecendo uma aprendizagem significativa dos conceitos e demais temas estudados.

O estudo reforça a importância de estratégias pedagógicas que motivem os aprendizes e valorizem seus modelos mentais em formação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria dos Modelos Mentais, ao articular cognição, representação e aprendizagem, oferece uma lente diferente para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Sua investigação e aplicação na prática docente podem transformar o ensino em uma experiência mais significativa, personalizada, centrada no aluno, e na construção ativa do conhecimento. Ao reconhecer os modelos mentais como blocos de construção cognitivos, o professor se torna um facilitador da aprendizagem, com mais ferramentas para promover conexões entre saberes.

Ao longo deste estudo, tentou-se demonstrar que os modelos mentais não apenas revelam como os alunos pensam, mas também como constroem sentido a partir do que aprendem. O conhecimento acerca dos níveis de evolução propostos por Borges permite ao docente vislumbrar, ou identificar, com mais precisão os estágios de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, ajustando suas estratégias pedagógicas para favorecer a progressão das sequências didáticas. E isso implica reconhecer que o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a mediação de significados e a construção de estruturas mentais que apoiam o raciocínio, o que converge com princípios freireanos.

excelentes ferramentas diretivas para se planejar e implementar atividades facilitadoras da aprendizagem significativa.

A investigação dos modelos mentais, embora metodologicamente complexa, revela-se uma ferramenta útil para o planejamento didático. Ao utilizar entrevistas, mapas conceituais e observações qualitativas, o professor pode acessar aspectos mais densos da cognição dos alunos, muitas vezes invisíveis em avaliações tradicionais. Essa prática contribui para uma avaliação mais justa, formativa, permitindo intervenções pedagógicas mais eficazes.

A teoria dos modelos mentais oferece elementos para reflexão acerca do papel da linguagem, das imagens e das representações simbólicas no ensino. Ao salientar que os alunos podem operar com diferentes formas de representação - analógica, proposicional ou híbrida - o docente amplia seu repertório e sua sensibilidade para os modos diversos de aprender e expressar conhecimento. Isso é especialmente relevante em contextos de educação inclusiva, onde respeitar as múltiplas formas de cognição é essencial para garantir a participação de todos.

Este estudo busca reforçar a importância de uma atitude investigativa por parte do professor-pesquisador, que não apenas ensina conteúdos programáticos, mas também observa, escuta e está atento a seus alunos, de forma individualizada. A Teoria dos Modelos Mentais é mais uma ferramenta para auxiliar o docente a assumir um papel ativo na construção de ambientes de aprendizagem mais significativos, contribuindo para uma educação mais transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Avançado Arcos, pela oportunidade de formação oferecida por meio do curso de Pós-graduação em Docência, cuja estrutura e abordagem interdisciplinar foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Expresso minha especial gratidão ao professor Dr. Niltom Vieira Junior, pela condução competente da disciplina “Ciências Cognitivas na Educação” e pela apresentação da Teoria dos Modelos Mentais, que serviu como base para esta reflexão. Seu trabalho foi essencial para ampliar a compreensão sobre os processos cognitivos e suas implicações na prática docente.

REFERÊNCIAS

BIZERRA, Alessandra e URSI, Suzana. *Teorias da aprendizagem: influências da psicologia experimental. Introdução aos estudos da educação I*. Tradução. São Paulo: USP/Univesp/Edusp, 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002680813>. Acesso em: 03 nov. 2025.

- BORGES, Antonio Tarciso. Como evoluem os modelos mentais. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 1, n. 1, p. 85–125, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/10080>. Acesso em: 02 nov. 2025.
- JOHNSON-LAIRD, Philip Nicholas. *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press, 1983. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Mental_Models.html?id=FS3zSKAfLGMc&redir_esc=y. Acesso em: 03 nov. 2025.
- JOHNSON-LAIRD, Philip Nicholas. Mental Models in Cognitive Science. *Cognitive Science*. 4. 71 – 115, 2010. 10.1207/s15516709cog0401_4. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228040206_Mental_Models_in_Cognitive_Science. Acesso em: 03 nov. 2025.
- MARTINS, Renata Lacerda Caldas. Estudo dos modelos mentais elaborados por alunos do PROEJA sobre temas de Física moderna: contribuições para o planejamento do ensino. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, n. Extra, p. 1849–1854, 2013. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307552>. Acesso em: 03 nov. 2025.
- MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 1, 2008. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/111>. Acesso em: 03 nov. 2025.
- MOREIRA, Marco Antonio. Modelos mentais. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, Rio Grande do Sul, v.1, n.3, p.193-232, 1996. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N3/moreira.htm>. Acesso em: 02 nov. 2025.
- VIEIRA JUNIOR, Niltom. *Ciências Cognitivas na Educação*. Arcos, 2019. 49 f. :il [Apostila (Pós-graduação em Docência) Instituto Federal de Minas Gerais, 2019.]

CAPÍTULO XI

A (DES)HUMANIZAÇÃO DO ENSINO: REPENSANDO O PAPEL DOCENTE DIANTE DO USO INADEQUADO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

(DE)HUMANIZATION OF TEACHING: RETHINKING THE THEACHER'S ROLE IN THE MISUSE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI)

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-11

Rodrigo Bueno da Rosa Moreira ¹

Micael Campos da Silva ²

Francisco Damião Bezerra ³

¹ Mestrando em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University.

² Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

³ Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

RESUMO

O presente trabalho aborda a crescente inserção da Inteligência Artificial (IA) no contexto da Educação Básica, destacando os desafios decorrentes do seu uso inadequado pelos docentes e suas implicações para a humanização do ensino. Desse modo, o estudo teve como objetivo analisar os impactos do mau uso da IA na prática pedagógica e propor estratégias formativas que favoreçam sua aplicação ética e educativa nas escolas. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise crítica de estudos e reflexões sobre tecnologia, ética e formação docente. À vista disso, deve-se ressaltar que, as conclusões evidenciadas neste estudo apontam que, embora o uso desmedido da IA possa contribuir para a desumanização do processo educativo, sua utilização crítica e planejada fortalece o papel do professor como mediador do conhecimento. Com isso, o trabalho reforça a importância da formação continuada e da reflexão ética para promover uma integração consciente entre inovação tecnológica e práticas pedagógicas humanizadas.

Palavras-chave: Ética docente. Formação continuada. Inteligência Artificial. Prática pedagógica. Tecnologia educacional.

ABSTRACT

This paper addresses the growing use of Artificial Intelligence (AI) in the context of Basic Education, highlighting the challenges arising from its inappropriate use by teachers and its implications for the humanization of teaching. Thus, the study aimed to analyze the impacts of AI misuse on pedagogical practice and propose training strategies that favor its ethical and educational application in schools. Methodologically, it is characterized as a qualitative bibliographical study, based on a critical analysis of studies and reflections on technology, ethics, and teacher training. Therefore, it should be emphasized that the conclusions of this study indicate that, although the excessive use of AI can contribute to the dehumanization of the educational process, its critical and planned use strengthens the role of the teacher as a mediator of knowledge. Thus, the work reinforces the importance of continuing education and ethical reflection to promote a conscious integration between technological innovation and humanized pedagogical practices.

Keywords: Artificial Intelligence. Educational technology. Ethical teaching. Ongoing training. Pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) emerge como uma das mais significativas inovações tecnológicas do século XXI, transformando profundamente as formas de ensinar, aprender e interagir no contexto educacional. Originada a partir dos avanços da computação e das ciências cognitivas, a IA busca reproduzir, por meio de algoritmos e sistemas automatizados, aspectos do raciocínio humano, permitindo o desenvolvimento de ferramentas capazes de interpretar dados, reconhecer padrões e oferecer respostas automatizadas. Contudo, embora essas tecnologias apresentem grande potencial para otimizar práticas pedagógicas e personalizar o ensino, o seu uso inadequado pelos docentes pode gerar uma série de distorções éticas, metodológicas e humanas no processo educativo, ameaçando a centralidade do professor como mediador do conhecimento.

Além disso, é preciso compreender que o uso da IA nas escolas da Educação Básica tem ocorrido de maneira crescente, porém muitas vezes desprovida de reflexão crítica e preparo formativo. Nesse cenário, a automatização de tarefas docentes, o uso de plataformas de correção automática e a dependência excessiva de ferramentas generativas vêm contribuindo para o enfraquecimento do papel criativo e reflexivo do professor, bem como para a superficialização do aprendizado. Em contrapartida, quando a IA é usada de forma consciente e planejada, ela pode atuar como uma poderosa aliada, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, o pensamento crítico e a personalização da aprendizagem, desde que esteja integrada a uma mediação pedagógica intencional.

Exemplificando, observa-se que muitos professores utilizam ferramentas de IA apenas para gerar avaliações, planos de aula e textos prontos, sem a devida adaptação às necessidades reais de seus estudantes. Esse tipo de uso reduz o valor da autoria docente e compromete a autenticidade do processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, experiências bem-sucedidas demonstram que o uso ético e pedagógico da IA — quando aliado à reflexão e à intencionalidade educativa — pode enriquecer as práticas escolares, ampliar o repertório didático e fortalecer a autonomia dos estudantes. Assim, o desafio não está em rejeitar a tecnologia, mas em redefinir a função docente diante dessa nova realidade digital.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa que norteia este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: quais são os impactos do uso inadequado da Inteligência Artificial na prática docente e como os professores podem desenvolver estratégias formativas

que promovam um uso ético e pedagógico dessa tecnologia na Educação Básica?. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender criticamente como o uso não planejado e descontextualizado da IA pode gerar processos de desumanização do ensino, enfraquecendo o papel mediador do professor e a formação integral do aluno. Além disso, torna-se essencial propor caminhos que favoreçam uma apropriação responsável e criativa dessas ferramentas, de modo a potencializar o ensino e valorizar a dimensão humana da docência.

Esta pesquisa é relevante porque contribui para as discussões contemporâneas sobre ética digital, formação docente e inovação pedagógica, temas centrais nas políticas educacionais e nas práticas escolares do século XXI. Ao refletir sobre os limites e as possibilidades da IA na Educação Básica, o estudo oferece subsídios teóricos e práticos para a formação de professores mais conscientes, críticos e preparados para lidar com as transformações tecnológicas em sala de aula.

Este trabalho objetiva analisar os impactos do uso inadequado da Inteligência Artificial na prática docente e propor estratégias formativas que promovam uma utilização ética, reflexiva e pedagógica dessas tecnologias no contexto da Educação Básica. O percurso metodológico adotado caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, desenvolvida a partir da análise de estudos, artigos e documentos que tratam das relações entre tecnologia, ética e prática pedagógica, buscando compreender como a IA vem sendo inserida e utilizada no contexto educacional.

O percurso teórico do estudo abrange reflexões sobre o papel do professor na sociedade digital, a ética no uso de tecnologias educacionais e as implicações pedagógicas da IA, além de discutir a importância da formação continuada para o uso crítico e consciente dessas ferramentas no ambiente escolar. Por fim, a estrutura do trabalho está organizada em três seções principais: a primeira aborda os impactos do uso inadequado da Inteligência Artificial na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem; a segunda discute estratégias formativas para promover o uso ético e pedagógico da IA na Educação Básica; e a terceira apresenta as considerações finais, destacando as contribuições, limitações e perspectivas futuras do estudo.

2. OS IMPACTOS DO USO INADEQUADO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRÁTICA DOCENTE E NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A automatização da docência refere-se ao processo em que a utilização excessiva de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) substitui ou reduz significativamente o papel criativo e reflexivo do professor. A origem desse fenômeno está relacionada ao avanço acelerado das tecnologias digitais e à popularização de sistemas automatizados que oferecem soluções prontas para planejamento, avaliação e produção de conteúdo. Segundo Abreu et al. (2025) e Anjos et al. (2024), o design instrucional e as ferramentas de IA devem apoiar, e não substituir, o raciocínio pedagógico, pois o docente é o principal mediador do conhecimento. Freires (2024) complementa que o uso acrítico dessas tecnologias pode transformar o ensino em um processo mecanizado, enfraquecendo a autoria intelectual do professor.

Além disso, no contexto educacional contemporâneo, a prática docente tem sido desafiada pela integração de tecnologias que prometem eficiência, mas que, quando mal utilizadas, promovem uma docência automatizada. Conforme Bodelão et al. (2025) e Freires, Costa e Araújo Júnior (2023), a formação docente crítica é essencial para evitar a dependência das ferramentas de IA, já que o uso descontrolado dessas plataformas pode comprometer a autenticidade das práticas pedagógicas. Barroso et al. (2025) salientam que a IA, quando aplicada sem critérios, gera um distanciamento entre o professor e o processo criativo, dificultando a inovação educativa e o protagonismo docente.

À exemplo disso, observa-se que muitos professores recorrem à IA para gerar planos de aula e avaliações sem personalização, resultando em propostas genéricas e descontextualizadas. Estudos de Freires et al. (2024) e Gama et al. (2024) apontam que esse tipo de prática diminui a autoria docente e limita a aprendizagem significativa. Do mesmo modo, Monteiro, Freires e Silva (2025) destacam que o ensino torna-se meramente operacional, perdendo o caráter humanizador e reflexivo necessário à educação básica.

Diante disso, a desumanização das relações de ensino ocorre quando a tecnologia, especialmente a IA, passa a ocupar o espaço das interações humanas, reduzindo a empatia, o diálogo e a mediação docente. Sua origem remonta ao modelo tecnicista de ensino, em que o foco recai sobre o desempenho e a eficiência, em detrimento da dimensão afetiva e social da aprendizagem. Freires (2023) e Bodelão et al. (2025) enfatizam que o ensino deve priorizar

a humanização do processo educativo, reconhecendo o aluno como sujeito ativo e o professor como agente mediador.

Outrossim, a IA, ao ser utilizada sem fundamentos éticos e pedagógicos, tende a enfraquecer o vínculo entre professor e estudante, substituindo a mediação humana por respostas automáticas. Segundo Abreu et al. (2025) e Barroso et al. (2025), essa substituição compromete a formação integral do aluno e dificulta o desenvolvimento de competências socioemocionais. Borges et al. (2025) e Freires et al. (2024) destacam que o desafio contemporâneo está em equilibrar o uso tecnológico e a dimensão humanizadora do ensino, garantindo que as relações educacionais mantenham o diálogo e a empatia.

Como por exemplo, durante o ensino remoto, observou-se que alguns docentes dependeram exclusivamente de assistentes virtuais para corrigir atividades e interagir com os alunos, o que reduziu a qualidade da comunicação e o engajamento. Barroso et al. (2025) e Monteiro, Freires e Silva (2025) evidenciam que tais práticas despessoalizam a aprendizagem e limitam o papel afetivo do professor. Em contrapartida, quando o uso da IA é orientado por princípios pedagógicos, conforme Freires (2024) e Sousa et al. (2025), a tecnologia se torna uma aliada na ampliação das interações e no fortalecimento dos vínculos educacionais.

Dessa maneira, a superficialização do conhecimento diz respeito à tendência de reduzir a aprendizagem a informações fragmentadas e respostas rápidas, impulsionada pelo uso inadequado da IA. A origem desse fenômeno está ligada ao consumo imediato de conteúdos digitais e à dependência de ferramentas que priorizam a agilidade em detrimento da reflexão. Conforme Abreu et al. (2025) e Freires (2024), essa prática compromete o desenvolvimento do pensamento crítico, tornando os alunos menos capazes de questionar, interpretar e construir conhecimento significativo.

Ademais, no contexto educacional, essa superficialidade é intensificada pela ausência de formação docente específica para o uso pedagógico da IA. Bodelão et al. (2025) e Pereira et al. (2024) ressaltam que muitos professores utilizam essas ferramentas sem compreender seus limites epistemológicos, o que resulta em práticas repetitivas e pouco reflexivas. Freires et al. (2024) argumentam que, para reverter essa tendência, é necessário resgatar o papel do professor como curador do conhecimento e mediador de aprendizagens críticas e contextualizadas.

Exemplificando, há casos em que docentes utilizam assistentes de IA para corrigir produções textuais ou resolver exercícios matemáticos sem reflexão conjunta com os alunos.

Estudos de Gama et al. (2024) e Freires, Silva e Nogueira (2024) mostram que tais práticas reduzem o aprendizado à memorização, sem promover o raciocínio autônomo. Entretanto, quando mediada criticamente, a IA pode ser usada para fomentar discussões, análises e projetos interdisciplinares que favoreçam o desenvolvimento da autonomia intelectual.

3. ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA PROMOVER O USO ÉTICO E PEDAGÓGICO DA IA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação continuada e a alfabetização digital docente referem-se à capacitação constante dos professores para compreender, selecionar e utilizar criticamente as tecnologias de IA. Sua origem está nas políticas educacionais contemporâneas que reconhecem a necessidade de desenvolver competências digitais no corpo docente. Conforme Bodelão et al. (2025) e Abreu et al. (2025), o design instrucional deve ser um eixo formativo que una tecnologia, ética e pedagogia, enquanto Anjos et al. (2024) destacam que a alfabetização digital é condição essencial para a inclusão educacional e o uso consciente da IA.

Além do mais, o contexto educacional exige que a formação docente contemple dimensões técnicas e humanistas, integrando o uso da IA à reflexão crítica sobre o ensino. Segundo Freires (2023, 2024) e Barroso et al. (2025), a formação continuada é o principal meio de prevenir o uso inadequado das tecnologias, pois possibilita ao educador compreender seus limites e potencialidades. Gama et al. (2024) reforçam que a construção de uma cultura digital ética depende de programas formativos que unam teoria, prática e ética profissional.

À vista disso, exemplos de boas práticas incluem oficinas pedagógicas, programas de capacitação em IA e comunidades de aprendizagem que integram professores e gestores. De acordo com Freires et al. (2024) e Santos et al. (2025), essas iniciativas fortalecem a autonomia profissional e a confiança tecnológica dos docentes. Assim, a formação continuada torna-se um pilar para garantir que a IA seja usada como ferramenta de apoio e não de substituição da ação pedagógica.

Sendo assim, a integração consciente da IA ao planejamento pedagógico implica inserir as tecnologias de forma intencional, alinhando-as aos objetivos educacionais e às necessidades dos alunos. Sua origem está na abordagem de ensino híbrido e nas metodologias ativas, que valorizam o uso da tecnologia como meio de personalizar a aprendizagem. Abreu et al. (2025) e Freires (2024) apontam que a IA deve ser vista como um instrumento de apoio didático e não como substituto da mediação humana.

Com isso, contextualiza-se que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades em integrar a IA de maneira planejada, devido à ausência de suporte institucional e formação específica. Segundo Bodelão et al. (2025) e Monteiro, Freires e Silva (2025), a integração consciente requer a redefinição das práticas pedagógicas e curriculares, garantindo que o uso da IA esteja vinculado à aprendizagem significativa e à criticidade. Freires et al. (2024) ressaltam que, quando planejado adequadamente, o uso da IA potencializa a personalização do ensino e o engajamento dos alunos.

Como exemplo, o uso de plataformas adaptativas e assistentes de aprendizagem pode auxiliar o docente no acompanhamento individualizado do progresso dos estudantes, desde que combinado com reflexão pedagógica. Pereira et al. (2024) e Viega et al. (2025) destacam que essa prática favorece a equidade e a inclusão, promovendo uma educação mais contextualizada e ética.

Ademais, a ética, a responsabilidade e a mediação humana no uso da IA constituem princípios fundamentais para orientar práticas educacionais que preservem o caráter humanizador do ensino. A origem desse debate está nas transformações da sociedade digital, que exigem repensar o papel do professor diante das novas tecnologias. Abreu et al. (2025) e Freires (2024) afirmam que a ética digital é o eixo norteador para o uso consciente da IA, enquanto Barroso et al. (2025) apontam que a mediação docente continua sendo indispensável à construção de valores e à formação cidadã.

Diante disso, o contexto atual revela que o uso ético da IA ainda é um desafio nas escolas, principalmente pela ausência de políticas claras e diretrizes pedagógicas. Freires (2023) e Borges et al. (2025) argumentam que a responsabilidade no uso das tecnologias deve envolver professores, gestores e alunos, assegurando práticas transparentes e justas. Segundo Bodelão et al. (2025) e Monteiro, Freires e Silva (2025), é necessário fortalecer a reflexão ética nas formações docentes, estimulando uma postura crítica frente às inovações digitais.

Como por exemplo, iniciativas que promovem debates sobre ética tecnológica, produção autoral e uso responsável da IA nas escolas têm se mostrado eficazes para construir uma cultura digital humanizada. Freires et al. (2024) e Teles et al. (2025) evidenciam que tais ações fortalecem a cidadania digital e garantem que a IA atue como ferramenta de apoio à autonomia e à criatividade. Assim, a ética e a mediação humana se tornam essenciais para equilibrar inovação e humanidade no processo educativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho, analisar os impactos do uso inadequado da Inteligência Artificial na prática docente e propor estratégias formativas para um uso ético e pedagógico dessa tecnologia na Educação Básica, foi plenamente atingido. Isso se deve ao fato de que a pesquisa permitiu compreender como o uso acrítico e descontextualizado da IA pode conduzir à desumanização do ensino, fragilizando a autonomia e a autoria docente. Ao mesmo tempo, revelou-se que a formação crítica e continuada dos professores é essencial para transformar a IA em uma aliada pedagógica capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer o papel mediador do educador frente às inovações tecnológicas.

Além disso, os principais resultados evidenciaram que o uso inadequado da IA tende a gerar práticas pedagógicas mecanizadas, dependentes e pouco reflexivas, comprometendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes. Por outro lado, quando utilizada de forma planejada, ética e crítica, a IA mostrou-se um recurso valioso para personalizar o ensino, favorecer a aprendizagem ativa e promover uma docência mais inovadora. Assim, a pesquisa reforça a necessidade de integrar a dimensão tecnológica ao compromisso humano e ético que deve guiar a ação educativa.

Consoante a isso, as contribuições teóricas deste estudo residem na reflexão sobre o equilíbrio entre a tecnologia e a humanização do ensino, apontando caminhos para a reconstrução da prática docente na era digital. O trabalho oferece subsídios conceituais e práticos que podem fundamentar políticas formativas, revisões curriculares e o fortalecimento da autonomia pedagógica diante do avanço das tecnologias inteligentes nas escolas. À vista disso, não foram identificadas limitações significativas na condução deste estudo, uma vez que os métodos empregados permitiram alcançar plenamente os objetivos propostos e explorar de forma abrangente a temática investigada. A abordagem qualitativa e bibliográfica mostrou-se adequada para discutir as implicações do uso da IA, possibilitando uma análise crítica e consistente sobre o papel do professor na contemporaneidade.

Sendo assim, sugere-se que pesquisas futuras possam aprofundar a análise sobre a formação docente em contextos escolares que já implementam tecnologias baseadas em IA, investigando experiências concretas de integração pedagógica. Ademais, recomenda-se o desenvolvimento de estudos comparativos entre diferentes níveis de ensino e realidades educacionais, a fim de ampliar a compreensão sobre os desafios e as potencialidades da IA no

processo formativo. Com isso, espera-se que novos trabalhos possam fortalecer a construção de uma educação que una inovação tecnológica e compromisso ético-humanista.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao professor e pesquisador Kevin Cristian Paulino Freires por todo o seu empenho em defender e discutir de forma brilhante e assertiva acerca da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- Abreu, A. *et al.* (2025). Design instrucional na educação contemporânea: Potencialidades, limites e impactos nas práticas pedagógicas. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 21. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/design-instrucional-na-educacao-contemporanea-potencialidades-limites-e-impactos-nas-praticas-pedagogicas>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Anjos, S. M. *et al.* (2024). *Tecnologia na educação: Uma jornada pela evolução histórica, desafios atuais e perspectivas futuras*. V.1, 1. Ed. Campos sales: Quipá.
- Barroso, M. *et al.* (2025). Desvendando o ensino remoto no ceará: A inteligência artificial como aliada na transformação da educação a distância. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 18. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/desvendando-o-ensino-remoto-no-ceara-a-inteligencia-artificial-como-aliada-na-transformacao-da-educacao-a-distancia>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Bodelão, L. *et al.* (2025). Entre teoria e prática: Caminhos para uma formação docente crítica e reflexiva. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 21, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/entre-teoria-e-pratica-caminhos-para-uma-formacao-docente-critica-e-reflexiva>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Bodelão, L. *et al.* (2025). Formação docente no século xxi: Desafios, inovações e práticas transformadoras. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 21, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/formacao-docente-no-seculo-xxi-desafios-inovacoes-e-praticas-transformadoras>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Borges, J. *et al.* (2025). Prerrogativas e óbices da cidadania online: Um olhar sobre a segurança digital nas instituições educacionais. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 18. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/prerrogativas-e-obices-da-cidadania-online-um-olhar-sobre-a-seguranca-digital-nas-instituicoes-educacionais>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Freires, K. C. P., Pereira, R. N., Vieira, M. de J. da S., Theobald, A. A. de R. F., & Nunes, W. B. (2024). A integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na gestão escolar: Um estudo bibliográfico comparativo entre anos iniciais e finais e a educação de jovens e adultos. *Lumen et Virtus*, 15(38), 1299-1325. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/levv15n38-083>. Acesso em: 27 jun. 2025.

- Freires, K. C. P. (2023). Reinventando a escola: repensando modelos e práticas educacionais diante das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas.
- Freires, K. C. P. *et al.* (2024). Reformulando o currículo escolar: Integrando habilidades do século XXI para preparar os alunos para os desafios futuros. *Revista fisio&terapia*, v. 28, p. 48-63. Disponível em: <https://revistaft.com.br/reformulando-o-curriculo-escolar-integrando-habilidades-do-seculo-xxi-para-preparar-os-alunos-para-os-desafios-futuros/>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Freires, K. C. P. (2024). O impacto do uso da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem. *Revista Tópicos*, v. 2, n. 9. Disponível em: 2965-6672. <https://revistatopicos.com.br/artigos/o-impacto-do-uso-da-inteligencia-artificial-nos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Freires, K. C. P.; Costa, C. B. S.; Araújo Júnior, E. (2023). A busca pela verdade: Uma revisão de literatura sobre as implicações histórico-sociais, conexões matemáticas e a concepção da teoria da árvore. 1. Ed. Iguatu: Quipá. V. 1. 60p.
- Freires, K. C. P.; Silva, M. A.; Sales, F. O.; Lima, F. F.; Santos, J. S.; Santiago, E. C.; Silva, W. C.; Martins, P. A.; Vale, A. F.; Damasceno, M. V.; Soares, A. G. (2024). O impacto do uso da Inteligência Artificial nos processos de ensino e aprendizagem. In: *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-024>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Freires, K. C. P., Silva, M. C. da, Azevedo, L. F. A., Viegas, K. C., Souza, A. M. C., Nogueira, N. M. de O., Teixeira, L. C., & Silva, M. A. M. P. da. (2024). O papel do gestor educacional no ambiente E-learning: uma revisão de literatura. *Observatório de la economía latinoamericana*, 22(6), e5203. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n6-103>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Gama, L. da, Freires, K. C. P., Silva, M. C. da, Santiago, E. C. B., & Correia, A. L. C. (2024). Desafios e oportunidades das metodologias ativas na educação digital: Análise das complexidades no ensino e aprendizagem. *Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica*, 3(18). Disponível em: <https://doi.org/10.56166/remici.v3n18393924>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Lanças, E. *et al.* (2025). Do clique à compreensão: Conexões multimídia na jornada educacional de minas gerais. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 21. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/do-clique-a-compreensao-conexoes-multimidia-na-jornada-educacional-de-minas-gerais>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Monteiro, H., Freires, K. C. P.; Silva, M. C. da. (2025). A inteligência artificial como catalisadora do ensino remoto: Controvérsias deontológicas, labirintos da privacidade e metamorfoses na qualidade educacional. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 18. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-inteligencia-artificial-como-catalisadora-do-ensino-remoto-controversias-deontologicas-labirintos-da-privacidade-e-metamorfoses-na-qualidade-educacional>. Acesso em: 27 jun. 2025.

- Pereira, R. N., Freires, K. C. P., Silva, M. C. da, Nunes, C. P., & Goularte, D. D. (2024). Transformações nas metodologias ativas na era digital: Analisando desafios, oportunidades e inovações no ensino e aprendizagem. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 16(10), e5732. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n10-009>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Santos, E., Silva, M. C. da., Freires, K. C. P. (2025). Gestão da qualidade em instituições educacionais: Estratégias para a promoção de excelência no ensino. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 18. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/gestao-da-qualidade-em-instituicoes-educacionais-estrategias-para-a-promocao-de-excelencia-no-ensino>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Sousa, A. *et al.* (2025). Educação infantil em foco: Práticas pedagógicas e desafios contemporâneos nas escolas paulistas. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 22. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-infantil-em-foco-praticas-pedagogicas-e-desafios-contemporaneos-nas-escolas-paulistas>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Teles, J. F., Freires, K. C. P., Silva, M. C. da, Nascimento, E. A. do, Bitu, M. da C. V. D., Silva, D. B. da., Bezerra, F. D. (2025). Desenhando letras, contando histórias e criando formas: A potência da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica brasileira. *Interference a Journal of Audio Culture*, 11(2), 109–127. Disponível em: [10.36557/2009-3578.2022v11n2p109-127](https://doi.org/10.36557/2009-3578.2022v11n2p109-127)><https://doi.org/10.36557/2009-3578.2022v11n2p109-127>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Vieira, K. *et al.* (2025). Ambiente digital na educação: Entre oportunidades e desafios do século xxi. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 21, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/ambiente-digital-na-educacao-entre-oportunidades-e-desafios-do-seculo-xxi>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CAPÍTULO XII

SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE DEBORD E BAUMAN SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

SOCIETY, CULTURE, AND EDUCATION: DEBORD AND BAUMAN'S REFLECTIONS ON CONTEMPORARY TRANSFORMATIONS

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-12

Adriani Pereira ¹

Laura Daiana Oliveira Silva ²

Aparecida Favoreto ³

¹Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (campus de Cascavel/PR).

²Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (campus de Cascavel/PR).

³Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (campus de Cascavel/PR).

RESUMO

O comportamento dos indivíduos na atualidade apresenta muitas nuances que chamam a atenção, principalmente a necessidade que se tem de se colocar no centro do consumo e da visibilidade midiática, desenvolvendo a vida como em um palco de espetáculos, impulsionados pelo modo de vida capitalista. Essa espetacularização não é recente, como apresentada na obra de Debord, mas responde às mudanças cada vez mais velozes em um ambiente altamente volátil e incerto, como apresentado pelas considerações de Bauman. Faz-se necessário o entendimento dessas peculiaridades para tomar consciência do que está acontecendo com a educação e o que se espera dos educadores frente a esses dilemas. Este artigo, por meio de pesquisa bibliográfica, apresenta a correlação dos pensamentos centrais desses dois autores consagrados como fomento para uma reflexão sobre os desafios da educação no contexto da pós-modernidade.

Palavras-chave: Sociedade do Espetáculo; Modernidade Líquida; Mídias; Desafios Educacionais.

ABSTRACT

The behavior of individuals presently shows up many nuances that draw attention, especially the need to be at the center of consumption and media visibility, shaping life as in a stage for spectacles, driven by the capitalist way of life. The spectacularization is not recent, as presented in Debord's work, but responds to increasingly faster changes in a highly volatile and uncertain, as discussed by Bauman. Understanding these peculiarities is essential to take consciousness of what is happening in education and what is expected from educators in facing these dilemmas. This paper, through bibliographic research, presents the correlation between the central ideas of these two renowned authors as a stimulus for reflection on the challenges of education in post-modernity context.

Keywords: Society of Spectacle; Liquid Modernity; Medias; Educational Challenges.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por intenção demonstrar as correlações entre os pensamentos de Guy Debord e Zygmunt Bauman, sobretudo no que tange às transformações sociais e culturais que implicam em um novo desafio para a juventude, educação e, consequentemente, para os educadores. Portanto, a partir da revisão bibliográfica e da análise crítica das obras centrais de ambos os autores Debord e Bauman, além de outros autores do campo da filosofia e sociologia, foram traçados os paralelos entre os pensamentos aludidos e a forma destacam a influência midiática e consumerista na constituição da vida social.

Como ficará exposto, essas transformações não são tão atuais quanto se pensa a princípio: a obra de Debord foi escrita em 1967, mas a análise feita pelo autor está carregada de atualidades. Quando Debord cunha o termo “sociedade do espetáculo”, se refere a um contexto social em que as imagens ganham primazia em detrimento da realidade, moldando as leituras de mundo e comportamento dos membros dessa sociedade. Essa descrição foi muito intensificada com o desenvolvimento célere da tecnologia e das redes sociais, que enfatizam a aparência e consumo de conteúdos e produtos superficiais.

Em Bauman, tem-se a voz da transitoriedade inerente à modernidade líquida, cujo movimento flexível oportuniza a superficialidade das relações contemporâneas, aprofundado com a emergência das mídias sociais. Os indivíduos são ininterruptamente forçados a se adaptar às novas tendências, o que causa sensação de incerteza, usurpando-lhes o senso de pertencimento e a identidade.

Debord explica como o espetáculo permeia e deturpa a realidade, ponto que Bauman ressalta que essa alteração se dá pela volatilidade e vulnerabilidade das relações. Ambos os autores se complementam, de modo que a fluidez efêmera descrita por Bauman arremata as interações imagéticas de Debord.

Os dois autores apresentam o sistema capitalista como mote acelerador desse processo transformacional. A lógica consumerista e a incansável busca por novas experiências, anunciadas como inerentemente boas, moldam o comportamento, os valores e interações sociais da juventude, implicando nos processos educativos.

Apesar de serem transformações significativas, não se tem, ao menos nas obras pesquisadas, um direcionamento claro sobre o que fazer em relação à educação e as

adaptações necessárias que terão que ser feitas nesse novo contexto, apenas que algo deverá ser feito.

Diante do exposto, alude-se às obras de Debord e Bauman como centrais no presente estudo e as obras periféricas que as circundam.

2. GUY DEBORD E A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

De acordo com Debord (1988), na sociedade atual, a qual ele denomina de “sociedade do espetáculo”, as imagens são hipervalorizadas em detrimento de aspectos da realidade.

Paulatinamente, esse espetáculo imagético afeta a compreensão social da vida, sobretudo com o avanço das tecnologias, mídias e redes sociais, que permitem o compartilhamento imediato e irrestrito de imagens que capturam os melhores momentos de suas vidas. Dessa forma, promove-se estilos de vida, experiências e produtos de forma cada vez mais intensa.

O consumo desse tipo de conteúdo pelos usuários das redes lhes incute uma realidade distorcida, em que a vida perfeita do outro impede que a sua seja desfrutada como é. Isto porque os percalços sofridos não são compartilhados, e aqueles que não têm o mesmo estilo de vida, essa plateia desavisada de usuários encantados com o espetáculo, percebem as dificuldades como experiências individuais.

Debord (1988) informa que as imagens se tornam motivações de um comportamento hipnótico, sedutor, de forma a impor a ideologia dominante na medida em que os padrões de consumo se naturalizam com a exposição do modo de vida capitalista. Nessa disputa ideológica, o espetáculo se consolida como visão de mundo hegemônica enquanto se sufocam outras formas de compreensão da realidade.

Simultaneamente, os produtos exibidos sequer têm sua utilidade questionada pelo usuário, que uma vez exposto às imagens irreais, glamourosas e idealizadas, passa a comparar sua vida real com o espetáculo compartilhado por outros, considerando-o como verdade, e não como imagens editadas e cuidadosamente controladas.

Assim, a unidade da vida enfrenta dificuldades de se reestabelecer, na medida em que as pessoas se acostumam apenas com os destaques, recortes da vida eternizados em vídeos e fotos postados nas redes. A realidade passa a ser tratada como uma situação de exceção, ou “pseudomundo”, como explica Debord (1988), criado apenas para observação, enquanto as imagens e o espetáculo ganham *status* de realidade.

O que é apresentado como verdadeiro, como elucida o autor, não passa de uma manipulação da realidade para sustentar a fábula do espetáculo por meio de imagens carregadas das intencionalidades do capital, que aliena um mercado globalizado e interconectado. Essa construção vendida como verdade dá suporte à forma que as pessoas agem e decidem sobre suas vidas reais, ocasionando um ciclo de alienação que funde a imagem à realidade. Cazavechia (2023, p. 214) anota que “a alienação da aparência, seja pelo trabalho ou pelo lazer, foi constituída como a esfera última da realidade da vida cotidiana”.

Nessa perspectiva, conforme previa Debord (1988, p. 14), o espetáculo inverte a vida, no sentido de que as imagens se autonomizam, e a sociedade passa a acreditar mais na imagem do que na realidade, em um processo em que “o mentiroso mente a si próprio” e acredita nas ilusões que ele mesmo criou.

Esse autoengano é frequentemente evidenciado pelos estilos de vida promovido pelos influenciadores, muitas vezes irreais, cujas vidas parecem ser perfeitas o tempo todo. Expostos às representações, os seguidores aspiram uma realidade que não existe, com glamour incessante, produtos e viagens a lugares aparentemente magníficos, tudo promovido pelo marketing de influência.

Em consonância com os escritos de Debord (1988, p. 16), as aparências, advindas das imagens promovidas pelo espetáculo, negam a essência da vida, a realidade é obscurecida na medida em que as representações a distorcem para criar um ideal inalcançável. É o que o autor chama de “negação visível da vida”, em que o espetáculo é um sonho do qual a sociedade pós-moderna não deseja acordar.

O autor demonstra que o espetáculo é a sociedade em si e ao mesmo tempo um instrumento de unificação. Contudo, essa unificação é apenas a “linguagem oficial da separação generalizada” (Debord, 1988, p.14), pois enquanto prega a existência de um mundo coeso criado pela ilusão imagética, reforça a separação social.

Se observa essa separação dita por Debord (1988), na indústria da moda que vende um padrão inalcançável de luxo, corpo e estética que não condizem com a realidade da maioria do público, gerando divisão conforme o senso de pertencimento ou de exclusão.

A forma de vida da sociedade do espetáculo observada pelo autor é baseada no consumo enquanto prática, enquanto experiência promovida pelas imagens do espetáculo, definindo a existência, visto que as pessoas baseiam no consumo sua satisfação e

individualidade. Resta ignorada a sensação de inadequação daqueles que não podem ostentar o mesmo estilo de vida.

Segundo o autor, o espetáculo expressa uma ideologia que se efetivou, na medida em que a cosmovisão social a respeito da realidade se cristaliza nas imagens difundidas. Essa ideologia dominante é fortalecida pelo irrealismo social, reafirmando continuamente as escolhas feitas na produção por meio do consumo, de modo que o espetáculo atua como meio e fim do modo de produção e de consumo atual.

Argumenta Debord (1988), que à medida que o espetáculo se penetra na realidade, se evidencia o reforço das estruturas de dominação, pois o real é deformado nas falsas consciências, que legitimam a ideologia dominante por meio da abstração e da aceitação da ilusão enquanto verdade, confundindo-se com a própria realidade social. Ou seja, a ideologia materializada.

As abstrações ora mencionadas são de cunho universal – como liberdade, igualdade – aceitas e promovidas como indiscutíveis, de modo que a percepção coletiva é moldada para que o *status quo* seja justificado, conservado e salvaguardado pelo discurso.

O consumo passa a ocupar, portanto, uma centralidade na vida hodierna, mercantilizando as relações sociais, visto que coisas como bens, ideias, culturas e pessoas se transformam em mercadorias comerciáveis, tornando os indivíduos conectados apenas pelo “laço do frio interesse”, na medida em que a liberdade comercial suplanta a dignidade pessoal (Marx; Engels, 2005, p. 42).

Veja-se que com a forma social baseada no espetáculo, no qual Debord (1988) afirma que o “parecer” se torna cada vez mais importante do que verdadeiramente “ser” mantém as pessoas atuando. Assim, a estrutura e objetivos da sociedade capitalista perpetua o trabalho e o consumo, num cenário em que aquele é apenas um meio para oportunizar este.

O discurso do espetáculo é de força sempre otimista, corroborando com as imagens e valores tidos como fundamentalmente bons e desejáveis. Essa doutrina é tão convincente, hegemônica e universal que se torna incontestável, sendo aceitas e validadas passivamente pelas pessoas como verdades absolutas, visto que não há visões alternativas, pois o público não detém o controle da narrativa.

As formas de entretenimento, como as mídias disponibilizadas em plataformas de *streaming* moldam a visão de mundo, promovem estilos de vida ideais, cuja felicidade advém do consumo e do reconhecimento do padrão social capitalista. Ao mesmo tempo, as

desigualdades estruturais são vendidas como condições naturais da existência do sistema, justificadas pela possibilidade de alcançar o estilo de vida promovido como forma de alcance do sucesso.

Debord (1988) analisa essa separação da realidade e da imagem no sentido de que a prática social (práxis) faz com que o espetáculo parecer ser o objetivo final da vida real, que é ignorada ou distorcida pela imagem. Tanto é assim que a imagem pessoal frequentemente é moldada para *posts* em redes sociais, o que demanda muito tempo e recursos, deixando de lado as experiências de fato vividas, para se ajustar à narrativa do espetáculo.

Contudo, Debord (1988) esclarece que o objetivo é fundir a realidade e o espetáculo, onde o real aparece no espetáculo, que se penetra no real. Essa alienação mútua sustenta a sociedade atual, na qual a realidade é manipulada e distorcida antes de ser compartilhada com os demais, e as pessoas passam a viver conforme o conteúdo espetacular que veem, moldando sua conduta, sonhos, estética, valores.

Desta feita, o pensador afirma que a sociedade pende das representações para manutenção do arranjo econômico-social e comportamental, e as imagens precisam da realidade para alimentar-se de conteúdo e contexto. Nesse ciclo autorreferencial, a práxis social é reafirmada e moldada conforme o espetáculo vigente, pois sua tautologia é os meios e os fins simultaneamente.

Mais do que mera afirmação da aparência, Debord (1988, p. 17) ensina que o espetáculo significa “o sentido da prática total da formação econômico-social”, isto é, trata-se da manifestação da totalidade social, sua organização econômica, social e cultural. O espetáculo expressa como os membros da sociedade contemporânea empregam seu tempo e energia, é uma foto do presente.

Segundo o autor, o espetáculo transparece e perpetua o modelo econômico, moldando imagens-objetos que influenciam na realidade individual. A estrutura capitalista é exposta com uma visão racional, em que tudo é muito coerente, funcional e apetecível, de modo que o espetáculo se desenvolve como um setor econômico avançado.

“O espetáculo é principal produção da sociedade atual” (Debord, 1988 p. 18). Assiste razão ao mencionar que o espetáculo se apresenta como um mecanismo independente que domina os sujeitos à sua lógica. É verdade que a economia já submeteu os indivíduos por meio do trabalho, produção e consumo, mas é o espetáculo que molda a concepção de mundo e dele mesmo.

Os fins do sistema, segundo o autor, são possibilitados pelo espetáculo ao passo que o incentivo ao consumo constante deságua no lucro contínuo, enquanto faz as vezes de um mecanismo de controle social, visto que molda os desejos pessoais, os padrões de comportamento.

Paulatinamente, os aspectos econômicos passaram a domar os aspectos sociais, sendo que a realização humana passou a ser definida pelo “ter”. Debord (1988) assinala que em um contexto econômico no qual a sociedade está tomada pelo “ter”, a realização pessoal aponta rumos para o “parecer”, e a satisfação deixa de ser pessoal para ser social, pois “parecer” envolve a apreciação e julgamento de outrem.

Sobre o “ter”, Fromm (2002) ressalta que em sociedades centradas nas coisas, voltadas para obtenção de bens e para a aquisição de lucro, o que antes era ligado à experiência e essência passou a ser conectado à posse e à aparência, indicando uma alienação do sujeito em relação aos aspectos subjetivos da vida.

Corroborando com esse pensamento, Favoreto, Oliveira e Figueiredo (2021), aludem que o valor social do trabalho passou à capacidade de acumulação de capital, levando os indivíduos a aglutinar bens materiais para a manutenção de seu status social, onde o ter predominou nas relações capitalistas.

O ter, que está intrinsicamente ligado ao consumir, possui a ambiguidade em suas características, pois “[...] liberta da ansiedade, dado aquilo que se *tem* não nos pode ser retirado; mas ao mesmo tempo exige que se consuma cada vez mais, porque tudo o que se consumiu depressa perde o seu caráter satisfatório” (Fromm, 2002, p. 36).

Para Barbosa e Campbell (2006, p. 21), além de ambíguo, o consumo é elusivo, na medida em que “embora seja um pré-requisito para a reprodução física e social de qualquer sociedade humana, só se toma conhecimento de sua existência quando é classificado, pelos padrões ocidentais, como supérfluo, ostentário ou conspícuo”, caso contrário, nem seria percebido.

Em consonância com esse pensamento, Debord (1988) leva a crer que a busca incessante pelo consumo faz com que as pessoas se submetam a condições cada vez mais degradantes de trabalho, pois com o fruto deste trabalho terão acesso aos produtos das imagens. Com o adorno dos objetos, os produtos deixam de ser apenas funcionais, e passam a ser símbolos de *status* social, pertencimento de grupo, beleza, inovação e sucesso.

Essa falsa consciência alimenta a superexploração do trabalho, na medida em que este possibilita a obtenção de produtos, com o discurso de felicidade por meio do consumo, típico da classe dominante. Assim, cada vez mais acríticos, os membros do espetáculo desenvolvem um comportamento conformista, ao passo que passam a consumir sem questionar.

Dessa forma, o consumo leva ao consumo (Fromm, 2002), mas a aceitação do espetáculo é essencial para a sobrevivência. Debord (1988, p. 32) menciona que “se a sobrevivência consumível é algo que deve aumentar sempre, é porque ela não para de conter em si a privação”.

O pensador revela que as divisões de trabalho foram sendo lapidadas, e as máquinas se desenvolveram de forma autônoma, possibilitando a ampliação do mercado, ao passo que esse movimento dissolveu o senso crítico. A separação do trabalhador da atividade que ele mesmo desempenha anuncia o sucesso do aparelho econômico na “proletarização do mundo” (Debord, 1988, p. 24).

Essa alienação impede que o público compreenda a complexa estrutura em que se insere. Debord (1988) destaca que a autoridade, o controle e o poder se tornaram funções sociais específicas, nas quais o espetáculo é especialista, e sua comunicação unilateral esconde a essência da sociedade.

Esse discurso hegemônico camufla a crise estrutural do capital e seus desequilíbrios, ao passo que em caso de fracasso, passa-se a culpabilizar o indivíduo pelo insucesso. Isso alimenta o discurso meritocrático, segundo o qual basta se esforçar que os objetivos pessoais serão alcançados, como se não houvesse questões tangenciais a serem balizadas.

Cazavechia (2023, p. 214) observa que “no espetáculo, uma parte do mundo se representou como o mundo e se fez superior”. Assim, a estrutura capitalista permanece estável, visto que valores e normas necessárias à manutenção do sistema são reforçados pelo espetáculo, que proporciona uma narrativa utópica, enquanto a desigualdade social e a alienação do trabalho são ignoradas, porque justificadas pelos estilos de vida e de consumo desejáveis, promovidos pelas imagens. A realidade social é editada conforme a ideologia dominante.

A educação brasileira também se amolda ao espetáculo e ensina o jovem para as demandas do mundo do trabalho, da exploração capitalista, em vez de se centrar nas necessidades dos indivíduos enquanto tais. Dessa forma, presencia-se o atrofiamento do

pensamento crítico e da criatividade, sobretudo na juventude atual de nativos digitais, constantemente expostos às representações.

No contexto educacional, os professores vêm enfrentando desvalorização profissional, estagnação salarial, condições precárias de trabalho e outros desafios. Souza (2018) chama atenção ao adoecimento generalizado dessa classe de trabalhadores, na medida em que há cada vez mais cobranças por produtividade e resultados – conceitos íntimos da lógica do capital – e a culpabilização dos docentes em caso de fracasso escolar. Fatores como esses reverbera no desinteresse pelas profissões da área da educação.

Perez (2018) nota que ocorre cada vez mais a intensificação e fragmentação do trabalho docente, que busca aumentar o rendimento por meio da velocidade obtida pela repetição da mesma tarefa. A mecanização do trabalho subtrai a subjetividade e a capacidade reflexiva, pilar da classe docente, implicando na sobrecarga de trabalho.

Nessa lógica espetacular, os educadores convivem com a superficialidade que frequentemente se sobrepõe à reflexão, não se desenvolve um olhar crítico sobre a veracidade dessas imagens, que sequer é questionada. Mantêm-se veladas as múltiplas jornadas de trabalho, a sobrecarga laboral, o déficit de descanso e lazer, o baixo grau de autonomia no desenvolvimento profissional.

Os estudantes também enfrentam a distorção da realidade, pois ao comparar-se com as imagens idealizadas, há uma sensação de inadequação e desgosto com a própria realidade. Os efeitos psicológicos dessa exposição incluem baixa autoestima, ansiedade e depressão, elucidando a importância do ensino dos mecanismos midiáticos de sedução, a fim de resistir às influências do espetáculo.

As funções sociais desempenhadas pelo espetáculo podem ser verificadas no âmbito educacional, na medida em que o “sucesso” e o “progresso” são pretextos para práticas educacionais que não permitem que o aluno se aproprie do conhecimento, impedindo o exercício da práxis na medida em que mantêm teoria e prática separadas, e se predomina uma superficialização do ensino por meio das tecnologias de informação.

Debord (1988) é líder teórico do situacionismo, que argumenta que o sujeito deve se autocriar, a fim de tomar posse de seu mundo, consciente da realidade. Para tanto, deve ser feita uma transformação radical da estrutura para que os valores possam ser pessoais e subjetivos, tendo as vontades individuais como base, ignorando o espetáculo e construindo sua vida cotidiana conforme o próprio potencial, desligando-se da alienação imposta.

3. ZIGMUNT BAUMAN E A MODERNIDADE EM TEMPOS LÍQUIDOS

Bauman não utiliza o termo pós-modernidade em seus escritos, ele se refere à atualidade como tempos líquidos onde, assim como a água, nada permanece com a mesma forma por um período longo. A metáfora da liquidez traz a transitoriedade como mote principal de sua obra, trazendo em comuns em alguns pontos tais como: a efemeridade, flexibilidade e superficialidade das relações, decorrentes de um pensamento individualista.

Para iniciar a compreensão em Modernidade Líquida, Bauman (2001) faz a diferenciação entre modernidade sólida e modernidade líquida. Na modernidade sólida as estruturas sociais eram bem delimitadas e definidas, tanto o sistema econômico como o político eram previsíveis e mantinham uma estabilidade.

As relações sociais eram estreitas e longevas, como nos casamentos que normalmente se davam na adolescência e duravam uma vida toda, ou como nos empregos em que as pessoas tinham orgulho em mostrar que o primeiro foi o último, e as pessoas que ao longo de sua jornada trabalhista apresentavam poucas alterações, como dois ou três empregos não eram vistos com bons olhos pela sociedade. Até os produtos eram feitos para durarem por muito tempo.

O que movia a sociedade nesse período era a permanência, a durabilidade, a estabilidade, em todos os meios e em todas as relações. Onde “os primeiros sólidos a derreter e os primeiros sagrados a profanar eram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas.” (Bauman, 2001, p. 10).

Já na modernidade líquida, aparecem as incertezas, o fluído, a instabilidade, imprevisibilidade, o volátil, onde diferentemente da modernidade anterior, nada é feito para durar. Aqui o capitalismo dá o tom, dita o ritmo, a própria sobrevivência do sistema depende da quebra de paradigmas da modernidade sólida. Onde prepondera a regra máxima do lucro, de acordo com Dardot e Laval (2016).

O indivíduo passa a ser definido pelo que consome, produtos e informações em um contexto de “capitalismo leve” demarcado pelos avanços neoliberais e substituição da autoridade do Estado por diversas instituições eleitas por sua capacidade de sedução e amigabilidade (Poisk; Torrentes; Favoreto, 2023). Dentre estas se destacam os já abordados

influenciadores e produtores de conteúdo digital, mas também as corporações, celebridades, plataformas digitais, movimentos midiáticos e filantrópicos.

De produtos feitos para durar, houve a inserção nas indústrias da obsolescência programada. Produtos fabricados para se tornarem obsoletos, dando impulso ainda maior para o consumismo desenfreado, desde os *fast food* até o *fast model*. Tudo é rápido! A única constante é a inconstância, o impermanente. Tem-se aqui um dos propósitos do capital salientado por Mészáros (2011), a sua reprodução máxima, independente do custo social que isso possa acarretar.

Bauman (2001, p. 99) comenta que “a vida organizada em torno do consumo, deve se bastar sem normas: ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quereres voláteis [...]”. Nessa sociedade consumista, a comparação impera onde o luxo de hoje se torna a necessidade do amanhã e o impulso para a compra, para ter a versão mais nova, o último lançamento, o último modelo, mesmo que não se tenha aproveitado todas os benefícios da versão anterior.

O mercado capitalista incute desejos, que leva os consumidores a correrem, cada vez mais, atrás de sensações que transmitam segurança e confiança. Mas até essas sensações são rápidas, *fast*, e precisam ser procuradas de outras formas, normalmente em outras compras da versão mais recente, do modelo mais atual. O autor se refere a esse processo como um “exorcismo” que chega a ser diário e é praticado a luz do dia, feito para apaziguar as sensações negativas de incertezas e inseguranças, de forma a permitir que o jogo tenha continuidade.

Os indivíduos passam a ter uma vida no outro, como se a vida deste sempre fosse melhor e pudesse ser copiada. A vida que se deseja é aquela que está na TV, atualizando ainda mais, a vida que está nas redes sociais. Constrói-se uma identidade fragilizada, que só parece sólida se vista de longe, pois é quebradiça e vulnerável, faltam as experiências próprias trocadas pelas dos outros. “Numa sociedade de consumo, compartilhar a dependência de consumidor – a dependência *universal* das compras – é a condição *sine qua non* de toda liberdade *individual*: acima de tudo da liberdade de ser diferente, de ter “identidade”.” (Bauman, 2001, p. 108)

Aqui tem-se uma das correlações com a Sociedade do Espetáculo de Debord, não mencionada por Bauman, mas que pode ser utilizada. A vida irreal passa a ser “real” após ser depurada, filtrada, para que possa ser mostrado uma “identidade” ornamentada no simbólico

que coopta os indivíduos que passam logo a segui-las. As pessoas foram entregues ao capitalismo e consequentemente, ao consumismo incluindo de identidades.

Outra questão pertinente levantada pelo autor, é que o panóptico de Bentham e Foucault não cabe mais aqui. Não é mais um controlando todos os demais, mas sim muitos que observam e controlam poucos. Verifica-se esse comportamento pelos inúmeros *reality shows* e como pessoas chegam a pagar para poder acompanhá-los 24 horas por dia, mesmo que não o façam, mas pela sensação de poder fazê-lo.

“Só o desejar é desejável, quase nunca sua satisfação. [...] Numa sociedade sinóptica de viciados em comprar/assistir, os pobres não podem desviar os olhos; não há mais para onde olhar.” O que leva a frustração e o desejo de ter o que o outro tem. (Bauman, 2001, p. 113)

As pessoas foram levadas a ver suas escolhas como uma escolha de consumo, o que é devastador, pois acabam vendo o mundo como um “depósito abarrotado de mercadorias” que podem ser descartadas com a mesma velocidade que podem ser adquiridas. A liberdade de escolher está diretamente imbricada com os recursos que se têm. (Bauman, 2001, p. 114)

Na obra *Vida para Consumo*, Bauman (2022) comenta que na sociedade consumista, o sujeito se tornando uma mercadoria, onde a própria subjetividade do indivíduo passa por um esforço para se tornar algo que possa ser vendido. Nas palavras de Fromm (2002, p. 36), “eu sou igual ao que tenho e ao que consumo”. Essas afirmações ganham eco em Campbell (2006, p. 49-50), ao afirmar que a ênfase é dada “ao significado de consumir em relação à afirmação, à confirmação, ou até mesmo à construção da identidade”.

Tais alegações encontram paridade em Mészáros (2011, p. 188), ao salientar que o próprio indivíduo é coisificado pelo capital que passa a tratá-lo como mercadoria, e a subordinar as suas relações de acordo com suas exigências de expansão e reprodução “como sistema de mediação sociometabólico”. Pensamento reverberado em Poisk, Torrentes e Favoreto (2023, p. 7), ao comentarem que “o homem possui a liberdade [...] de escolher sua própria identidade enquanto um produto que está nas prateleiras, que assim como qualquer outro, possui data de validade, cairá em desuso e precisará ser trocado”.

A mercantilização das relações sociais, apontadas por Dardot e Laval (2016) espalha, de acordo com Bauman (2001, p.115), “tristeza, agonia e sofrimento e um volume crescente de vidas partidas, sem amor e sem perspectivas.” Pois o consumo, de acordo com Campbell

(2006, p. 56) “pode ser visto como uma atividade que envolve a exploração do *self*¹, também pode ser visto como uma resposta a insegurança ontológica ou a angústia existencial.”

Em *Capitalismo Parasitário* (2010, p. 9), Bauman reforça a ideia do parágrafo anterior ao asseverar que

o capitalismo é um sistema *parasitário*. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro. Destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência.

Corroborando com o pensamento de Bauman e em referência a Weber e sua jaula de aço capitalista, Dardot e Laval (2016) asseveram que os indivíduos são levados a construir suas próprias jaulas de aço, dentro de um aspecto disciplinar do sistema dessa nova economia parasitária.

O que se está vendo hoje é um abandono aos padrões rígidos, de critérios, é a busca pela busca apenas como meio de satisfação sem conseguir aproveitar o que acabou de ser adquirido. Essa nova economia, chamada de economia-líquida, centra-se no consumidor e está baseada na demasia de ofertas e obsolescência crescente e no que já foi comentado, na sensação cada vez mais rápida de prazer nas compras, levando a mais compras “transforma numa economia da dissipação e do desperdício.” A produção tem que acompanhar essa velocidade para que os consumidores sejam atendidos na sua busca incessante pelo produto mais atualizado. (Bauman, 2010, p. 35).

O autor faz referência aos novos desafios da educação ao descrever que possibilidade de se ver ligado a uma única coisa na vida passa a ser hedionda e rechaçada. A alegria está em descartar para poder substituir, pois o consumismo está para além da acumulação de objetos, mas no prazer descartável. De acordo com o autor, entraria aqui também o conhecimento, onde a educação é vista como mais um produto. As incertezas constantes em um mundo ambíguo, volátil e incerto, o chamado mundo V.U.C.A., não cabe um conhecimento que não muda na mesma velocidade.

Salienta que o mundo para o qual a escola como a conhecemos foi preparada já não é mais o mundo fora da escola. Nesse novo mundo as exigências para as soluções de problemas

¹ Definido aqui como a representação da totalidade do ser, o “eu” consciente e inconsciente, a percepção de si e a consciência da própria individualidade e autonomia. (MACEDO; SILVEIRA, 2012.)

se descolaram do social para o privado. A uniformidade não vende tão bem quanto a diferenças nesses novos tempos.

Este é o gênero de conhecimento (ou o de *inspiração*, melhor dizendo) ardentemente desejado por homens e mulheres dos tempos líquido-modernos. Eles procuram consultores que os ensinem a caminhada, e não professores que os orientem num percurso único e já superlotado. (Bauman, 2010, p. 54).

Ainda comenta que os educadores estão passando pelo maior desafio que enfrentaram em toda a história até aqui, preparar os homens para um mundo tão caótico.

Referente a quantidade de informações que temos disponível hoje, o autor comenta que “[...] o mundo que habitamos parece muito mais uma máquina de esquecer que um ambiente favorável e propício ao estudo.” A reforma de estratégias educacionais não resolveria o problema. (Bauman, 2022, p. 72).

De acordo com Cazavechia (2023), entre os bens que podem ser consumidos na sociedade capitalista entra a educação. Sobre essa problemática nesse momento líquido e capitalista, Bauman (2013), na obra *Sobre Educação e Juventude*, se refere à dificuldade em resolver o problema educacional ao fazer uma analogia a mísseis balísticos e inteligentes. Onde os mísseis balísticos seriam aqueles usados no passado, e os alvos eram fixos podendo ser atingidos mais facilmente apenas por dados iniciais de localização.

Hoje, como os alvos são móveis, se deslocando com muita rapidez, esses mísseis não teriam mais utilidade, de pouco serviriam, exigindo um míssil inteligente que alterasse sua rota na mesma velocidade de forma a alcançar seu alvo, ou seja, um míssil aprendesse seu percurso. Aqui, o míssil seria o professor e o alvo o aluno.

O único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estarem preparados, eles precisam da instrução prática e que possa ser utilizada. E, para ser “prático”, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental.

O autor alude que durante muito tempo o professor foi visto pelos filósofos da educação, como o míssil balístico e que na modernidade líquida ele tem que se preparar para se transformar em um míssil inteligente. Deve-se, no entanto, cuidar para não cair em um fim puramente utilitarista da educação.

Em relação à sociedade do espetáculo vê-se no interior das salas de aula, estudantes que não estudam, que estão constantemente “conectados” nas redes sociais, postando *selfies* na escola, enquanto estão desconectados da realidade.

Nesse aspecto, mesmo que o jovem não corrobore com esses desvios da finalidade educativa, Debord (1988), já alertava sobre a predominância das representações em detrimento da realidade. Assim, há uma dificuldade ainda maior para o jovem se esquivar da alienação provocada pela sociedade do espetáculo.

Sobretudo porque, a devastadora maioria das pessoas não se dá conta de que estão em uma realidade distorcida, na qual o consumo e as aparências dominam sobre o “ser”. Nesse contexto, a vida dá lugar a um espaço para validações de popularidade, medidas por curtidas e seguidores, onde cada indivíduo é um ator do espetáculo. A carência dessa percepção impacta negativamente no desenvolvimento do pensamento crítico e da emancipação reflexiva dos nativos digitais.

Reforçando essa crítica, a realidade líquida descrita por Bauman é eivada de instabilidades e transitoriedades, na qual as relações são superficiais e efêmeras norteadas por um consumismo voraz.

No âmbito da educação formal, a abordagem de habilidades e competências esculpem o jovem para o mercado do trabalho, treinando-o para a exploração da força laboral em prejuízo de seu desenvolvimento integral.

O espetáculo promove um discurso cuidadosamente aparelhado e alinhado com os interesses econômicos e políticos do sistema vigente. O controle ideológico dominante atravessa a escola, para manutenção do *status quo* e dificulta o pensamento crítico, reflexivo e emancipador, visto que os alunos passam a ser cada vez mais treinados para normalizar o trabalho precarizado.

Assim, os indivíduos são treinados desde muito cedo para alcançarem seus potenciais máximos, possibilitando o melhor desempenho em favor da lógica do capital, seja como futuro superexplorado no processo de produção, consumidor compulsivo, ou como exército de reserva. Significa dizer, a educação como vem sendo desenvolvida corrobora para reforçar a aceitação passiva das condições de exploração do trabalho ao passo que negligencia a formação cidadã.

Nesse cenário, a educação é cada vez mais tratada como um produto a ser consumido, olvidando-se de que se trata de um direito fundamental. Escolas e universidades devem

atender às demandas mercadológicas, em detrimento do desenvolvimento integral do aluno, que se torna incapaz refletir sobre a realidade em que se insere.

As alienações promovidas pela sociedade do espetáculo e pela liquidez contemporânea impele os educadores ao desafio de encontrar formas de resistir a tais influências, para que haja uma geração de estudantes que enalteça a realidade, a reflexão e a autonomia.

Para tanto, institui-se o compromisso de resgatar o prazer e amor pelo conhecimento e incuti-lo na juventude espetacularizada, tornando-os capazes de pensar de forma crítica para resistir às influências que buscam torná-los meros consumidores.

A educação deve se adaptar às mudanças constantes da realidade atual e preparar a juventude para que esta também seja agente de transformação, proporcionando uma base sólida, uma direção clara para que os estudantes sejam imunes às manipulações midiáticas.

Não há pretensão de elucidar uma questão tão complexa e profunda, apenas de condensar em uma breve explanação as mudanças mais significativas apontadas por esses dois autores, para que se possa então abrir às possibilidades de transformação enquanto educadores. As mudanças devem ser acompanhadas, porém, sem a educação ser engolida por elas e sem rendição às pressões do consumismo e do espetáculo.

Um desafio hercúleo, mas necessário!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin. (Org.). **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar: 2010.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar: 2001.

_____. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar: 2013.

_____. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Zahar: 2022.

CAMPBELL, Colin. Eu compro, logo existo: as bases metafísicas do consumo moderno. In: BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin. (Org.). **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p.

CAZAVECHIA, William. **A educação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Dialética, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christina. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1988.

DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. **O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

FAVORETO, Aparecida; OLIVEIRA, Renata Hoeflich Damaso de; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. O ser, o ter e o aparecer ter: reflexões sobre a relação entre a educação e a constituição da identidade social. **Diálogos Pertinentes** – Revista Científica de Letras. v. 17, n. 2, p. 156-175. jul./dez. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3733>. Acesso em: 12 set. 2025.

FROMM, Erich. **Ter ou ser?** 2. ed. Lisboa: Presença, 2002.

MACEDO, Lídia Suzana Rocha de; SILVEIRA, Amanda da Costa da. Self: Um Conceito em Desenvolvimento. **Revista Paidéia**. Revisão Sistemática da Literatura. mai-ago. 2012, Vol. 22, No. 52, 281-289. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200014>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/paideia/article/view/48010>. Acesso em: 11 set. 2025.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

POISK, Camila Casotti; TORRENTES, José Vinícius; FAVORETO, Aparecida. A Construção da Identidade sob as Óticas de Bakhtin, Bauman e Maffesoli. In: **Revista Thêma et Scientia**. p. 27-39. 2023. Disponível em: <https://themaetscientia.fag.edu.br/index.php/RTES/article/view/1615/1487>. Acesso em: 10 set. 2025.

SOUZA, Farney Vinícius Pinto. **Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino**. In: *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2018, p. 103-117.

CAPÍTULO XIII

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO NÍVEL FUNDAMENTAL

CHALLENGES AND STRATEGIES FOR TEACHING CHEMISTRY AT THE ELEMENTARY LEVEL

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-13

Débora Rejane Soares¹

Sarah Emanuelle De Moura Gomes Da Costa²

Adriano Israel Alves De Moura Araújo³

Elidioneira Dos Santos Sousa⁴

Sergio Bitencourt Araújo Barros⁵

¹ Graduada em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

² Graduanda em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

³ Graduando em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

⁴ Graduanda em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

⁵ Professor Associado do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

RESUMO

O ensino da Química no Ensino Fundamental apresenta uma série de obstáculos, entre os quais se destacam a falta de interesse dos alunos e as dificuldades que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho pretende identificar e discutir os fatores que dificultam a apreensão da disciplina, com ênfase na última série do Ensino Fundamental. Através da revisão de literatura, foram analisados artigos oriundos de pesquisas, que mostraram que o ensino de Química apresenta problemas com a falta de metodologias ativas e a predominante utilização de mecanismos de ensino tradicionais, que desmotivam os alunos e dificultam a contextualização dos conteúdos. Conclui-se que a utilização de metodologias ativas e interativas é um fator essencial para que o ensino de Química se torne mais significativo e próximo do cotidiano dos alunos, colaborando com a formação de um cidadão crítico e formado.

Palavras-chave: Ensino de Química. Aprendizagem. Prática pedagógica. Metodologias ativas.

ABSTRACT

The teaching of Chemistry in Elementary School presents a series of obstacles, among which the lack of student interest and the difficulties that permeate the teaching-learning process stand out. This work aims to identify and discuss the factors that hinder the understanding of the subject, with emphasis on the last year of Elementary School. Through a literature review, articles from research were analyzed, which showed that the teaching of Chemistry presents problems with the lack of active methodologies and the predominant use of traditional teaching mechanisms, which demotivate students and hinder the contextualization of content. It is concluded that the use of active and interactive methodologies is an essential factor for the teaching of Chemistry to become more meaningful and closer to the daily lives of students, contributing to the formation of a critical and well-educated citizen.

Keywords: Chemistry teaching. Learning. Pedagogical practice. Active methodologies.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da Química no Ensino Fundamental apresenta-se como um grande desafio, especialmente no Fundamental maior, quando a disciplina começa a ser abordada de forma mais direta. Muitos alunos têm dificuldades em compreender os conceitos químicos, que muitas vezes são abordados de forma abstrata ou distante de suas realidades cotidianas. Este distanciamento entre o conteúdo e o cotidiano dos estudantes colabora para uma visão de complexidade e desinteresse e, com isso, prejudica o processo de ensino-aprendizagem (Moran, 2019).

A presença de metodologias tradicionais, fundadas na memorização de fórmulas e regras, têm se mostrado limitantes para construção de uma aprendizagem significativa. De acordo com Amaral, Mendes e Porto (2018), essas metodologias tradicionais contribuem para o desinteresse dos estudantes, por não evidenciar a relevância prática da Química em suas vidas.

Neste contexto, é imprescindível investigar e sugerir metodologias alternativas e práticas pedagógicas que aproximem a Química da realidade dos alunos, como a utilização de experimentos, jogos lúdicos e metodologias ativas. Moran (2019) argumenta que as abordagens que fazem a articulação de conceitos químicos com o cotidiano dos estudantes permitem, além de gerar deles a participação ativa, possibilitar uma compreensão mais significativa e crítica dos temas, viabilizando a formação de cidadãos mais conscientes.

Desse modo, o presente trabalho objetiva investigar e compreender os principais obstáculos e estratégias envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Química no Ensino Fundamental. Ademais, propõe-se a descobrir a visão dos alunos sobre a relevância da Química, verificar o papel do professor como mediador de saberes e detectar metodologias que possam ser eficazes ao se ensinar a disciplina.

2. METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma revisão integrativa, de natureza exploratória e qualitativa, com a finalidade de identificar e analisar os principais desafios e estratégias do ensino Química no Ensino Fundamental. A revisão integrativa possibilitou uma análise abrangente e sistemática dos dados, proporcionando uma visão generalizada do tema.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram definidas duas questões norteadoras: QN1 - Quais são os principais fatores que dificultam o aprendizado de química no ensino

fundamental? QN2 - Quais metodologias podem ser aplicadas para melhorar o ensino de Química nessa etapa escolar?

Com base nas questões acima, realizou-se uma busca por artigos científicos nas bases de dados Scielo e Google Scholar, utilizando descritores como “dificuldades no ensino de Química”, “contextualização no ensino de Química” e “metodologias ativas em Química”.

Os critérios de inclusão consistiram em considerar somente artigos disponibilizados em português no período de 2020 a 2024, abordando os desafios e as metodologias do ensino de Química no Ensino Fundamental. Artigos em duplicata e produções que não se destinavam a responder as questões norteadoras foram excluídos. Após a leitura dos títulos e resumos, foram considerados apenas oito artigos que contemplavam os temas de interesse e foram tomados como referência para a análise e discussão dos dados.

A análise dos dados deu-se a partir da leitura dos artigos selecionados, em que foram buscados padrões, dificuldades comuns e propostas metodológicas inovadoras para o ensino de Química, possibilitando uma discussão fundamentada acerca das práticas pedagógicas mais adequadas para este contexto educacional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos que constam na Tabela 1 foram escolhidos para responder as perguntas que orientaram a pesquisa e trazer pesquisas que fazem contribuições significativas para o ensino de química em nível de Ensino Fundamental. Estes artigos selecionados foram analisados e os resultados discutidos nos subitens a seguir.

Tabela 1 - Artigos selecionados para a pesquisa.

Autores/Ano	Título	Revista/Periódico
Ferreira et al., 2023	Ensino de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Ensino de Química por Meio de Atividades Experimentais Acessíveis	Revista Foco
Moraes; Ustra, 2022	Química no ensino fundamental: levantamento de dificuldades didáticas na revista “experiências em ensino de ciências”	Revista Iniciação & Formação Docente
Morais; Ustra, 2023	A Química presente nos anos finais do Ensino Fundamental e as dificuldades apontadas por Professores	Revista Triângulo
Pinto; Moreira; Alves, 2020	A Química no Ensino Fundamental: Qual a Perspectiva dos Estudantes?	Educação & Linguagem

Autores/Ano	Título	Revista/Periódico
Pereira; Leite, 2024	Gamificando no ensino de Química: análise de uma atividade no ensino fundamental	Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar
Rosa; Souza, 2023	Sequência didática, apoiada em Aprendizagem Baseada em Projetos, no ensino de Ciências, em diálogo com os pressupostos freireanos	Scientia Plena
Vanin; Takeda; Lourenço, 2024	Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): tabela periódica tradicional versus Ptable: Problem-Based Learning (PBL): traditional periodic table versus Ptable	Revista Cocar
Araújo; Ramos, 2024	Metodologias ativas no ensino de Ciências: desafios e possibilidades na prática docente	Research, Society and Development

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

3.1. DIFICULDADES NO APRENDIZADO DE QUÍMICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Através da análise dos artigos selecionados, mostrados na Tabela 1, foi possível elencar as principais dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem dos conteúdos de Química por alunos do Ensino Fundamental (Tabela 2).

A visto na Tabela 2, os principais desafios no ensino de Química no Ensino Fundamental apontados pelos autores são a baixa capacidade de compreensão de conceitos químicos, o que é compreensível devido ao baixo amadurecimento cognitivo dos alunos e falta de contextualização de conteúdos pelos professores. Outro desafio consiste no estigma negativo que circunda a disciplina de química, bem como a complexidade da transição de mundos macro para micro, especialmente em questões com atomística.

Tabela 2 - Dificuldades no aprendizado de Química enfrentadas por alunos do Ensino Fundamental.

Autores/Ano	Dificuldades no ensino de conteúdos de Química
Pinto; Moreira; Alves, 2020	<ul style="list-style-type: none"> Falta de compreensão devido a sua complexidade dessa ciência; Pouca adaptação aos conteúdos de química.
Moraes; Ustra, 2022	<ul style="list-style-type: none"> Influência de conhecimento prévio e lacunas na aprendizagem; Desenvolvimento cognitivo dos alunos e concepções errôneas sobre conteúdos de Química; Dificuldade com argumentação e escrita na resolução de problemas; Falta de conexão da Química com o cotidiano; Transposição entre nível microscópico e macroscópico; Diferenças entre processos químicos e físicos;
Ferreira et al., 2023	<ul style="list-style-type: none"> Entendimento de conceitos microscópicos; Abordagens isoladas e desconectadas do dia a dia; Ausência de atividades experimentais;

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Além disso, há limitações na variedade de metodologias de ensino que, por sua vez, afetam a eficiência do processo de aprendizagem. Conforme os resultados dos estudos de Pinto, Moreira e Alves (2020) e de Moraes e Ustra (2022) a maioria dos alunos não se identifica com a Química, considerando-a uma das áreas mais difíceis. No entanto, esses pesquisadores encontraram que os alunos se interessariam mais com a Química em atividades práticas, porque acreditam que esse componente curricular é basicamente prático e dinâmico. Assim, é aconselhável integrar mais interdisciplinaridade e contextualização, bem como usar diferentes meios práticos que unem os temas com a vida cotidiana e melhorar as condições nas escolas, especialmente as escolas públicas, nas quais muitos recursos práticos e teóricos mínimos para o processo de aprendizagem estão ausentes.

3.2. METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS E O PAPEL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NO ENSINO DE QUÍMICA

A discussão sobre o papel e a importância do professor de ciências, enquanto mediador de conhecimentos teóricos e práticos da química, deve levar a uma proposta de ensino e aprendizagem relevante para o ensino de química. É necessário estabelecer relações entre os modelos teóricos explicativos na química e os conhecimentos empíricos específicos, o que permitirá que o ensino e a aprendizagem da química sejam mais legítimos e significativos para os alunos.

O objetivo da educação é fomentar a formação e o desenvolvimento humano em todas as suas facetas. Além disso, é um meio essencial para garantir a inclusão social e constituir a cidadania, promovendo o progresso social. Diversos estudos têm examinado a figura do educador, que está diretamente ligada à construção da identidade profissional e como isso impacta o sucesso do educando (Morais; Ustra, 2023; Moraes; Ustra, 2020; Pinto; Moreira; Alves, 2020; Ferreira et al., 2023).

Entretanto, conforme Pinto, Moreira e Alves (2020) destacam, muitas vezes os professores não possuem recursos suficientes para auxiliar nas aulas e/ou para utilizar de inovação em suas metodologias, e isso acaba se intensificando ainda mais em grande parte das escolas do Ensino Fundamental que não dispõem nem mesmo de um laboratório para realização de aulas práticas.

Um professor motivado deve tornar suas aulas dinâmicas e adaptáveis, usando uma variedade de recursos didáticos, para manter a atenção, despertar o interesse e ajudar na aquisição, retenção e generalização da aprendizagem.

O ensino de ciências naturais, especialmente química, deve ser feito de acordo com várias propostas educacionais (Moraes; Ustra, 2023; Araújo; Ramos, 2024). Essas propostas são elaborações teóricas e podem ser apresentadas nas salas de aula de várias maneiras. Na Tabela 3 são apresentados algumas estratégias educacionais usadas no ensino de química nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 3 - Algumas estratégias educacionais que podem ser usadas no ensino de Química nos anos finais do Ensino Fundamental.

Autores/Ano	Estratégias metodológicas usadas para melhorar o ensino de Química
Ferreira et al., 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Confecção de Kits didáticos de baixo custo como alternativa as aulas práticas;
Moraes; Ustra, 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de modelos manipuláveis que ajude na associação de ideias pelo aluno; • Incentivar metodologias ativas que façam o aluno ler e pesquisar sobre determinado tema; • Softwares educacionais no ensino de Química; • Vídeos e recursos multimídia; • Práticas experimentais;
Pereira; Leite, 2024	<ul style="list-style-type: none"> • Gamificação no ensino de química;
Rosa; Souza, 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP);
Vanin; Takeda; Lourenço, 2024	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP);
Araújo; Ramos, 2024	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula invertida; • Pesquisas de campo; • Seminários ou fóruns de discussão; • Mapas conceituais.

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

A fim de superar o ensino tradicional, Moraes e Ustra (2023) afirmam que é necessário buscar novas metodologias e abordagens baseadas em perspectivas construtivistas que valorizam a mediação entre professor e aluno. A utilização de estratégias lúdicas no ensino da química é crucial, de acordo com Moraes e Ustra (2023) para reduzir as dificuldades de conteúdos considerados abstratos, introduzi-los de forma coerente e usando o divertimento consciente como método de aprendizagem.

Ao contrário dos métodos de aprendizagem passivos, as metodologias ativas, tais como gamificação, aprendizagem baseada em projetos e problemas, sala de aula invertida, etc, fornecem conhecimentos mais abrangentes (Araújo; Ramos, 2024; Pereira; Leite, 2024). De acordo com Araújo e Ramos (2024), é necessário realizar mais pesquisas aplicadas em

Ciências Naturais para compreender as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem e contornar os problemas encontrados no ensino Fundamental.

Dessa forma, a aplicação de metodologias diversificadas, tais como uso de metodologias ativas, aulas experimentais, seminários, sequências didáticas, dentre outros, com o intuito de ensinar química nas aulas de ciências tem um impacto positivo no aprendizado dos alunos (Pereira; Leite, 2024; Rosa; Souza, 2023; Vanin; Takeda; Lourenço, 2024; Moraes; Ustra, 2023; Araújo; Ramos, 2024; Ferreira et al., 2023).

Atualmente novas metodologias são propostas para levar aos alunos um ensino mais dinâmico e eficiente, através da contextualização, aplicação de experimentos, utilização de jogos lúdicos dentre outros, já que a exploração do aspecto lúdico, pode se tornar uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdo, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação, entre outras habilidades e competências.

Assim, entende-se que a sala de aula não é apenas um local para a transmissão de informações, mas também um ambiente de vivências, experiências e relações entre professores e alunos que cria sentidos e significações. O professor desempenha o papel de mediador do conhecimento e permite que os alunos se envolvam diretamente com o conhecimento, o que os ajuda a se formar criticamente. É importante destacar que os professores de Química não podem permanecer indiferentes aos avanços tecnológicos ao longo de sua carreira docente. Deveriam entender que o método de ensino tradicional não tem mais efeito ou tem o efeito contrário.

Por tudo isso, ressalta-se que é necessário refletir sobre as necessidades de estratégias e metodologias alternativas que se encontrem com a realidade dos estudantes, sem desconsiderar a complexidade dos conhecimentos científicos, para que possam acompanhar os conteúdos ensinados pelos professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou os principais desafios associados ao ensino de Química no Ensino Fundamental. Nesse sentido, torna-se crucial desistir das metodologias “tradicionais” que se concentram na memorização do conteúdo sem a possibilidade de uma aprendizagem autêntica. A desconexão com cotidiano dos alunos nas aulas, de falta de infraestrutura física nas escolas e de práticas pedagógicas adequadas tornam o componente curricular de Química

um campo inerte que não permite o interesse e a conscientização dos alunos quanto ao mundo que os cercam.

Por outro lado, metodologias ativas como a gamificação, aprendizado baseado em problemas e projetos têm se mostrado eficazes em envolver os alunos e promover uma melhor aprendizagem da Química. Ao aplicar essas abordagens de uma maneira estratégica, os alunos podem desenvolver habilidades e competências em Química que os direcionarão a entender sua realidade de mais maneira mais crítica. Isso lhes permitirá não apenas entender a disciplina, mas também entender o contexto da química no mundo real.

Portanto, é necessário se investir na capacitação docente para aplicação de práticas inovadoras e alinhadas ao cotidiano dos estudantes, tornando a sala de aula um espaço de aprendizado mais dinâmico e efetivo. O estudo comprova que o investimento em capacitação docente e recursos educacionais é um excelente meio de tornar o ensino de química mais atrativo e eficiente.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, W. P.; RAMOS, L. P. S. Metodologias ativas no ensino de Ciências: desafios e possibilidades na prática docente. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e1412139150, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i1.39150. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/39150>. Acesso em: 8 aug. 2024.
- AMARAL, A. M.; MENDES, A. N. F.; PORTO, P. S. S. Jogo soletrando como metodologia alternativa no ensino de química. *Experiências em Ensino de Ciências*, São Mateus, v. 13, n. 1, p. 225-240, 2018. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID468/v13_n1_a2018.pdf Acesso em: 26 de Julho de 2024.
- FERREIRA, D. S.; SOUSA, E. N. S.; DIAS, D. B.; FERREIRA, J. S.; CASTILHO, Q. G. S.; SANTOS, A. J. S.; DIAS, V. L. N. Ensino de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Ensino de Química por Meio de Atividades Experimentais Acessíveis. *Revista Foco*, 16(10), 2023, e3101.
- MORAN, J. Metodologias Ativas em Sala de Aula. *Pátio Ensino Médio*, n. 39. Porto Alegre: Grupo A, 2019. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf. Acesso em: 03 de Agosto de 2024.
- MORAIS, C. A; USTRA, S. R.V. A Química presente nos anos finais do Ensino Fundamental e as dificuldades apontadas por professores. *Revista Triângulo*, v. 16, n. 2, 2023: Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/5346>. Acesso em: 03 de Agosto de 2024.

MORAIS, C. A.; USTRA, S. R.V. Química no ensino fundamental: levantamento de dificuldades didáticas na revista “experiências no ensino de ciências. Iniciação & Formação Docente, v. 9 n. 2, 2022: Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/5346>. Acesso em: 03 de Agosto de 2024.

PEREIRA, J. A.; LEITE, B. S. GAMIFICANDO NO ENSINO DE QUÍMICA: análise de uma atividade no ensino fundamental. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, [S. l.], v. 10, n. 33, 2024. DOI: 10.21920/recei.v10i33.5674. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5674>. Acesso em: 9 ago. 2024.

PINTO, L.E da S.; MOREIRA, M. B. de O.; ALVES, Leonardo. A Química no ensino fundamental: qual a perspectiva dos estudantes? Educação & Linguagem. ISSN: 2359-277X • ano 7 • nº 2 • p. 59-73. MAI-AGO. 2020. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2021/02/6_REdLi_2020.2.pdf. Acesso em: 02 de Agosto de 2024.

ROSA, M.F.S.; SOUZA, R.F. Sequência didática, apoiada em Aprendizagem Baseada em Projetos, no ensino de Ciências, em diálogo com os pressupostos freireanos. Scientia Plena, [S. l.], v. 19, n. 3, 2023. DOI: 10.14808/sci.plena.2023.034413. Disponível em: <https://scientiaplena.emnuvens.com.br/sp/article/view/6870>. Acesso em: 8 ago. 2024.

VANIN, C.; TAKEDA, H. H.; LOURENÇO, L.S. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): tabela periódica tradicional versus Ptable: Problem-Based Learning (PBL): traditional periodic table versus Ptable. Revista Cocar, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7605>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CAPÍTULO XIV

O ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO DO NÍVEL FUNDAMENTAL

THE TEACHING OF CHEMISTRY IN THE CONTEXT OF ELEMENTARY EDUCATION

DOI: 10.51859/ampla.ecv5467-14

Adriano Israel Alves De Moura Araújo¹
Sarah Emanuelle De Moura Gomes Da Costa²
Elidioneira Dos Santos Sousa³
Sergio Bitencourt Araújo Barros⁴

¹ Graduando em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

² Graduanda em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

³ Graduanda em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

⁴ Professor Associado do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

RESUMO

O ensino de Química ao longo do Ensino Fundamental tem papel de destaque, sendo regido atualmente, principalmente pela BNCC. O entendimento da química por parte dos alunos é de fundamental importância para a formação crítica do cidadão. Este trabalho contextualiza a Química dentro do ensino de Ciências por meio de uma revisão narrativa de pesquisas e documentos sobre o tema. Através da análise de trabalhos da literatura foi possível visualizar a problemática do ensino de química na perspectiva do Ensino Fundamental. Contatou-se que o ensino de química encontra diversas peculiaridades para seu desenvolvimento, dentre elas o desinteresse dos alunos devido ao caráter abstrato dessa ciência e a falta de formação continuada dos professores e estrutura das escolas, que influencia diretamente em suas metodologias.

Palavras-chave: Ensino de Química. Curricularização. Ensino de Ciências. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Chemistry education throughout elementary school plays a prominent role, currently governed mainly by the BNCC (Brazilian National Curriculum Base). Students' understanding of chemistry is fundamental to the critical formation of citizens. This work contextualizes chemistry within science education through a narrative review of research and documents on the subject. Through the analysis of literature, it was possible to visualize the problems of chemistry teaching from the perspective of elementary school. It was found that chemistry teaching faces several peculiarities in its development, including students' disinterest due to the abstract nature of this science and the lack of continuing education for teachers and the structure of schools, which directly influences their methodologies.

Keywords: Chemistry teaching. Curriculum integration. Science teaching. Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Química no Ensino Fundamental, enfrenta desafios significativos. Muitas vezes, o ensino de Química se limita à memorização de conceitos, regras e fórmulas, desvinculados da realidade dos alunos, o que impede a compreensão plena e a aplicação prática desses conhecimentos no cotidiano (Amaral; Mendes; Porto, 2018). Essa abordagem tradicional tem contribuído para a falta de interesse e compreensão por parte dos estudantes, tornando a disciplina complexa e desmotivadora.

A falta de contextualização dos conteúdos químicos e a ausência de metodologias inovadoras dificultam a criação de conexões significativas entre a Química e a vida dos alunos. Como resultado, muitos estudantes vêem a disciplina como desnecessária, não reconhecendo sua relevância para a formação cidadã e para a compreensão de fenômenos naturais e sociais (Leite, 2019). Estudos apontam que o ensino de Química deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, envolvendo o desenvolvimento de habilidades críticas e a promoção de uma compreensão integrada dos fenômenos químicos no mundo físico (Moran, 2019).

A Química, apesar de estar presente em diversos aspectos da vida cotidiana, como no aquecimento global, na fermentação microbiana de pães e bolos, na chuva ácida e na reciclagem, ainda é ensinada de forma fragmentada e descontextualizada, o que dificulta a assimilação dos conceitos pelos alunos.

Diante desse cenário, o presente estudo propõe investigar a implementação da Química no contexto do componente curricular de Ciências do Ensino Fundamental, através de pesquisas e documentos oficiais. A relevância deste estudo reside na possibilidade de contribuir para novas perspectivas pedagógicas, promovendo um ensino de Química mais integrado e significativo, que desperte nos alunos o interesse e a compreensão sobre a importância dessa ciência em suas vidas e na sociedade.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho se caracteriza como uma revisão narrativa de natureza exploratória e qualitativa, com a finalidade de analisar, a nível de Brasil, a importância da Química no ensino Fundamental, bem como seus desafios e perspectivas para ensino de Química nesse nível de ensino, segundo literatura recente. Para tanto, foram utilizados para desenvolver os tópicos a seguir trabalhos em língua portuguesa entre 2017 a 2025 e legislação pertinente ao tema.

3. O LUGAR DA QUÍMICA NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS

O currículo do ensino de Química a nível Fundamental é orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), nos quais tratam a Química de forma integrada dentro das Ciências do Ensino Fundamental, mas com diferenças significativas.

Nos PCNs, o componente curricular de Ciências é organizado em blocos temáticos como Ambiente, Ser Humano e Saúde e Recursos Tecnológicos. Apesar dos PCNs enfatizarem a compreensão dos fenômenos naturais e tecnológicos numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada, as escolas e livros didáticos, muitas vezes, organizavam os conteúdos de forma linear e isolada, abordando um assunto de cada vez. De certa forma, isso terminava por engessar o ensino de Química, que antes da BNCC era visto somente no 9º ano do ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, destaca-se que o professor de Química, mais que qualquer outro, por compreender as transformações sociais que ocorreram com o passar dos tempos, deve procurar saber o perfil e o contexto social dos seus alunos. Em seguida, após a etapa de diagnóstico e planejamento, deve-se elaborar a aula, com base nesse planejamento e incluído a realidade e as necessidades dos educandos no mesmo. Neste sentido o currículo é dinâmico e não estático, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, credita certo dinamismo ao currículo.

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (Brasil, 1998, p.9).

Por outro lado, na BNCC, ao invés de blocos temáticos, o componente curricular de Ciências é trabalhado em uma abordagem em espiral com eixos temáticos se repetindo a cada ano, com progressão de habilidades e maior ênfase na investigação científica e na contextualização socioambiental (Brasil, 2018).

A BNCC também estabelece que a Química, junto com a Física e a Biologia, compõem o componente de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Logo, os alunos começam a ver tópicos de Química desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, não se condensando o conteúdo somente no 9º ano. Assim, a Química é integrada com a Física e Biologia sob a

grande área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com vistas ao letramento científico e a capacidade de intervir na sociedade por parte dos alunos (Brasil, 2018).

A disciplina de Química apesar de ser importante e fazer parte do currículo para a formação básica de todo cidadão, muitas vezes a mesma é vista como uma disciplina de difícil compreensão e desnecessária para a vida cotidiana. Muitos estudos tem sido realizados para que se tenha novas estratégias para o ensino da disciplina de química, pois a mesma se caracteriza por abordar assuntos complexos na qual em muitas situações os alunos não conseguem enxergar compostos químicos e nem o seu uso (Semensate, 2017).

A abordagem trazida pela BNCC tem como objetivo aprofundar as habilidades dos alunos, enfatizando a investigação científica, contextualização e eixos temáticos integrados de forma mais orgânica que nos PCNs e facilitando o processo descrito por Semensate (2017).

4. RELEVÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE QUÍMICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Em todos os níveis do Ensino Fundamental, Guimarães e Faria (2019) afirmam que os alunos devem experimentar a química por meio de situações e atividades cotidianas que a aproximam da química, ou seja, o professor deve buscar sempre transmitir os conteúdos de maneira contextualizada.

Além disso, Guimarães e Faria (2019) sugerem que a química no ensino fundamental deve ser apresentada como uma disciplina que interage com outras disciplinas, permitindo a convergência entre a teoria apresentada e os fenômenos que os educadores observam no cotidiano.

Silva e Silva (2022) pesquisaram professores de química da rede pública e descobriram os professores estão percebendo que o ensino deve ser contextualizado, porém, alguns desses professores ainda usam a contextualização apenas para exemplificar. Nesse estudo, os autores mostraram que a resolução de problemas como técnica mais utilizada pelos professores, de modo a auxiliar no processo de contextualização dos conteúdos de química com a realidade dos alunos (Silva; Silva, 2022).

Tal perspectiva contribui positivamente para a formação de cidadãos mais críticos e capazes de entender os diversos aspectos científicos e tecnológicos do mundo que nos rodeia, bem como defender e preservar adequadamente o meio ambiente em que vivemos.

Pinto, Moreira e Alves (2020) destacam que com as aulas de Química no Ensino Fundamental, o aluno é capaz de compreender e utilizar conhecimentos do dia a dia, podendo perceber e interferir nas diversas situações que prejudicam a sua qualidade de vida como, por exemplo, os processos químicos realizados pelas indústrias que poluem o meio ambiente.

Pinto, Moreira e Alves (2020) ao questionarem alunos do Ensino Fundamental sobre a importância dos conteúdos de química para o futuro, estes responderam que a química é importante para o futuro porque está ligada a áreas específicas de trabalho e não à vida cotidiana. Esses autores observaram que a maioria dos alunos não sabe como a Química é usada diariamente (Pinto; Moreira; Alves, 2020).

Portanto, para alguns alunos, a química pode ser importante dependendo da área profissional que deseja seguir na vida profissional. Tal perspectiva limitante não é desejada, já que a química é muito mais do que isso, com seus conhecimentos ela nos ensina a pensar criticamente, observar o mundo ao nosso redor, a fazer perguntas e propor hipóteses para resolver problemas.

Além disso, Moraes e Ustra (2022) enfatizaram o uso de experimentos com materiais do cotidiano para desenvolver novas estratégias pedagógicas que melhorem a percepção dos alunos. Isso inclui a criação de ferramentas que facilitem a visualização dos alunos, bem como a relação entre o processo de ensino e aprendizagem de Química e o cotidiano dos alunos, como será discutido no próximo subitem.

Os conteúdos de Química no Ensino Fundamental podem ser ligados ao cotidiano dos alunos através do contato com situações e atividades que os aproximem da Química através do seu cotidiano, contribuindo assim para a formação de cidadão mais críticos e capazes de atuar a favor de meio em que vive em todos os níveis do Ensino Fundamental. Os conceitos devem ser introduzidos durante todo o processo de aprendizagem para que os educandos cheguem ao ensino médio com uma visão mais adequada da Química para o fortalecimento e fundamentação desses conceitos.

5. OBSTÁCULOS E PERSPECTIVAS DA QUÍMICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de Ciências é composto por conceitos complexos a partir de fórmulas, estruturas e regras. Dentro desse cenário uma alternativa para promover integração e significação dos conceitos é a inovação no ensino, possibilitando a transformação pessoal e

intelectual de alunos e professores (Lima; Lima, 2020). A disciplinaridade inserida no Ensino Fundamental, a carência de professores com formação específica em Química, a estrutura para o ensino, a recorrente influência do livro didático, são fatores que interferem no ensino-aprendizagem, isso gera dificuldades que resultam em obstáculos à compreensão e ao interesse pela disciplina.

Segundo Pinto, Moreira e Alves (2020), para que os estudantes sejam motivados a aprender a disciplina de química é necessário o uso de novos métodos que vinculem o ensino de química com situações que fazem parte do dia a dia dos alunos acarretando em uma melhor interpretação e compreensão de mundo.

Percebe-se que o ensino desenvolvido dessa forma pode ocasionar obstáculos, dificultando o processo de ensino e gerando consequências, resultando na incapacitação do discente à aprendizagem. A maneira como é conduzido os ensinamentos influencia tanto no aprendizado quanto no interesse em aprofundar os conhecimentos além do que é proposto em sala de aula, despertando a curiosidades, questionamentos

A contribuição do professor para que o aluno, grande aliado da educação, desenvolva uma aprendizagem significativa é muito importante. Desta forma:

O educador de Ciências Exatas tem sido historicamente exposto a uma série de desafios, os quais incluem acompanhar as descobertas científicas e tecnológicas, constantemente marcadas e inseridas no cotidiano, e tornar os avanços e teorias científicas palatáveis aos alunos (Lima; Lima, 2020).

De acordo com Leite (2019), embora se tenha avanços na Educação, a disciplina de Química no ensino Fundamental II é conduzida com um excesso de memorização e falta de explicação significativa, atribuída principalmente a fatores, como métodos tradicionais, fórmulas, conceitos e cálculos complexos comprometendo assim a capacidade do aluno em relacionar os fenômenos químicos estudados com seu cotidiano e consequentemente o aprendizado.

Sendo assim percebemos a dificuldade dos alunos na aquisição e no interesse por essas ciências e por outro lado há docentes com obstáculos, como buscar uma formação continuada, estar sempre atualizando seus conhecimentos e métodos didáticos para melhorar a ensino na área. Com tudo esse processo ocorre por diversos fatores, o aluno não consegue associar os conteúdos ao seu cotidiano, dessa forma acha a disciplina desinteressante e sem aplicabilidade na sua vida fora de sala de aula.

Ensinar Química requer introduzir o aluno nas ideias e práticas de toda comunidade científica e trabalhar para que eles se apropriem dessas ideias e possam exercer cidadania ativa sabendo questionar e interpretar toda a ação da Ciência. É visível a preocupação de alunos e professores com o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de química no ensino fundamental, produzida principalmente pela formação dos conceitos complexos, fórmulas, estruturas, regras que a disciplina detém (Leite, 2019). Em busca de mudar essa visão se tem muitos questionamentos metodológicos, devido ser considerada uma disciplina complexa.

De acordo com Bacich e Moran (2018), para que o aluno consiga relacionar a disciplina de química com seu cotidiano e assim obter aquisição de um saber científico o ensino de química deve ser problematizador, investigador e estimulador, mesmo que muitos professores acabem por julgar que interdisciplinaridade no ensino de química seja dificultada por a disciplina apresentar um programa de conteúdos rígidos e sequenciados.

Quando falamos em aprender, entendemos como a busca por novas informações, superar as próprias barreiras, desenvolver novas habilidades e por fim toda forma de aprendizagem deve ser centrada no aluno sendo seu principal objeto de estudo, mas para isso ela tem significado, objetivo e envolver o aluno por completo no aspecto sociocultural e pessoal (Dias; Josa; Paula, 2021).

É sabido que os principais problemas do sistema de educação brasileiro e o ensino de química não são apenas decorrentes da metodologia aplicada pelo professor, eles vão além das salas de aula, como falta de infraestrutura, falta de motivação do alunado, a não valorização do profissional de educação, fatores sociais dentre outros complexos, porém esta pesquisa se prenderá apenas as metodologias utilizadas nas aulas de química (Lima; Lima, 2020).

Semensate (2017) identificou que há uma insatisfação muito grande por parte dos professores de Química que não conseguem atingir certos objetivos educacionais propostos, bem como uma desmotivação entre os alunos, que consideram a química uma disciplina difícil e que exige muita memorização.

Além disso, alguns estudos e pesquisas mostram que o Ensino de Química é, em geral, tradicional, conta com métodos positivistas, centralizando-se na simples memorização e repetição de nomes, fórmulas e cálculos, totalmente desvinculados do dia-a-dia e da realidade em que os alunos se encontram (Amaral; Mendes; Porto, 2018).

A aprendizagem de Química deve possibilitar aos alunos a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada, para que estes possam julgá-la, com fundamentos, as informações adquiridas na mídia, na escola, com pessoas, etc (Bacich; Moran, 2018). A Química, nessa situação, torna-se uma matéria chata, maçante e monótona, fazendo com que os próprios estudantes questionem o motivo pelo qual ela lhes é ensinados, pois a química escolar que estudam é apresentada de forma totalmente descontextualizada e não faz alusão alguma ao cotidiano (Dias; Josa; Paula, 2021).

Por isso, a implantação de formas alternativas de ensino que vise auxiliar e facilitar o aprendizado vêm se destacando no meio educacional, na busca pela melhoria no ensino (Leite, 2019). Segundo os autores, partindo dessa ideia, a aplicação de jogos lúdicos no ensino da química é muito importante para minimizar as dificuldades de conteúdos considerados abstratos, de maneira a introduzi-lo de forma coerente e utilizando o divertimento consciente como forma de aprendizagem.

O educador é uma referência na formação do aluno e é ele quem deverá transmitir metodologias para serem abordados com o objetivo de construção do saber. Desse modo é de responsabilidade do professor organizar o ensino de forma que contemple todos os conteúdos se adeque a realidade do aluno, de maneira que o aluno consiga compreender o conteúdo, em outras palavras o professor além de mediar os ensinamentos ele tem que fazer isso de uma maneira que facilite essa aprendizagem.

Pesquisadores do Ensino de Ciências como Moran (2019) têm destacado a necessidade de educar o homem para a cidadania responsável por meio de uma alfabetização que contemple uma formação científica. É na escola, ambiente cultural apropriado que se deve iniciar um processo que permita aos cidadãos obter informações e desenvolver a capacidade crítica.

Dessa maneira, para que a aprendizagem aconteça de forma significativa na escola, é indispensável que esse planejamento seja flexível e dinâmico, onde o mesmo deve respeitar o nível de conhecimento, a forma de condução desse processo, além da seleção de recursos didáticos inovados que torne a aula um momento favorável e único na vida dos alunos.

Sob essa perspectiva Leite (2019) destaca que “o aluno deve ser estimulado ir além da memorização e da repetição de tarefas, a buscar o prazer nas descobertas, no levantamento de questões e nas práticas experimentais”. Assim, o aluno deverá enquadrar-se na posição de

sujeito-investigador fazendo da educação uma ferramenta indispensável na sua inserção no meio social, agindo de forma positiva na transformação desse meio.

Com isso, percebe-se que a partir do momento em que o planejamento escolar alcança seu reconhecimento e valor no ambiente escolar, como sendo um instrumento de reflexão, organização, ação e avaliação que permite e incentiva a retomada de todo o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino, principalmente as das redes públicas, será possível intervir de maneira positiva nas melhorias dos processos de ensino e de aprendizagem, buscando alcançar o resultado esperado ao longo das etapas que formam o trabalho educativo.

Além disso, para Moran (2019), *“o professor deve orientar o aluno, permanentemente, para expressar-se de maneira fundamentada, exercitar o questionamento sempre, exercitar a formulação própria, reconstruir autores e teorias, cotidianizar a pesquisa”*. Desse modo, a reconstrução da prática do professor deve orientar toda a transformação docente visando mudanças visíveis dentro da sociedade.

Diante disso, deve-se repensar o ensino de Química, na atualidade sem desconsiderar a cultura escolar, a vida social do aluno, a influência da mídia e do trabalho na sociedade que deve valorizar os aspectos regionais, contudo sem desvincular a sociedade global, esse é o cenário da sociedade complexa que vivemos, na qual devemos articular a prática pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Curricularmente a Química ensinada no componente curricular de Ciências, a nível Fundamental, é orientada principalmente pela BNCC, devendo apresentar uma abordagem investigativa e contextualizada entre os eixos temáticos de Ciências, de modo a melhorar a aprendizagem e habilidades dos alunos nesse componente curricular.

A contextualização dos conteúdos de Química deve ser feita de forma integrada com a Biologia e Física, por meio de exemplos ligados ao cotidiano dos alunos e até mesmo atividades investigativas e experimentais. Essa integração de conceitos por meio da interdisciplinaridade encontra muitos desafios, principalmente devido ao caráter abstrato que a Química possui, culminando em desmotivação dos alunos. Dessa forma, o professor tem papel fundamental no desenvolvimento de conceitos químicos de modo a despertar o interesse e a curiosidade dos alunos dentro e fora de sala de aula.

Metodologias que podem ser usadas para prender o interesse dos alunos e facilitar a aprendizagem de conceitos científicos vão desde sequências investigativas, o uso de aulas experimentais e/ou atividades lúdicas. Porém, tais metodologias encontram barreiras na falta de formação continuada dos professores, falta de estrutura nas escolas, dentre outros.

Os conceitos desenvolvidos no componente curricular de Ciências, e em destaque os conceitos químicos, proporcionam aos alunos meio de reconhecer os materiais e fenômenos ao seu redor, podendo inferir criticamente sobre esse meio, possibilitando uma mudança cultural benéfica a sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. M.; MENDES, A. N. F.; PORTO, P. S. S. Jogo soletrando como metodologia alternativa no ensino de química. *Experiências em Ensino de Ciências*, São Mateus, v. 13, n. 1, p. 225-240, 2018. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID468/v13_n1_a2018.pdf. Acesso em: 26 de Julho de 2025.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 de Novembro de 2025.
- DIAS, C. P.; B., E. E.; JOSA, D.; PAULA, E. E. B. D. Estratégias para promover aulas interativas e investigativas de cinética química no ensino remoto. In: *Anais Educação em Foco*. Minas Gerais: IFSULDEMINAS, 2021. v. 1, n. 1, p. 1–4.
- GUIMARÃES, L.P; FARIA. F. F. F. Química no ensino Fundamental: estabelecendo conceitos por meio dos estudos dos perfumes em sua formação. *Revista Investigar Scientia-RIS*, v.2, no 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS>. Acesso em: 02 de Agosto de 2024.
- LEITE, B. S. Tecnologias no ensino de química: passado, presente e futuro. *Scientia Naturalis*, v. 1, n. 3, p. 326-340. Rio Branco: UFAC, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2570>. Acesso em: 20 de Julho de 2025.
- LIMA, M. L. G.; LIMA, D. A utilização de metodologias ativas durante o ensino remoto: achados de um estudo de caso na EEM Maria José Coutinho. In: *SEMINÁRIO DOCENTES*. 1, 2020.

- Anais [...]. Fortaleza, Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2020. p. 1-5. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/223-Anexo-02273518358.pdf>. Acesso em: 18 de Julho de 2025.
- MORAIS, C. A; USTRA, S. R.V. Química no ensino fundamental: levantamento de dificuldades didáticas na revista “experiências no ensino de ciências. Iniciação & Formação Docente, v. 9 n. 2, 2022: Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/5346>. Acesso em: 03 de Agosto de 2025.
- MORAN, J. Metodologias Ativas em Sala de Aula. Pátio Ensino Médio, n. 39. Porto Alegre: Grupo A, 2019. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf. Acesso em: 03 de Agosto de 2025.
- PEREIRA, J. A.; LEITE, B. S. GAMIFICANDO NO ENSINO DE QUÍMICA: análise de uma atividade no ensino fundamental. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, [S. l.], v. 10, n. 33, 2024. DOI: 10.21920/recei.v10i33.5674. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5674>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- PINTO. L.E da S.; MOREIRA. M. B. de O.; ALVES, Leonardo. A Química no ensino fundamental: qual a perspectiva dos estudantes? Educação & Linguagem. ISSN: 2359-277X • ano 7 • nº 2 • p. 59-73. MAI-AGO. 2020. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2021/02/6_REdLi_2020.2.pdf. Acesso em: 02 de Agosto de 2025.
- ROSA, M.F.S.; SOUZA, R.F. Sequência didática, apoiada em Aprendizagem Baseada em Projetos, no ensino de Ciências, em diálogo com os pressupostos freireanos. Scientia Plena, [S. l.], v. 19, n. 3, 2023. DOI: 10.14808/sci.plena.2023.034413. Disponível em: <https://scientiaplena.emnuvens.com.br/sp/article/view/6870>. Acesso em: 8 ago. 2025.
- SEMENSATE. PINI.A. Discurso de professores de Ciências sobre suas práticas educativas: as aulas de Química nos anos finais do Ensino Fundamental. Revista Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau, v. 17, e9557, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e9557>. Acesso em: 01 de Agosto de 2025.
- SILVA, M. N. F. da; SILVA, F. C. V. da. Análise das Concepções sobre Contextualização e Aspectos Contextuais na Elaboração de Problemas para o Ensino de Química. Mandacaru: Revista de Ensino de Ciências e Matemática, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 5–24, 2022. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/mandacaru/article/view/5418>. Acesso em: 8 ago. 2025.

CAPÍTULO XV

NEUROEDUCAÇÃO E ENSINO DE QUÍMICA: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS NEURODIVERGENTES

NEUROEDUCATION AND CHEMISTRY TEACHING: INCLUSIVE STRATEGIES FOR NEURODIVERGENT CHILDREN

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-15

Suellen de Moura Lima da Silva ¹

Marly Lopes de Oliveira ²

Beatriz Sousa Santos ³

Sany Maria de Sousa Silva ⁴

Felipe Gomes f. Assis ⁵

¹ Mestranda em Química. Programa de Pós-graduação em Química. Universidade Estadual do Piauí - UESPI

² Prof^a. Dr^a. do curso de Química da Universidade Estadual do Piauí. Universidade Estadual do Piauí - UESPI

³ Graduada em Nutrição. Centro Universitário FACID Wyden – UNIFACID Wyden

⁴ Mestranda em Química. Programa de Pós-graduação em Química. Universidade Estadual do Piauí - UESPI

⁵ Graduando em Física. Universidade Federal do Piauí. Universidade Federal do Piauí – UFPI

RESUMO

O ensino de Química na educação básica apresenta inúmeros desafios relacionados à linguagem abstrata, à simbologia específica da disciplina e à carência de abordagens didáticas acessíveis. Para crianças neurodivergentes como aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dislexia essas dificuldades são potencializadas por características cognitivas e sensoriais específicas que demandam práticas pedagógicas diferenciadas. Este artigo tem como objetivo discutir, à luz da Neuroeducação, estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa de Química por alunos neurodivergentes. Por meio de uma revisão narrativa da literatura, foram selecionados estudos publicados entre 2017 e 2025 nas bases SciELO, Google Scholar, CAPES Periódicos e ERIC. Os resultados apontam que práticas como ensino multissensorial, gamificação, uso de linguagem simples e visual, rotinas estruturadas, mapas mentais e tecnologias assistivas estão diretamente alinhadas aos princípios da Neuroeducação como plasticidade cerebral, atenção, emoção e memória e promovem maior engajamento, autonomia e compreensão conceitual. Exemplos práticos incluem o uso de experimentos adaptados com materiais cotidianos, jogos didáticos digitais e

físicos, e recursos visuais organizados que auxiliam na estruturação do raciocínio químico. Conclui-se que a aplicação de estratégias neuroeducativas torna o ensino de Química mais acessível, equitativo e eficaz, contribuindo não apenas para a inclusão escolar, mas também para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em geral.

Palavras-chave: Neuroeducação. Ensino de Química. Crianças Neurodivergentes. Educação Inclusiva. Estratégias Multissensoriais.

ABSTRACT

The teaching of Chemistry in basic education presents numerous challenges related to abstract language, the specific symbolism of the discipline, and the lack of accessible didactic approaches. For neurodivergent children, such as those with Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and dyslexia, these difficulties are intensified by specific cognitive and sensory characteristics that require differentiated pedagogical practices. This article aims to discuss, in the light of Neuroeducation, teaching strategies that promote meaningful Chemistry learning for neurodivergent students. Through a narrative literature review, studies published between 2017 and 2025 were selected from the SciELO, Google



Scholar, CAPES Journals, and ERIC databases. The results indicate that practices such as multisensory teaching, gamification, the use of simple and visual language, structured routines, mind maps, and assistive technologies are directly aligned with the principles of Neuroeducation—such as brain plasticity, attention, emotion, and memory—and promote greater engagement, autonomy, and conceptual understanding. Practical examples include the use of adapted experiments with everyday materials, digital and physical educational

games, and organized visual resources that assist in structuring chemical reasoning. It is concluded that the application of neuroeducational strategies makes Chemistry teaching more accessible, equitable, and effective, contributing not only to school inclusion but also to the overall improvement of the teaching-learning process.

Keywords: Neuroeducation. Chemistry Teaching. Neurodivergent Children. Inclusive Education. Multisensory Strategies.

1. INTRODUÇÃO

A Neuroeducação é uma área interdisciplinar que integra conhecimentos da neurociência, psicologia cognitiva e pedagogia com o objetivo de compreender e melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Tokuhami-Espinosa, 2017). Essa abordagem considera os mecanismos neurais envolvidos na aprendizagem, oferecendo fundamentos científicos para práticas pedagógicas mais eficazes. Entre os conceitos-chave da Neuroeducação destacam-se a plasticidade cerebral, que permite ao cérebro reorganizar-se ao longo da vida; a atenção e a memória, como processos centrais na aquisição de conhecimento; e a emoção, como moduladora da aprendizagem (Dehaene, 2020; Willis, 2020).

Estudos mostram que o cérebro aprende melhor quando envolvido emocionalmente e estimulado de forma multissensorial e significativa. A aprendizagem ativa, que envolve experiência, descoberta e conexão com o cotidiano, potencializa a formação de conexões neurais duradouras (Morais; Lima, 2022). Isso reforça a importância de se abandonar metodologias puramente expositivas e apostar em estratégias interativas e adaptadas às necessidades cognitivas dos alunos.

O ensino de Química, apesar de seu potencial formativo e aplicabilidade no cotidiano, ainda é considerado um grande desafio na educação básica brasileira. A disciplina, muitas vezes, é tratada de forma fragmentada e descontextualizada, com forte ênfase em memorização de fórmulas, linguagem simbólica e abstrações que dificultam a compreensão por parte dos estudantes (Silva et al., 2021).

Além disso, práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdo acabam por excluir grande parte dos alunos, principalmente aqueles que apresentam diferentes formas de aprender, como é o caso das crianças neurodivergentes.

A neurodivergência é um termo guarda-chuva que abrange condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, entre outras particularidades neurológicas. Essas crianças possuem estilos de aprendizagem diversos, com necessidades específicas que nem sempre são contempladas no ensino tradicional. Dificuldades de atenção sustentada, sensibilidade sensorial, diferentes modos de processar informações e de comunicar-se são apenas algumas das barreiras enfrentadas diariamente por esses estudantes (Grandin, 2022; Oliveira; Mattos, 2020).

Em contextos como as aulas de Química geralmente densas em abstrações e linguagem técnica essas barreiras se acentuam, ampliando o risco de exclusão pedagógica. Nesse cenário, ganha força a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, que respeitem a diversidade neurológica dos estudantes e favoreçam a aprendizagem significativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já aponta para um ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, o que exige metodologias ativas, integradoras e centradas no aluno (Brasil, 2017).

A inclusão, por sua vez, exige que o professor compreenda como o cérebro aprende, quais estímulos são mais eficazes para cada perfil de aluno e como adaptar o conteúdo sem comprometer sua qualidade científica. É nesse contexto que a Neuroeducação se apresenta como uma ponte entre a ciência do cérebro e a prática pedagógica. A Neuroeducação é uma área interdisciplinar com o objetivo de compreender e melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Tokuhami-Espinosa, 2017).

Ao considerar aspectos como plasticidade cerebral, memória, atenção, emoções e ritmos de aprendizagem, a Neuroeducação fornece ferramentas fundamentais para que o professor atue com intencionalidade e empatia diante de diferentes estilos cognitivos, especialmente no caso de alunos neurodivergentes. Estudos recentes destacam o potencial da Neuroeducação para promover ambientes de aprendizagem mais equitativos, interativos e motivadores (Willis, 2020; Lima; Moraes, 2022).

As crianças neurodivergentes não seguem um padrão único de aprendizagem e, por isso, requerem abordagens pedagógicas diferenciadas. No caso do TEA, por exemplo, é comum encontrar dificuldades de linguagem, comunicação social e comportamentos repetitivos, mas também habilidades visuais e memorização superiores à média (Grandin, 2022).

Já no TDAH, predomina a dificuldade de manter a atenção, impulsividade e hiperatividade, que impactam diretamente no desempenho escolar (Oliveira; Mattos, 2020). Crianças com dislexia ou outras dificuldades específicas de aprendizagem podem apresentar déficits na leitura, interpretação e escrita, o que exige o uso de linguagens alternativas e visuais.

Esses estudantes enfrentam diversas barreiras no ensino tradicional, como a ausência de recursos visuais, o uso excessivo da oralidade e da escrita linear, a falta de previsibilidade e o despreparo docente para lidar com comportamentos atípicos. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), garante o direito à educação inclusiva, com adaptações razoáveis e atendimento às necessidades individuais. A própria BNCC ressalta a necessidade de considerar a diversidade no planejamento curricular, promovendo equidade de oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes (Brasil, 2017).

A Química é frequentemente apontada como uma das disciplinas de maior complexidade na educação básica. Entre os principais fatores estão a linguagem abstrata, o uso intensivo de símbolos e fórmulas, a exigência de raciocínio lógico-matemático e a distância entre o conteúdo teórico e a realidade do aluno (Santos; Azevedo, 2019). Para crianças neurodivergentes, essas características podem ser ainda mais desafiadoras, especialmente quando o conteúdo é apresentado de forma unidimensional e descontextualizada.

Por outro lado, a Química oferece um enorme potencial para práticas didáticas experimentais, visuais e interativas, que favorecem a aprendizagem significativa. O uso de metodologias ativas, como experimentos, jogos didáticos, vídeos, modelagem e tecnologias digitais, contribui para tornar os conceitos mais acessíveis e atrativos. Estratégias multissensoriais, que envolvem visão, tato, audição e movimento, têm demonstrado resultados positivos no engajamento de alunos com diferentes perfis cognitivos (Silva et al., 2021; Pereira; Costa, 2023).

Diante disso, a aplicação dos princípios da Neuroeducação ao ensino de Química pode ser uma via promissora para romper com modelos excludentes e promover a verdadeira inclusão escolar, especialmente para as crianças neurodivergentes.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar como os princípios da Neuroeducação podem contribuir para o ensino de Química a crianças neurodivergentes, propondo estratégias inclusivas, multissensoriais e acessíveis, que respeitem os diferentes

modos de pensar e aprender. A proposta é refletir criticamente sobre o papel do educador no processo de mediação entre o conteúdo químico e o cérebro neurodivergente, valorizando metodologias ativas e recursos adaptados.

2. METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido por meio de uma revisão narrativa da literatura, com o objetivo de explorar e articular conceitos, fundamentos e estratégias relacionados à Neuroeducação, ao ensino de Química e às práticas inclusivas voltadas para crianças neurodivergentes. A escolha pela revisão narrativa justifica-se por sua flexibilidade metodológica, permitindo a análise crítica e reflexiva de estudos diversos e complementares, sem a rigidez da sistematização presente em revisões integrativas ou sistemáticas.

As buscas foram realizadas entre os meses de maio e julho de 2025, em bases de dados científicas reconhecidas, como: SciELO (Scientific Electronic Library Online); Google Scholar (Google Acadêmico); CAPES Periódicos; ERIC (Education Resources Information Center). Utilizaram-se as seguintes palavras-chave (em português e inglês), *neuroeducação, neuroeducação e química, neurodivergência, ensino inclusivo, educação química, alunos neurodivergentes, educação especial, neuroeducation, inclusive education, neurodivergent students, chemistry teaching*.

Os critérios de inclusão dos estudos foram: Publicações entre 2008 e 2025, com exceção de autores clássicos; Estudos em português, inglês ou espanhol; Trabalhos que abordassem pelo menos um dos seguintes eixos: neuroeducação, ensino de Química, inclusão escolar ou neurodivergência na educação básica.

Como critérios de exclusão, foram descartados: Artigos que tratavam exclusivamente de educação superior; Trabalhos com foco clínico ou médico sem interface educacional; Produções sem acesso ao texto completo ou com dados pouco relevantes ao objetivo do estudo. A análise dos documentos coletados foi orientada por uma leitura crítica, com destaque para os conceitos-chave, contribuições metodológicas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. ENSINO MULTISSENSORIAL

O ensino multissensorial baseia-se na ativação simultânea de múltiplos sentidos (visão, audição, tato e movimento) para facilitar o processamento e retenção da informação. Essa

abordagem é especialmente eficaz para crianças com TEA, TDAH ou dislexia, que muitas vezes dependem de canais sensoriais alternativos para compreender conceitos abstratos (Tokuhamas-Espinosa, 2017; Moraes; Lima, 2022).

No ensino de Química, experiências como manipulação de materiais, experimentos simples (como a produção de gases, soluções coloridas, mudança de estados físicos) e uso de objetos concretos (massinhas, bolinhas de isopor, blocos) ajudam a traduzir conteúdos abstratos em experiências físicas e visuais, respeitando a diversidade cognitiva dos alunos (Silva et al., 2021).

Estudo de Pereira e Costa (2023) com turmas inclusivas demonstrou que o uso de materiais táteis e visuais durante atividades sobre ligações químicas e estados da matéria aumentou em 46% o desempenho de alunos com dislexia e TDAH, além de promover maior interação entre os colegas.

O ensino multissensorial tem ganhado destaque crescente na literatura científica como uma abordagem eficaz para facilitar a aprendizagem em crianças neurodivergentes. Essa estratégia envolve o uso simultâneo de diferentes canais sensoriais como visão, audição, tato e movimento para reforçar a aquisição e a retenção do conhecimento (Rodrigues et al., 2023; Campos; Almeida, 2022).

A ativação multissensorial ajuda a criar conexões neurais mais robustas e diversificadas, explorando a plasticidade cerebral e promovendo experiências de aprendizagem mais significativas (Kim; Lee, 2021).

No ensino de Química, o emprego de materiais concretos, experimentos práticos, e estímulos visuais e táteis permite a concretização de conceitos abstratos, como as transformações químicas, a estrutura atômica e as propriedades dos materiais (Ferreira et al., 2022; Santos et al., 2023).

Para alunos neurodivergentes, que podem apresentar dificuldades na abstração e na manutenção da atenção, essa abordagem facilita a compreensão e diminui a sobrecarga cognitiva (Moreira; Souza, 2024).

Estudos recentes indicam que o ensino multissensorial melhora a motivação e o envolvimento dos alunos, reduzindo a ansiedade e promovendo a autonomia na aprendizagem (Gonçalves et al., 2020; Lopes; Pereira, 2021).

Por exemplo, o uso de kits experimentais adaptados, que permitem manipulação tátil e visual dos conceitos químicos, tem sido apontado como uma prática eficaz para a inclusão

de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e outros perfis neurodivergentes (Oliveira; Costa, 2023).

3.2. GAMIFICAÇÃO

A gamificação uso de elementos de jogos no contexto educacional tem se mostrado uma ferramenta poderosa para estimular a motivação e a permanência na tarefa entre alunos neurodivergentes. Estudos apontam que os jogos favorecem a regulação emocional, a organização das etapas de pensamento e o reforço positivo (Dehaene, 2020; Lima et al., 2022).

No ensino de Química, podem ser utilizados: Jogos de tabuleiro com perguntas e desafios químicos; Jogos digitais com simulações de reações; Competição saudável com pontos, badges ou desafios cooperativos. Gomes et al. (2020) desenvolveram um jogo chamado “Quebra-Átomo”, voltado a alunos com TEA, onde peças coloridas representavam átomos e íons, com regras simples, o que favoreceu a associação entre carga elétrica e formação de moléculas.

A gamificação consiste na aplicação de elementos típicos de jogos como regras, desafios, recompensas e feedbacks imediatos em contextos de aprendizagem, com o objetivo de aumentar o engajamento, a motivação e a autonomia dos estudantes (Deterding et al., 2011; Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014).

Na Química, a gamificação tem se mostrado especialmente eficaz para mediar conteúdos abstratos e complexos por meio de atividades lúdicas que estimulam a atenção, a memória e o raciocínio lógico, aspectos centrais da neuroeducação (Gomes & Martins, 2022; Carvalho et al., 2023).

Para crianças neurodivergentes, como aquelas com TEA, TDAH ou dislexia, a gamificação atua como uma estratégia pedagógica acessível e flexível. Estudos demonstram que jogos digitais ou analógicos adaptados às necessidades sensoriais e cognitivas desses alunos favorecem a regulação emocional e reduzem a sobrecarga mental (Santos & Barreto, 2021; Almeida et al., 2020).

Jogos de tabuleiro com peças táteis, jogos digitais com feedback visual ou auditivo e plataformas com mecânicas de repetição e reforço positivo são alguns dos recursos comumente utilizados.

Além disso, segundo Oliveira e Pimenta (2023), a gamificação no ensino de Química permite a criação de narrativas envolventes como missões científicas ou desafios químicos que aumentam a permanência dos alunos na tarefa e promovem a aprendizagem significativa.

Essas estratégias se alinham com os princípios neuroeducacionais da aprendizagem ativa e emocionalmente envolvente, fundamentais para alunos com perfis neurodivergentes (Tokuhamas-Espinosa, 2014). O uso de plataformas como *Quizizz*, *Classcraft* e *Labster*, por exemplo, tem crescido nas escolas brasileiras, permitindo personalizações para turmas inclusivas. De acordo com Martins et al. (2024), essas ferramentas promovem a participação ativa, ajudam na repetição de conceitos químicos e permitem avaliações formativas mais dinâmicas. Os resultados apontam para a melhoria da retenção de conteúdos e para o aumento da autoestima acadêmica de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Por fim, a gamificação favorece também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, perseverança e autorregulação aspectos muitas vezes desafiadores para estudantes neurodivergentes. A literatura contemporânea destaca que jogos cooperativos ou com missões compartilhadas podem estimular interações sociais mais fluidas entre alunos neurotípicos e neurodivergentes (Rodrigues & Cunha, 2021; Braga et al., 2022), fortalecendo práticas inclusivas e equitativas.

3.3. LINGUAGEM SIMPLES E VISUAL

O uso de linguagem acessível, direta e visual é essencial para crianças neurodivergentes, que frequentemente apresentam dificuldades com metáforas, abstrações e termos técnicos não contextualizados. A Neuroeducação reforça que a clareza e o uso de imagens facilitam a codificação de informações no cérebro (Willis, 2020).

Recursos visuais como infográficos, vídeos curtos, cartazes com cores e símbolos, analogias com objetos do cotidiano (ex: comparar o átomo com uma laranja ou um sistema solar) tornam o conteúdo mais próximo da realidade dos alunos. Segundo Martins e Silva (2019), o uso de vídeos animados e esquemas coloridos durante a explicação de ligações iônicas e covalentes aumentou em 63% a participação de alunos com TEA leve e promoveu maior compreensão das estruturas moleculares.

A linguagem da Química é frequentemente marcada por símbolos, fórmulas e abstrações que dificultam sua compreensão, especialmente por estudantes

neurodivergentes, que podem apresentar diferenças na forma como processam linguagem escrita, símbolos e metáforas (Moreira & Domingos, 2019).

Para esses alunos, o uso de linguagem simples clara, direta, sem jargões excessivos é uma estratégia pedagógica de inclusão cognitiva. Essa abordagem favorece a decodificação de conceitos e reduz a sobrecarga mental durante o processo de aprendizagem (Pereira & Silveira, 2021).

Além da simplificação da linguagem verbal, o uso de recursos visuais tem se mostrado uma ferramenta eficaz na mediação do conteúdo químico. Imagens, pictogramas, fluxogramas, vídeos, infográficos e modelos tridimensionais auxiliam na construção de representações mentais dos fenômenos químicos, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem principalmente os visuais e cinestésicos (Sousa & Oliveira, 2020).

De acordo com Fonseca et al. (2023), a utilização de mapas mentais e esquemas visuais no ensino de ligações químicas resultou em melhora significativa no desempenho de alunos com TDAH e dislexia, além de maior autonomia na resolução de problemas.

Em contextos inclusivos, a comunicação visual estruturada também contribui para reduzir a ansiedade e aumentar a previsibilidade das tarefas escolares, especialmente entre alunos com TEA. Recursos como quadros de rotinas, setas indicativas, ícones com cores padronizadas e vídeos com legenda ou narração são altamente recomendados em materiais didáticos acessíveis (Machado et al., 2022; Bosa & Caçola, 2018). Essas práticas estão alinhadas com os princípios da Neuroeducação, que valorizam o papel da atenção visual e da memória espacial na aprendizagem significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca, inclusive, a importância da linguagem acessível e da valorização de múltiplas formas de expressão no processo de ensino-aprendizagem, o que reforça a pertinência da linguagem simples e visual como diretriz pedagógica, especialmente quando voltada a estudantes com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2017).

Segundo Lima e Rodrigues (2024), a aplicação de estratégias visuais integradas com explicações orais favorece não apenas a compreensão conceitual, mas também a retenção de conteúdos e o protagonismo do estudante no processo educativo.

3.4. ROTINAS ESTRUTURADAS E USO DE MAPAS VISUAIS

Para alunos com TEA ou TDAH, a previsibilidade e a organização visual são fundamentais. O uso de rotinas estruturadas e mapas visuais reduz a ansiedade e melhora o foco, conforme destacam estudos em neuroeducação (Grandin, 2022; Santos; azevedo, 2019). Mapas conceituais sobre conteúdos químicos (como tipos de reações, classificações de substâncias, ou ciclos biogeoquímicos) ajudam os alunos a visualizarem relações entre os conceitos, promovendo uma aprendizagem mais ativa. Exemplo prático: em uma atividade sobre reações ácido-base, foi proposto aos alunos o uso de fichas com ícones e setas representando reagentes e produtos. Alunos com TDAH demonstraram maior organização e assertividade ao montar o mapa da reação, segundo o estudo de Ferreira e Almeida (2021).

A implementação de rotinas estruturadas no ambiente escolar tem se mostrado fundamental para a inclusão de crianças neurodivergentes. De acordo com Santos et al. (2021), a previsibilidade das atividades escolares reduz a ansiedade e melhora o foco atencional desses estudantes, proporcionando um ambiente mais seguro e propício ao aprendizado. No ensino de Química, em que a sequência lógica de conteúdo é essencial, rotinas estruturadas com horários fixos, objetivos claros e instruções visuais auxiliam na compreensão e retenção dos conteúdos.

Nesse sentido, o uso de mapas visuais como mapas conceituais, mentais e esquemáticos tem ganhado destaque como ferramenta de apoio cognitivo. Segundo Novak & Cañas (2008), os mapas conceituais facilitam a organização hierárquica das ideias, contribuindo para a construção de conhecimento significativo. Essa técnica é especialmente eficaz para alunos com dislexia ou dificuldades de memorização, pois permite visualizar relações entre conceitos, como reações químicas, propriedades da matéria ou classificações da tabela periódica (Machado et al., 2020).

Estudos mais recentes, como o de Oliveira e Gonçalves (2023), demonstram que a combinação de mapas visuais e rotinas estruturadas eleva o engajamento e melhora o desempenho de estudantes neurodivergentes. Em oficinas de Química com alunos do ensino fundamental com TDAH, os autores observaram que a previsibilidade das etapas de cada aula, aliada à representação gráfica dos conteúdos, gerou maior autonomia dos alunos nas atividades práticas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça o papel das rotinas na organização dos tempos e espaços escolares, bem como a importância de recursos visuais como forma de

mediação do conhecimento para estudantes com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (Brasil, 2017).

De acordo com Ramos & Ferreira (2022), ao oferecer estruturas visuais de apoio como cronogramas ilustrados, fluxogramas de aula e fichas-resumo com símbolos e cores o professor cria um ambiente mais acessível, em que o aluno pode se orientar e participar ativamente, mesmo em contextos de maior complexidade conceitual.

Além disso, o uso contínuo dessas estratégias contribui para a internalização de hábitos de estudo e organização, desenvolvendo habilidades metacognitivas e autorregulatórias (Lima & Melo, 2019). Isso é particularmente relevante no ensino de Química, cuja carga teórica é elevada e, muitas vezes, desafiadora mesmo para alunos típicos.

3.5. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E RECURSOS CONCRETOS

O uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura, aplicativos de simulação química, vídeos com legendas e QR codes em cartazes, tem se mostrado eficiente no ensino de Química para alunos com diferentes necessidades cognitivas. Aplicativos como PTable, Chemix e Kahoot! são citados na literatura como ferramentas úteis para ensinar a tabela periódica, fórmulas químicas e reações (Lima; Moraes, 2022).

Além disso, recursos concretos, como kits experimentais adaptados, modelos moleculares físicos e vídeos com passo a passo narrado favorecem a autonomia e o ritmo individual dos alunos. Em Souza et al. (2024), foi relatado o uso de um kit experimental com indicadores naturais (como repolho roxo) para ensinar pH a uma turma com alunos com dislexia e TEA. A atividade promoveu maior permanência na tarefa e permitiu que todos os alunos realizassem o experimento com suporte visual e verbal simplificado.

3.6. SÍNTESE E COMPARAÇÕES

Os dados encontrados na literatura entre 2008 e 2025 reforçam que estratégias neuroeducativas não são apenas adaptações para alunos com dificuldades, mas práticas eficazes para todos. Autores como Tokuhamma-Espinosa (2017) e Dehaene (2020) destacam que o cérebro humano aprende melhor com experiências significativas, emocionalmente envolventes e repetidas de forma prática. Isso coincide com os princípios da inclusão defendidos por Grandin (2022) e com a proposta curricular da BNCC. Comparando os estudos analisados, observa-se um padrão comum: onde há interação sensorial, visualização de

conceitos e valorização da singularidade do aluno, há também maior engajamento, retenção e compreensão, especialmente entre alunos neurodivergentes.

4. CONCLUSÃO

A análise reforça que a Neuroeducação é fundamental para tornar o ensino de Química mais acessível, significativo e inclusivo para crianças neurodivergentes. Estratégias como ensino multissensorial, gamificação, uso de linguagem simples e visual, rotinas estruturadas, mapas mentais e tecnologias assistivas demonstram alinhamento com princípios da plasticidade cerebral e da aprendizagem significativa, promovendo engajamento, autonomia e autoestima. Reconhecer as particularidades cognitivas dos alunos permite transformar a Química em uma disciplina mais próxima e compreensível. Assim, a aplicação de práticas neuroeducativas deve ser entendida como parte essencial do planejamento pedagógico e não como um recurso opcional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. et al. *Gamificação no ensino de Química: contribuições para estudantes com TDAH. Revista Brasileira de Ensino de Ciências*, v. 13, n. 2, p. 88–102, 2020.
- AMPOS, L. F.; ALMEIDA, J. R. *Abordagens multissensoriais no ensino de ciências para alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 2, p. 185–202, 2022.
- BOSA, C. A.; CAÇOLA, P. M. (2018). *Educação e autismo: práticas baseadas em evidências. Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 233–248.
- BRAGA, R. M. et al. *Jogos cooperativos e inclusão: interfaces entre gamificação e neurodiversidade. Revista Educação e Prática Inclusiva*, v. 6, n. 1, p. 70–85, 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- CARVALHO, J. T. et al. *Gamificação como ferramenta didática na aprendizagem de Química no ensino fundamental. Química Nova na Escola*, v. 45, n. 3, p. 243–251, 2023.
- DEHAENE, S. *Como aprendemos: por que o cérebro aprende melhor que qualquer máquina (por enquanto)*. Porto Alegre: Penso, 2020.
- DETERDING, S. et al. *From game design elements to gamefulness: defining gamification*. In: **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference**. 2011.

- FERREIRA, L. B.; ALMEIDA, C. A. Mapas visuais como estratégia de ensino para alunos com TDAH no ensino de reações químicas. **Revista Inclusão & Educação**, v. 8, n. 2, p. 77–89, 2021.
- FERREIRA, P. S. et al. Experimentação multissensorial e aprendizagem significativa em Química. **Caderno de Pesquisa em Educação**, v. 34, n. 1, p. 99–118, 2022.
- FONSECA, D. A. et al. (2023). Visualização e organização de conteúdos químicos para estudantes com TDAH: uma abordagem neuroeducacional. **Revista Ensino de Ciências em Foco**, 10(1), 112–128.
- GOMES, D. F. et al. Jogos inclusivos no ensino de química: o caso do Quebra-Átomo para alunos com TEA. **Revista Brasileira de Ensino de Química**, v. 47, n. 1, p. 43–60, 2020.
- GOMES, L. R.; MARTINS, E. F. Gamificação e aprendizagem significativa em Química para o ensino inclusivo. **Cadernos de Pesquisa e Prática Docente**, v. 7, n. 1, p. 98–114, 2022.
- GONÇALVES, T. R. et al. Impacto do ensino multissensorial na motivação de alunos neurodivergentes. **Revista Neuroeducação e Inclusão**, v. 7, n. 1, p. 44–57, 2020.
- GRANDIN, T. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. São Paulo: BestSeller, 2022.
- HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. Does gamification work? — A literature review of empirical studies on gamification. In: **Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences**. IEEE, 2014.
- KIM, S.; LEE, H. Multisensory learning approaches and brain plasticity: a review of neuroscience studies. **Journal of Educational Psychology**, v. 113, n. 4, p. 671–684, 2021.
- LIMA, R. C.; MORAIS, D. P. Neuroeducação e inclusão escolar: uma proposta para a formação de professores. **Revista Educação e Diversidade**, v. 14, n. 2, p. 55–72, 2022.
- LIMA, T. R.; RODRIGUES, F. A. (2024). A influência da linguagem visual na aprendizagem de Química por estudantes com dificuldades de leitura. **Revista Educação Inclusiva Contemporânea**, 6(1), 45–59.
- LIMA, V. C.; MELO, G. R. (2019). Metacognição e autorregulação no processo de aprendizagem de Ciências por alunos com TDAH. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 25(4), 645–662.
- LOPES, R. M.; PEREIRA, F. A. Estratégias multissensoriais para o ensino inclusivo: relato de experiências. **Revista Pedagógica Brasileira**, v. 17, n. 3, p. 212–225, 2021.
- MACHADO, A. R. et al. (2022). A comunicação visual como estratégia pedagógica inclusiva para alunos com TEA no ensino de ciências. **Caderno de Educação e Diversidade**, 8(2), 89–105.
- MACHADO, D. R. et al. (2020). Mapas conceituais como ferramenta de ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem em Química. **Revista Educação Química em Foco**, 11(2), 150–166.

- MARTINS, A. L.; SILVA, H. M. Vídeos didáticos e linguagem visual no ensino de ligações químicas para alunos com TEA. **Revista Ciência e Educação**, v. 25, n. 3, p. 81–96, 2019.
- MARTINS, S. M. et al. Plataformas gamificadas no ensino de Química: um estudo em escolas inclusivas. **Revista de Ensino e Tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 132–149, 2024.
- MORAIS, D. P.; LIMA, R. C. Neuroeducação e inclusão escolar: uma proposta para a formação de professores. **Revista Educação e Diversidade**, v. 14, n. 2, p. 55–72, 2022.
- MORAIS, D. P.; LIMA, R. C. Neuroeducação e práticas pedagógicas na educação básica: estratégias de mediação inclusiva. **Revista Neuroaprendizagem**, v. 6, n. 2, p. 41–58, 2022.
- MOREIRA, D. S.; SOUZA, M. A. Neurodivergência e aprendizagem: a importância do multissensorial no contexto escolar. **Revista Educação e Diversidade**, v. 15, n. 1, p. 35–49, 2024.
- MOREIRA, M. A.; DOMINGOS, V. (2019). Obstáculos epistemológicos no ensino de Química e o papel da linguagem acessível. **Química Nova na Escola**, 41(4), 287–293.
- NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. (2008). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Florida Institute for Human and Machine Cognition. Disponível em: <https://cmap.ihmc.us>
- OLIVEIRA, C. R.; COSTA, L. M. Kits experimentais adaptados para inclusão no ensino de Química. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências**, v. 26, n. 4, p. 310–324, 2023.
- OLIVEIRA, C. R.; MATTOS, P. TDAH e educação: estratégias para inclusão no contexto escolar. São Paulo: Memnon, 2020.
- OLIVEIRA, M. C.; PIMENTA, L. S. Gamificação como ponte entre Química e inclusão escolar. **Revista Neuroeducação em Foco**, v. 5, n. 1, p. 55–72, 2023.
- OLIVEIRA, R. M.; GONÇALVES, T. C. (2023). Práticas pedagógicas inclusivas em aulas de Química: rotinas e mapas mentais para estudantes com TDAH. **Revista Inclusão em Foco**, 5(1), 77–94.
- PEREIRA, L. J.; SILVEIRA, R. L. (2021). Educação inclusiva e linguagem simples: estratégias para o ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Educação em Ciências**, 16(3), 95–108.
- PEREIRA, M. G.; COSTA, R. S. Aprendizagem ativa no ensino de Química: impactos em turmas com necessidades educacionais especiais. **Caderno de Ensino de Ciências**, v. 19, n. 1, p. 88–103, 2023.
- RAMOS, J. F.; FERREIRA, L. C. (2022). O uso de fluxogramas e rotinas visuais na mediação do ensino de Química para alunos neurodivergentes. **Revista de Educação Científica Inclusiva**, 4(3), 103–118.
- RODRIGUES, A. V.; CUNHA, R. S. Jogos educacionais e desenvolvimento socioemocional de crianças neurodivergentes. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 4, p. 211–225, 2021.

- RODRIGUES, F. T. et al. *Aplicação do ensino multissensorial em alunos com transtorno do espectro autista*. **Revista Científica de Educação Especial**, v. 21, n. 2, p. 143–157, 2023.
- SANTOS, A. A.; AZEVEDO, S. D. Desafios e possibilidades do ensino de Química na educação básica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 7, n. 3, p. 44–61, 2019.
- SANTOS, A. B. et al. (2021). *Rotinas estruturadas como estratégia para o ensino de Ciências a estudantes com TEA*. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 27(1), 53–70.
- SANTOS, A. L. et al. *Metodologias multissensoriais no ensino de Química: uma revisão sistemática*. **Educação em Foco**, v. 30, n. 3, p. 201–219, 2023.
- SANTOS, L. M.; BARRETO, F. R. *Ensino de Química com gamificação: impactos no desempenho de alunos com TEA*. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 14, n. 3, p. 198–213, 2021.
- SILVA, M. L. et al. Desafios no ensino de Química: uma análise à luz de práticas
- SOUSA, G. L.; OLIVEIRA, M. T. (2020). *Mapas conceituais e ensino de Química: contribuições para alunos com dificuldades de aprendizagem*. **Revista Ciência e Educação**, 26(2), 301–315.
- SOUZA, V. M. et al. *Práticas experimentais com indicadores naturais no ensino de pH: inclusão e acessibilidade*. **Revista Química e Educação**, v. 32, n. 1, p. 55–67, 2024.
- TOKUHAMA-ESPINOSA, T. *Making classrooms better: 50 practical applications of mind, brain, and education science*. W. W. Norton & Company, 2014.
- TOKUHAMA-ESPINOSA, T. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- WILLIS, J. *Ensinar com o cérebro em mente*. Porto Alegre: Penso, 2020.

CAPÍTULO XVI

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE INSTRUMENTOS ÓPTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

PROPOSAL FOR A TEACHING SEQUENCE ON OPTICAL INSTRUMENTS FOR TEACHING NATURAL SCIENCES

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-16

Fernanda Rodrigues Fernandes¹

Janaína Viário Carneiro²

¹ Professora de Física da rede Estadual de Ensino do RS, Graduada em Ciências da Natureza e Pedagogia, Pós Graduada em Ensino de Ciências, pela Universidade Federal do Pampa, Unipampa e em Atendimento Educacional Especializado - AEE.

² Professora Associada da Universidade Federal do Pampa, Unipampa, Doutora em Física pela Universidade Federal de Santa Maria.

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de sequência didática com o tema Instrumentos Ópticos para o Ensino de Ciências da Natureza. Busca-se com esta proposta a inserção da construção de instrumentos ópticos desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesta, são abordados conteúdos como: lentes; estudo do olho humano e instrumentos ópticos, utilizados a partir de diferentes abordagens, tais como: cartaz, nuvem de palavras, registros no quadro, modelo didático, livros e dispositivos móveis para a realização de pesquisas. Como proposta de finalização da sequência didática sugere-se a confecção de Instrumentos Ópticos, como lupa, câmara escura e caleidoscópio. Com isso busca-se proporcionar aos estudantes a aprendizagem de Ciências de forma lúdica e contextualizada, promovendo o envolvimento e participação dos mesmos, interligando o ensino à uma forma criativa e prazerosa. Acredita-se que esta sequência didática possa colaborar na construção da prática pedagógica considerando as possíveis curiosidades e conhecimentos prévios e consequentemente os adquiridos ao longo deste processo.

Palavras-chave: Sequência Didática. Instrumentos Ópticos. Ensino de Ciências da Natureza.

ABSTRACT

This article presents a proposal for a didactic sequence with the theme Optical Instruments for Teaching Natural Sciences. This proposal seeks to include the construction of optical instruments from the first cycle of Elementary Education, as provided for in the National Common Curricular Base (BNCC). This course covers topics such as lenses, the study of the human eye, and optical instruments, using different approaches, such as posters, word clouds, board recordings, teaching models, books, and mobile devices for conducting research. As a proposal to finalize the teaching sequence, it is suggested to make Optical Instruments, such as a magnifying glass, darkroom and kaleidoscope. This seeks to provide students with Science learning in a fun and contextualized way, promoting their involvement and participation, connecting teaching to a creative and enjoyable form. It is believed that this didactic sequence can collaborate in the construction of pedagogical practice considering possible curiosities and prior knowledge and consequently those acquired throughout this process.

Keywords: Didactic Sequence. Optical Instruments. Teaching Natural Sciences.



1. INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências da Natureza tem passado por transformações ao longo da história, percebe-se tal fato quando se analisa os recursos e métodos utilizados anteriormente comparados aos atuais. Segundo Carvalho (2017) atualmente o professor de Ciências em sua prática pedagógica busca o desenvolvimento para o exercício da cidadania, valores e atitudes e não apenas as habilidades cognitivas. E é na sala de aula que este desenvolvimento ocorre, porém ao se pensar em um modelo de sala de aula atual, esta continua praticamente igual há de décadas atrás com classes e cadeiras enfileiradas e um quadro a frente onde as informações são colocadas pelo professor, porém os alunos não são mais os mesmos. Avanços ocorreram na tecnologia e as informações podem ser facilmente obtidas por diversos meios e não somente na sala de aula. Por conta destas mudanças as aulas tradicionais podem ser desestimulantes e até cansativas.

Partindo do pressuposto que não basta apenas à ciência pronta, faz-se necessário oferecer aos estudantes a oportunidade de construir uma visão mais adequada sobre a ciência, os cientistas e suas descobertas. Moreira (2011) faz uma reflexão sobre deixar o aluno falar ao invés de ficar apenas na recepção das informações. O autor sugere que o professor fale menos e o aluno mais, para então tentar desta forma maior eficácia no processo de aprendizagem do educando. Muitas vezes o Ensino de Ciências da Natureza apresenta-se de uma forma desvinculada do cotidiano do aluno, ficando assim, sem sentido e ou de difícil entendimento.

Na perspectiva de contribuir com o processo de aprendizagem, proporcionando ao estudante a aplicação do conteúdo trabalhado em sala de aula às vivências diárias, propõe-se uma Sequência Didática (SD) a partir da temática “Instrumentos Ópticos” voltada a alunos de 5º ano do Ensino Fundamental (podendo ser estendida à demais anos).

A proposta da SD vem ao encontro do que Zabala (1998, p. 18) aponta como SD, “que é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelo professor como pelos alunos”. De Oliveira (2013) define que sequência didática é como:

[...] um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma

integrada para uma melhor dinâmica nos processos de ensino e aprendizagem (De Oliveira, 2013, p. 39).

Diante do exposto, no que tange colocar o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem justifica-se a escolha do tema Instrumentos Ópticos, pois se acredita que lentes, formação de imagens, lupas entre outros, são temas que fazem parte do cotidiano dos alunos, porém nem sempre são abordados de tal forma que estes possam estabelecer relações.

Interligando o contexto descrito, tem-se como objetivo geral: Apresentar a proposta de Sequência Didática com foco na construção de Instrumentos Ópticos. Especificamente busca-se com esta proposta reconhecer e selecionar alguns instrumentos ópticos; identificar as partes do olho humano e suas funções relacionando-os com os instrumentos ópticos da SD; confeccionar instrumentos ópticos, como: lupa caseira, câmara escura e caleidoscópio e também possibilitar aos alunos a convivência e tomada de decisão a partir de grupos de trabalho.

A possibilidade de confeccionar instrumentos pode contribuir para ligação dos conteúdos à vivência dos estudantes, considerando que a manipulação fornece subsídios e justificativas às diferentes dúvidas dos estudantes. O tema está vinculado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na unidade temática Terra e Universo que traz como habilidade “projetar e construir dispositivos para [...] observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos” (Brasil, 2018).

A SD proposta, além de estruturar as atividades de ensino, busca relacionar o ensino e a aprendizagem à ludicidade, tornando os estudantes ativos na construção de conhecimentos. Carvalho (2017) aponta que como em qualquer aprendizagem o ato de aprender Ciências exige motivação. Entende-se também, que os elementos lúdicos buscam o envolvimento do aluno como gestor de sua aprendizagem.

A abordagem de diferentes recursos para a realização da SD (modelo didático, pesquisa, e construção dos instrumentos ópticos) possibilitará o envolvimento dos estudantes nas atividades aproximando o conhecimento científico ao prazer de aprender. Neste sentido, Carvalho (2017) ressalta a importância de atividades lúdicas na aprendizagem, pois estas se tornam convidativas e os alunos envolvem-se de forma voluntária sem ser percebido por eles

como algo obrigatório e rígido como as aulas mais tradicionais que os alunos muitas vezes encaram como aulas desmotivadoras.

Nesta proposta, a SD é apresentada contando com seis intervenções voltadas a diversas atividades que promovam o entusiasmo e a criatividade do estudante, possibilitando a adequação do tema instrumentos ópticos com assuntos do cotidiano, de forma que o estudante seja sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

Com isso, acredita-se que a utilização de práticas diferenciadas possa contribuir para a aprendizagem e consequentemente, reduzir o distanciamento entre as relações teoria e prática.

2. UM POUCO SOBRE A CIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Partindo da premissa de que conteúdos de Ciências, mais especificamente os voltados à Física, tornam-se temidos no Ensino Médio, este trabalho busca desmistificar e demonstrar possibilidades no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando aos estudantes um novo olhar sobre a ciência. Assim, promover a contextualização a partir dos conhecimentos iniciais dos estudantes, levando-os à exploração dos conceitos relacionando teoria e prática.

Mas o que é Ciência? Levando em consideração o que Trivelato; Silva (2011, p. 1) apontam sobre esta questão, a Ciência “[...] procura promover sistemáticas para os fatos provenientes de observações e de experimentos, e que necessita que a interpretação dos fatos seja confirmada”, caracterizando assim a proposta que será elencada.

Para este fim, considera-se que ao iniciar a vida escolar, mais especificamente o Ensino Fundamental, os estudantes já presenciaram em certas ocasiões, em espaços formais e/ou não formais de aprendizagem, algum fenômeno relacionado ao Ensino de Ciências, o que pode se chamar de “bagagem” do estudante, e na escola estas vivências podem ser trabalhadas juntamente com a abordagem científica. Os estudantes vão construindo seus conhecimentos e “[...] esse processo funciona como uma gradual reorganização das ideias prévias, na qual os mecanismos cognitivos não são alterados, mas mudanças estruturais ocorrem” (Silva; Metrau; Barreto, 2007, p. 450).

O contexto do Ensino de Ciências da Natureza está se reformulando ao acrescentar novas técnicas/métodos que buscam promover o conhecimento através do sujeito participativo das ações. Neste sentido, Moran (2015) afirma que:

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (Moran, 2015, p. 17).

E por vezes a falta de contextualização dos conceitos científicos em sala de aula e o atraso com que estes são inseridos (muitos apresentados apenas no Ensino Médio) algumas barreiras são criadas para o entendimento da disciplina, como por exemplo, equações quase inimagináveis de onde e como ocorrem tais fenômenos, tornando-se para o estudante algo muito distante. É importante, no contexto atual de relevantes transformações e informações, que os estudantes agreguem os fatos diários ao contexto escolar, buscando uma maneira mais prazerosa de interpretar fenômenos. A Ciência, como as demais disciplinas, requer o acompanhamento inovador de processos que possam colaborar com a aprendizagem e entusiasmar os estudantes ao longo da vida escolar. Moran (2015) vem ao encontro destas premissas apontando que:

É fundamental desenvolver uma educação híbrida em modelos pedagógicos mais inovadores que possam integrar uma ênfase no projeto de vida dos alunos, tendo a orientação de um mentor nos valores e competências que estes alunos possuem e, também, da aprendizagem pessoal e grupal, de forma sempre a respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um, podendo acontecer por meio de desafios, projetos, jogos, atividades grupais e com uma integração para com a realidade e objetivo de cada aluno (Moran, 2015, p. 03).

O documento, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a área de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, propõe o “[...] acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica” (Brasil, 2018, p. 319). Também traz como uma de suas competências “analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico” buscando exercitar “a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções” (Brasil, 2018, p. 322).

Assim, o planejamento de aulas de Ciências requer não só conhecimentos já propostos, mas a delineação de caminhos que possam alcançar o conhecimento e consequências que podem trazer para a vida, pois o aluno além de aprender Ciências deve também aprender a pensar sobre ela. Na tarefa de relacionar fenômenos reais à explicação de conceitos científicos deve levar o aluno não apenas a memorização, mas também a vislumbração da aplicação em situações fora do contexto escolar.

Interligando as orientações previstas na BNCC com o cenário escolar, apresenta-se uma proposta para desenvolver conhecimentos científicos através da construção de materiais ópticos em sala de aula, fazendo uso de sequência didática para estruturação das possíveis estratégias de abordagem. Na unidade temática Terra e Universo, definidos para o quinto ano do Ensino Fundamental, o objeto do conhecimento Instrumentos Ópticos traz as seguintes habilidades a serem desenvolvidas: “projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos” (Brasil, 2018, p. 339).

3. PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta proposta vem alicerçar as angústias vivenciadas pelas pesquisadoras no contexto da sala de aula, além de vislumbrar a possibilidade de colaborar com o ensino buscando desenvolver atividades que resgatem o estudante neste processo. Diante do exposto apresenta-se a proposta de SD para ser desenvolvida no Ensino Fundamental a partir da temática “Instrumentos Ópticos”.

A SD propõe seis intervenções com duração de duas horas/aula cada (com exceção da intervenção 6), com o tema Instrumentos Ópticos voltados ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental (Quadro 1).

Quadro 1 - Proposta de SD com o tema Instrumentos Ópticos.

PROPOSTA SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
Intervenção	Carga horária	Atividade	Avaliação da proposta
1	2h/a	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionamento prévio: conhecimentos dos alunos sobre lentes, onde as encontramos e suas finalidades. ✓ Explanação do conteúdo Instrumentos ópticos (cartazes ilustrativos). ✓ Questionamento sobre os instrumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coleta de informações: em forma de texto ou desenho. • Nuvem de palavras com o <i>Infogram</i>¹
2	2h/a	<p><u>Questão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir dos conhecimentos iniciais sobre instrumentos ópticos o que você considera necessário para que se faça a observação com o auxílio destes instrumentos? ✓ Modelo didático (olho humano) suas partes e funções. ✓ Explanação sobre os cuidados com a visão. ✓ Vídeo² como funciona a visão? – o olho humano, - os sentidos para crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuvem de palavras com o <i>Infogram</i>. • Desenho do olho humano e suas principais partes.
3	2h/a	<p><u>Material didático:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção de lupa com materiais simples. <p><u>Explanação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicação do funcionamento da mesma com o auxílio de vídeo³ 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário com questões abertas (funcionamento da lupa).
4	2h/a	<p><u>Material didático:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção de câmara escura. <p><u>Explanação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicação do funcionamento da mesma com auxílio de slides. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questão aberta sobre o instrumento construído
5	2h/a	<p><u>Material didático:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção de um caleidoscópio. <p><u>Explanação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicação do funcionamento do mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário com questões abertas.
6	3h/a	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação de imagem do olho humano através da lupa eletrônica e da lupa caseira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relato das observações realizadas com a LUPA CASEIRA e a LUPA ELETRÔNICA. • Roda de conversa a respeito das atividades desenvolvidas.

Fonte: Autoras (2025).

¹ <https://infogram.com/pt/criar/nuvem-de-palavra>

² <https://www.youtube.com/watch?v=cKt5AuZ1zfk>



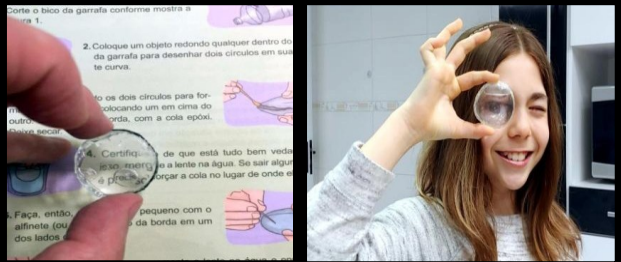
³ <https://www.youtube.com/watch?v=nmC8E30wViv>

A construção dos materiais didáticos objetiva trabalhar a autonomia dos estudantes, tomada de decisões dos mesmos, o trabalho em equipe e exercitar o cérebro. Conforme Bromberg (2007):

O material didático colabora para a transformação social na medida em que favorece a elaboração constante do conhecimento como resultado de experiências interativas, propiciando o crescimento de um cidadão criativo, crítico e produtivo, pronto a enfrentar a vida com mais segurança (Bromberg, 2007 *apud* Almeida *et al.* 2017, p. 01).

Neste sentido, apresentam-se nos quadros 2, 3 e 4, os materiais utilizados e as etapas para confecção de cada instrumento óptico.

Quadro 2 - Etapas para confecção da lupa.

Tema	Materiais utilizados
Lupa caseira	<ul style="list-style-type: none"> ● garrafa pet transparente, ● cola epóxi, ● tesoura, ● água, ● alfinete, ● computador e projetor.
Etapas	Ilustração
1 - Recortar as garrafas pet conforme a figura (em círculos).	
2 - Cada aluno une dois círculos passando cola na lateral.	
3 - Certifique-se que esta bem vedada em todos os lados e faça um pequeno furo com o alfinete em um dos lados. Mergulhe em um copo com água e encha toda a lente com água. E esta pronta a lupa caseira agora só testar.	

Fonte: Autoras (2025).

Quadro 3 -Etapas para confecção da câmara escura.

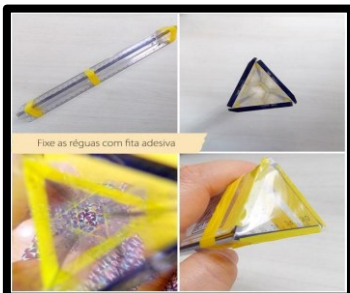

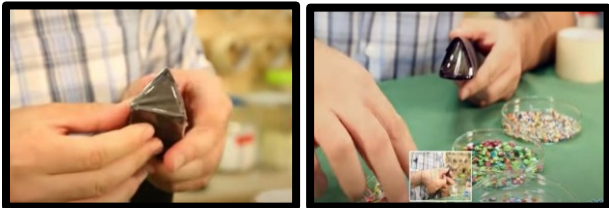
Tema	Materiais utilizados
Câmara escura e o olho humano.	<ul style="list-style-type: none"> • Papel vegetal, • cartolina preta, • tesoura, • fita adesiva, • caixa de sapato.
Etapas	Ilustração para confecção
1 - Revestir totalmente a caixa de sapato com cartolina preta.	
2 - Em um dos lados da caixa fazer um pequeno orifício com aproximadamente 2 cm de diâmetro. No outro lado da caixa recortar um retângulo (conforme ilustração).	
<p>3 - No lado que foi recortado o retângulo, colar papel vegetal e vedar bem para evitar a entrada de luz externa.</p> <p>Posicionar-se em um local com sombra e projetar em direção a um lugar com Sol, por exemplo, de dentro de um ambiente observar a paisagem de fora. Vamos ver agora como forma a imagem vista pela câmara escura.</p>	

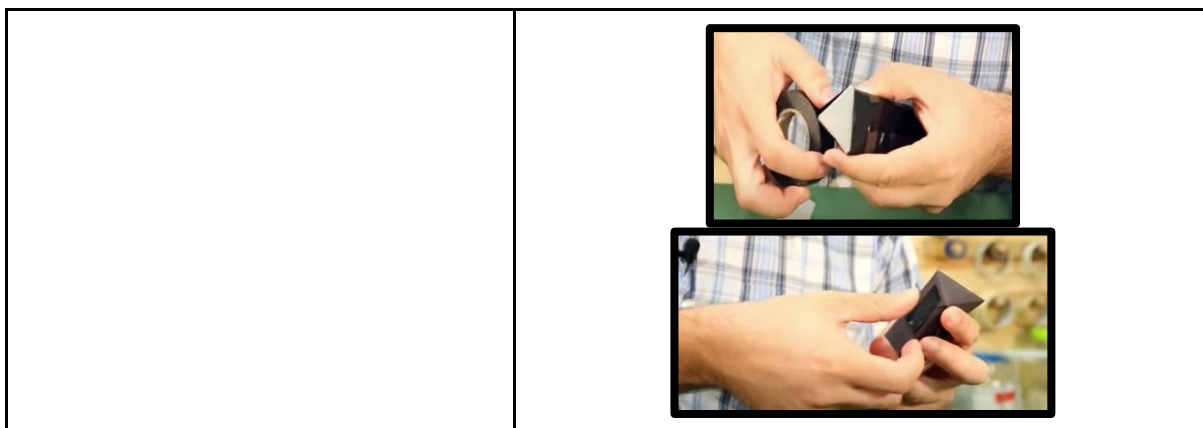
Fonte: Autoras (2025).

A câmara escura funciona como o olho humano, ambos possuem uma proteção externa que os mantêm escuros internamente e uma pequena “janela” por onde entra a luz.

Pode-se perceber que as imagens formadas aparecem invertidas em relação ao objeto real. Isso mostra uma propriedade muito importante da luz: em meios homogêneos, como o ar a curta distância, a luz se propaga em linha reta. A representação do caminho descrito pela luz é feita por uma reta, chamada de raio de luz. Uma parte da luz proveniente dos objetos entra pelos orifícios da câmara e, por causa dessa propriedade da luz, a imagem formada no anteparo fica invertida.

Quadro 4 - Etapas para construção do caleidoscópio.

Tema	Materiais utilizados
Caleidoscópio	<ul style="list-style-type: none"> • Três régua de acrílico novas, • cola, • papel (preto ou escuro), • fita adesiva, • materiais coloridos (canutilhos, miçangas, lantejoulas).
Etapas	Ilustração para confecção
1 – Unir as régua com fita adesiva para que forme um triângulo como mostra a imagem.	
2 – Cobrir o triângulo de régua com um papel preto ou escuro.	
3 - Em uma das pontas passar uma fita adesiva, colocar as miçangas, lantejoulas e qualquer outro material colorido. Colocar um papel vegetal na outra extremidade e cobrir com o papel preto ou escuro (já utilizado anteriormente). Fazer um pequeno furo para a visualização.	



Fonte: Autoras (2025).

Confeccionado o caleidoscópio, é só explorar o material, girando-o para contemplar as diferentes imagens que se formam. Nesta atividade, é possível verificar as imagens formadas e explicar aos estudantes que estas se formam em função dos cruzamentos de reflexões entre os espelhos (as régua funcionam como espelhos). Uma régua reflete a imagem que a outra já refletiu e assim vai formando as imagens que se observa no caleidoscópio. É importante que o triângulo formado pelas régua seja encapado com material que não permita que a luz do ambiente externo penetre no interior do mesmo, para assim refletir a luz apenas pelos objetos internos.

4. CONSIDERAÇÕES

Espera-se que a SD apresentada contribua de forma colaborativa para a aprendizagem dos conteúdos abordados, assim como, uma maior motivação e interação, dos estudantes ao realizarem as diferentes atividades propostas em cada intervenção e que professores possam utilizar-se deste trabalho para suas práticas pedagógicas.

Acredita-se que com a confecção de instrumentos ópticos, os estudantes possam sentir-se envolvidos com o tema interligando as informações já existentes as adquiridas ao longo de cada etapa proposta. O próprio processo de manipulação estimula os estudantes ao entendimento e promove discussões acerca dos conteúdos científicos existentes. O que se pode caracterizar de uma forma lúdica de aprendizagem, uma vez que os sujeitos envolvidos (estudantes e professores) participam ativamente e de forma prazerosa na atividade.

Com esta proposta busca-se, além de proporcionar o entendimento dos conceitos de óptica aliados ao cotidiano, que esta possa ser parte de uma abordagem criativa voltada ao

Ensino Fundamental trazendo o ensino de Ciências desde os anos iniciais da vida escolar proporcionando aos estudantes uma aprendizagem participativa e atrativa.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Carlos. **Ciências 9º ano: Física e Química**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- ALMEIDA, Josilene Maria de *et al.* **Importância da inserção de recursos didáticos inovadores na aula de biologia**. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa. Anais CONEDU, Campina Grande: Realize, 2017. disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37159>. Acesso em: 20 ago 2024.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa. *et al.* **Ensino de Ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- DE OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Editora Vozes Limitada, 2013.
- HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. **Fundamentos de Física**. 9 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- HEWITT, Paul G. **Fundamentos de física conceitual**. 11. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- MOREIRA, Marco Antonio. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 4, n. 1, 2011. Disponível em: <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1TLX8RFT7-29KQH6G-4PD/Abandono%20da%20narrativa%20-%20Moreira.pdf>. Acesso em: 02 set. 2025.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.
- SILVA, Alcina; METTRAU, Marsyl; BARRETO, Márcia. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 220, 2007.
- TRIVELATO, Sílvia; SILVA, Rosana Louro Ferreira. **Ensino de ciências**. Cengage Learning, 2011.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

CAPÍTULO XVII

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ANATOMIA HUMANA

TEACHING AND LEARNING STRATEGIES IN HUMAN ANATOMY

DOI: 10.51859/ampla.ecv5467-17

Vânderson Luis de Freitas Reges ¹
João Lucas Araújo Alcoforado ¹
Leonardo Carneiro Siqueira ¹
Larissa Mara Aguiar Coelho ¹
Maria Luiza Oliveira Delmondes ¹
Vitória Elen Melo Vieira ¹
Adriana Calixto de Moraes ¹
Giovana Mamede Castro ¹
Cristiane Marinho Uchôa Lopes ²

¹ Discente do curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri – UFCA

² Docente do curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri – UFCA

RESUMO

A Anatomia Humana, essencial à formação e à prática médica, mostra-se uma disciplina complexa para muitos discentes universitários, o que evidencia a necessidade de aplicação de metodologias ativas como ferramenta pedagógica capaz de otimizar o ensino da Anatomia. Nesse contexto, a gamificação e a rotação por estações representam métodos promissores no que diz respeito à consolidação de conhecimento e incentivo à autonomia do discente. O presente estudo de caráter descritivo quanti-qualitativo é um relato de experiência de monitoria desenvolvida na Universidade Federal do Cariri (UFCA) e possui como objetivo demonstrar os benefícios e resultados da aplicação de metodologias ativas de ensino na aprendizagem de estruturas anatômicas. Foram aplicadas atividades por intermédio da utilização de materiais impressos, plataformas digitais e estações físicas, cujos resultados positivos foram baseados no desempenho quantitativo e na satisfação dos discentes após aplicação das dinâmicas. Conclui-se, então, que as metodologias ativas representam uma ferramenta efetiva para o ensino da disciplina de Anatomia Humana.

Palavras-chave: Anatomia Humana. Metodologias ativas. Monitoria. Gamificação. Rotação por estações.

ABSTRACT

Human anatomy, essential to medical training and practice, is a complex subject for many university students, highlighting the need to apply active methodologies as a pedagogical tool capable of optimizing anatomy teaching. In this context, gamification and station rotation represent promising methods for consolidating knowledge and encouraging student autonomy. This descriptive quantitative-qualitative study is a report on the experience of monitoring developed at the Federal University of Cariri (UFCA) and aims to demonstrate the benefits and results of applying active teaching methodologies in the learning of anatomical structures. The activities were applied using paper materials, digital platforms, and stations, with positive results based on quantitative performance and student satisfaction after the activities. Therefore, we conclude that active teaching methods are an effective tool for teaching human anatomy.

Keywords: Human Anatomy. Active methodologies. Monitoring. Gamification. Rotation by stations.

1. INTRODUÇÃO

A Anatomia Humana está presente na grade curricular básica do primeiro ano dos cursos da área da saúde. Essa disciplina se mostra necessária para a formação médica em decorrência de sua abordagem morfofuncional dos sistemas fundamentais para o entendimento do organismo humano (CINTRA, 2017). A capacidade de correlação entre estrutura e sua respectiva função, possibilitada pelo estudo da Anatomia, é a base para a construção de um raciocínio clínico, essencial na prática médica (REIS et al., 2013). No entanto, a complexidade das terminologias anatômicas associada à necessidade de memorização de um significativo número de estruturas torna o estudo da disciplina complexo para muitos alunos nas universidades (SALBEGO, 2015; MARCHIORI; CARNEIRO, 2018). Essas razões culminam no desinteresse discente, evidenciando a necessidade de novas estratégias pedagógicas no ensino da Anatomia de modo a proporcionar uma experiência interativa e eficaz no aprendizado morfológico do corpo humano (PAPA; VACCAREZZA, 2013).

Nesse sentido, as metodologias ativas surgem como uma possibilidade pedagógica capaz de atenuar as dificuldades de aprendizagem impostas pelo ensino tradicional. Essa abordagem se baseia essencialmente no protagonismo do aluno ao permitir a participação do estudante na construção do conhecimento por meio de atividades que associam a teoria à prática a partir de aplicações reais e colaborativas (MORANO, 2021; BACICH; MORAN, 2015).

O professor atua também como estimulador do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do aluno para resolução de problemas (MACEDO et al., 2021). Assim, as metodologias ativas efetivam o protagonismo do estudante na construção do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de habilidades importantes para a vida, tanto acadêmica quanto profissional, como autonomia, confiança, comunicação e trabalho em equipe.

A gamificação é uma das formas existentes de aplicação de metodologia ativa. Esse método baseia-se no uso de atividades lúdicas e dinâmicas no contexto educacional a partir de recursos presentes nos jogos, como pontuação, competição, desafios e recompensas, o que torna o processo de aprendizagem em uma experiência mais interativa e motivadora (MORANO, 2021). No ensino da Anatomia, a gamificação é uma estratégia válida e eficaz para estimular o engajamento dos alunos no aprendizado ao promover revisão de conteúdos e

consolidação do conhecimento teórico por meio do uso de plataformas digitais, como o *Kahoot*, ou de jogos de tabuleiro, tendo em vista o caráter competitivo e colaborativo envolvido nessas atividades que estimulam a participação e o interesse dos alunos, já que desmistifica a complexidade associada à disciplina (MORANO, 2021).

Outra forma de ensino por meio de metodologias ativas é a dinâmica de rotação por estações, que tem obtido sucesso no ensino prático e nas atividades de monitoria de Anatomia (AMORIM et al., 2019). Esse método é organizado por meio de pequenos grupos em diferentes bancadas sobre o mesmo tema, em que cada uma apresenta uma visão diferente, mas complementar, de abordar o assunto seja a partir de imagens, jogos, vídeos ou peças anatômicas reais. Após um tempo determinado, esses pequenos grupos trocam de estação de aprendizado até completar o ciclo e visitarem todas as estações. Assim, os alunos têm a oportunidade de ter contato com diversas formas de representação do conteúdo, o que contribui para uma compreensão mais ampla e interativa do corpo humano ao possibilitar a participação ativa e colaborativa dos alunos nas estações de aprendizagem (CARVALHO, 2017).

Dessa forma, objetivou-se analisar as metodologias ativas, especialmente a gamificação e a rotação por estação, no ensino da Anatomia Humana a partir de atividades desenvolvidas por monitores da disciplina da Universidade Federal do Cariri (UFCA). A partir da aplicação dessas metodologias com os alunos do primeiro ano da Faculdade de Medicina, esperou-se otimizar e consolidar o aprendizado acerca do corpo humano de modo a incentivar um maior engajamento nessa disciplina e desenvolver habilidades acadêmicas com o intuito de promover a formação de profissionais mais capacitados para a prática médica.

2. GAMIFICAÇÃO

Diversos estudos demonstraram aumento de rendimento acadêmico e de notas em avaliações com a implementação dos métodos gamificados de ensino. Esse resultado positivo se deve, primeiramente, ao caráter motivador dos jogos, que despertam o interesse dos alunos (EDIRISURIYA et al., 2024; LÓPEZ-JIMÉNEZ et al., 2021; MUTHIYAN et al., 2023; PERUMAL et al., 2022.).

O uso dos jogos torna o momento da aprendizagem mais leve, fazendo com que os alunos aprendam o conteúdo de forma mais natural e espontânea. Além disso, a introdução de elementos de competição e classificação estimulam os participantes a almejavem sempre

a melhora, estimulando-os a estudar e aprender o conteúdo. Edirisuriya et al. (2024) notaram que os estudantes desenvolveram maior interesse pela hepatologia após os módulos gamificados.

Também foi demonstrado que a gamificação proporcionou maior segurança nos alunos no conhecimento das estruturas anatômicas e outros conteúdos (AL-ANI et al., 2024; MARIÑO, GALLEGOS E MANCILLAS, 2016), provavelmente por trazer aos alunos, de forma mais prática, possibilitando uma outra perspectiva sobre um assunto.

Um exemplo dessa realidade é o estudo de Dong, Uricheck e Vaid (2013), que mostrou que os conteúdos em que os alunos estavam menos seguros foram os que apresentaram maior evolução, após a aplicação dos jogos. Assim, o aumento gradativo de confiança por métodos lúdicos tem se mostrado benéfico para a aprendizagem. Ademais, trazer os conteúdos de forma palpável também é uma estratégia da ludicidade no ensino, como visto por Lee et al. (2025), que chegou a resultados satisfatórios fazendo uso de modelos anatômicos tridimensionais.

Além dos resultados obtidos nos testes acadêmicos, a implementação de gamificação nos conteúdos de Anatomia também foi bem avaliada pelos alunos nesses estudos, onde eles afirmaram que os jogos eram um fator motivacional nos estudos e relataram boa adesão aos métodos gamificados. Além de seu impacto cognitivo, os jogos têm se mostrado eficazes na redução da ansiedade pré-avaliação, no fortalecimento da autoconfiança dos estudantes e na promoção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e seguros.

Contudo, no estudo de Edirisuriya et al. (2024), a maior nota no exame geral dos alunos que terminaram os módulos gamificados em relação aos que não utilizaram os módulos não foi estatisticamente significativa, apesar de a diferença de pontuação entre os testes pré e pós módulos ter sido significativa. Castellano et al. (2023) também apresentou resultados semelhantes.

Além disso, o estudo de López-Jiménez et al. (2021), que demonstrou que a inclusão de elementos de jogos, principalmente classificação e premiação, em modelos de Sistemas de Resposta em Sala de Aula (CRS, na sigla em inglês) obteve mais vantagens.

Ademais, também se deve levar em consideração que os estudantes se utilizam de muitos métodos de estudo e memorização, além dos jogos propostos, o que obscurece a análise estatística e a certeza do real alcance da metodologia lúdica. Apesar disso, esses métodos gamificados estão se mostrando promissores.

Desse modo, apesar dos avanços na compreensão do papel da ludicidade no aprendizado e na eficácia da gamificação no ensino, ainda faltam estudos que avaliem a metodologia de uso de jogos com objetividade, pautada nos resultados de testes objetivos em populações amplas e diversas.

3. ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO

A Rotação por Estações é uma estratégia didática baseada em metodologias ativas que consiste na organização de diferentes ambientes de aprendizagem, onde grupos de alunos circulam entre estações que propõem atividades variadas e complementares. Cada estação apresenta um desafio ou conteúdo específico, possibilitando a abordagem diversificada de um mesmo tema, o que favorece o aprendizado significativo por meio da repetição, revisão e aplicação do conhecimento sob diferentes formatos (AMORIM et al., 2020).

Autores destacam que a Rotação por Estações permite o desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicomotoras, além de promover maior engajamento, colaboração entre os grupos e autonomia dos discentes (BERBEL, 2011; SILVA et al., 2019). Além disso, essa metodologia proporciona um ambiente de aprendizagem ativo e diversificado, favorecendo a fixação de conteúdos complexos por meio da ludicidade, da aprendizagem baseada em problemas e do estímulo à discussão em grupo (FREITAS et al., 2017; ALVES et al., 2022).

Nesse contexto, a UFCA, por meio da Faculdade de Medicina situada em Barbalha-Ceará, propôs a implementação da metodologia de rotação por estações nas aulas práticas sobre o sistema nervoso, conduzida por monitores de Anatomia Humana, o que foi executado no mês de abril de 2025.

A atividade foi realizada com 18 alunos do 1º semestre do curso de Medicina e teve como foco o estudo prático da Anatomia do Sistema Nervoso. A dinâmica foi estruturada em três estações (Figura 1):

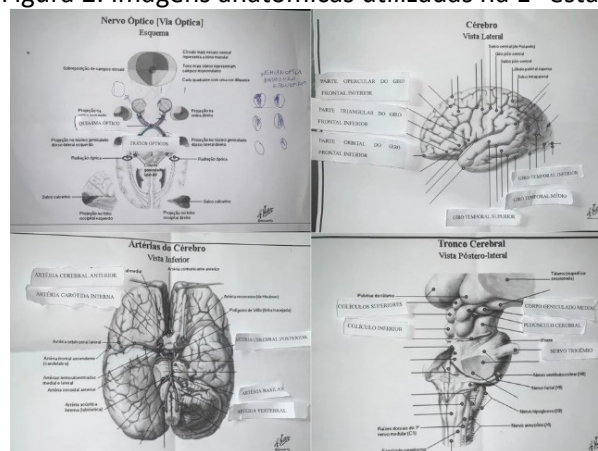
Figura 1: Esquema das estações



Fonte: Autoria própria.

Na primeira estação, os alunos deveriam identificar corretamente estruturas anatômicas de quatro imagens representadas pelo telencéfalo, pelo tronco encefálico, pela vascularização cerebral e pelo trato óptico (Figura 2). De modo geral, os grupos apresentaram um desempenho satisfatório, evidenciando boa capacidade de localização anatômica e sólida base teórica desenvolvida nas aulas previamente. A descrição das estruturas escolhidas se encontra na tabela 1.

Figura 2: Imagens anatômicas utilizadas na 1ª estação



Fonte: Autoria própria.

Tabela 1: Descrição das estruturas escolhidas

IMAGENS	ESTRUTURAS
Via óptica	Tratos ópticos; Quiasma óptico; Nervos ópticos.
Telencéfalo	Parte opercular do giro frontal inferior; Parte triangular do giro frontal inferior; Parte orbital do giro frontal inferior; Giro temporal médio; Giro temporal inferior; Giro temporal superior.

IMAGENS	ESTRUTURAS
Vascularização	Artéria cerebral anterior; Artéria cerebral posterior; Artéria vertebral; Artéria basilar; Artéria carótida interna;
Tronco encefálico	Nervo trigêmio; Corpo geniculado medial; Colículos superiores; Colículos inferiores; Pedúnculo cerebral;

Fonte: Autoria própria.

Na segunda estação, os discentes foram desafiados a localizar, de forma autônoma, importantes estruturas neuroanatômicas em peças naturais e sintéticas disponíveis no laboratório. A identificação foi guiada por comandos fornecidos pelos monitores de acordo com a função de cada estrutura. Apesar de muitos alunos não terem tido o contato prévio com as peças, as equipes conseguiram atingir o objetivo proposto pela estação de forma a demonstrar um conhecimento adequado quanto à Anatomia espacial do sistema nervoso e às suas respectivas funções fisiológicas.

O estudo teórico da Neuroanatomia possibilitou a identificação correta das estruturas espaciais. A curiosidade em conhecer o sistema nervoso central a partir de peças naturais foi nítida entre os alunos, o que contribuiu para a participação e para o êxito da atividade.

A terceira estação teve como objetivo estimular a correlação entre Anatomia e clínica por meio da resolução de 10 questões com casos clínicos simples (Tabela 2), aplicadas em formato de *quiz*, utilizando o *Kahoot*, de forma a proporcionar uma dinâmica interativa e lúdica a partir da competição entre os alunos na plataforma digital.

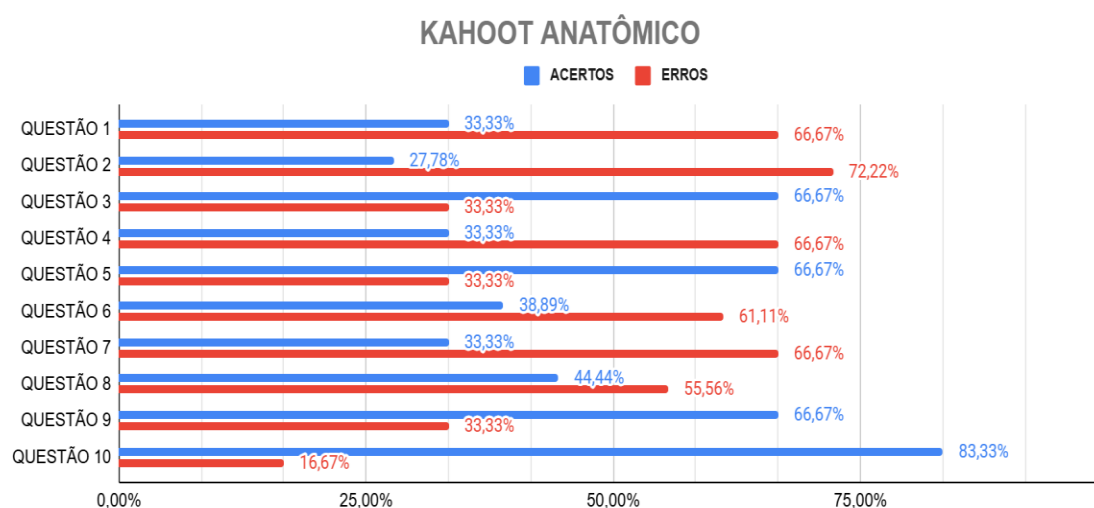
Tabela 2: Questões utilizadas no *Kahoot*

NÚMERO	ENUNCIADO
1.	Onde está localizada a substância negra do mesencéfalo, região envolvida na doença de Parkinson?
2.	Uma pessoa não fala direito, mas consegue compreender bem o que lhe é dito. Qual estrutura pode estar envolvida?
3.	Antes de chegar no giro temporal transversal, os sons passam por qual caminho?
4.	Qual é a manifestação clínica da obstrução de uma das artérias cerebrais anteriores?
5.	Um paciente que fala muito, mas ninguém entende o que ele diz, tem uma lesão em qual região?
6.	Todos são sintomas de uma obstrução da artéria cerebral média, exceto?

NÚMERO	ENUNCIADO
7.	São ramos da artéria basilar, exceto?
8.	A lesão completa do nervo óptico direito causa...
9.	A lesão no trato óptico direito provoca...
10.	O que seria comprometido em uma lesão do trigêmeo (v par craniano)

O índice médio de acertos foi de 49,4%, revelando uma dificuldade significativa por parte dos alunos em aplicar o conhecimento anatômico na interpretação de quadros clínicos, especialmente relacionados às consequências de lesões na área da Broca, região importante para formação da linguagem, como foi percebido na questão dois, em que houve o maior índice de erro, 72,22% (Figura 3). A dificuldade na correlação entre Anatomia e a clínica médica demonstra a insuficiência da construção de um raciocínio clínico capaz de associar a Anatomia básica, possivelmente por ainda cursarem o 1º semestre do curso e não ter havido aulas de patologias neurológicas, seus sinais e sintomas.

Figura 3: Erros e acertos do Kahoot



É necessário pontuar as possíveis limitações dessa atividade. O número reduzido de participantes restringe as generalizações dos resultados. A avaliação subjetiva baseada predominantemente na observação visual nas duas primeiras estações e o não conhecimento das peças anatômicas do laboratório por alguns alunos, também podem ter interferido nos resultados obtidos.

Assim, ao final da atividade, de maneira geral, foi possível perceber que o entendimento e retenção do conteúdo foi alcançado de forma dinâmica e autônoma, uma vez que os alunos conseguiram relacionar diferentes temas da Neuroanatomia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação de métodos ativos, como a gamificação e a rotação por estações, demonstrou a efetividade dessas ferramentas no processo de ensino da disciplina de Anatomia Humana. Outrossim, foi evidenciado como a aprendizagem dos alunos ocorreu de forma mais participativa e dinâmica, o que contribuiu para um melhor entendimento e consolidação das informações. Dessa forma, reitera-se a possibilidade do uso de tais métodos para a construção de um processo de ensino mais otimizado, de forma a favorecer o desenvolvimento de autonomia, pensamento crítico e habilidades colaborativas entre os discentes.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à professora pela orientação, aos alunos pela participação e à Universidade Federal do Cariri.

REFERÊNCIAS

- AL-ANI, S. A. *et al.* Use of 3D foot and ankle puzzle enhances student understanding of the skeletal anatomy in the early years of medical school. ***Surgical and Radiologic Anatomy***, v. 46, n. 9, p. 1429–1438, 26 jul. 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00276-024-03439-1>. Acesso em: 20 out 2025.
- ALVES, J. C.; LOPES, F. M.; PACHECO, B. R. A rotação por estações como ferramenta de aprendizagem ativa: percepção discente em um curso de graduação em saúde. ***Revista Educação, Saúde e Ciências***, v. 12, n. 1, p. 91–101, 2022. Disponível em: <https://revista.unicesumar.edu.br/index.php/reas/article/view/11437>. Acesso em: 27 jun 2025.
- AMORIM, M. A. P. *et al.* Prática de ensino nas aulas de Anatomia humana utilizando metodologia ativa – rotação por estações baseado na semiótica de Duval. Congresso Inovação Na Educação: Pontes Para Futuros Fora Da Caixa, 2020, São Paulo. Blucher Education Proceedings, v. 3, n. 1, p. 95–109, 2020. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/o-que-se-investiga-sobre-o-uso-de-metodologias-ativas-para-o-ensino-do-aparelho-do-movimento-no-ensino-superior-34643>. Acesso em: 28 abr 2025.
- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 978-85-8429-115-1. Acesso em: 20 jul 2025.

- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>. Acesso em: 14 set 2025.
- CALE, A. S.; MCNULTY, M. A. Chaotic fun! Promoting active recall of anatomical structures and relationships using the Catch-Phrase game. **Anatomical Sciences Education**, v. 18, p. 121–129, 2025. Disponível em: <https://anatomypubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ase.2549>. Acesso em: 15 out 2025.
- CARVALHO, C. A. F. Utilização de Metodologia Ativa de Ensino nas Aulas Práticas de Anatomia. **Revista de Graduação USP**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 117–121, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/gradmais/article/view/123866/137117>. Acesso em: 16 out 2025.
- CASTELLANO, M. *et al.* Empowering human anatomy education through gamification and artificial intelligence: An innovative approach to knowledge appropriation. **Clinical Anatomy**, v. 37, n. 1, p. 12–24, 15 jul. 2023. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ca.24074>. Acesso em: 15 out 2025.
- CINTRA, R. B. Desafios do ensino da Anatomia Humana em Faculdades de Medicina. **Revista Científica UMC**, v. 2, n. 1, p. 1–7, 2017. Disponível em: <https://revista.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/93/108>. Acesso em: 25 out 2025.
- DONG, M.; URICHECK, J.; VAID, U. Pulmonopoly: A game-based approach to teach and reinforce basic concepts in pulmonary medicine to medical students. **Chest**, v. 164, n. 4, p. A3847, out. 2023. Disponível em: https://www.mededportal.org/doi/10.15766/mep_2374-8265.11493. Acesso em: 17 out 2025.
- EDIRISURIYA, C. *et al.* The Effects of Implementing Gamification in the Hepatology Curriculum for Medical Students. **Cureus**, v. 16, n. 8, p. 1–11, set. 2024. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39246967/>. Acesso em: 17 set 2025.
- FREITAS, D. C. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Anatomia humana: revisão integrativa. **Revista da ABENO**, v. 17, n. 4, p. 74–83, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v17i4.434>. Acesso em: 12 set 2025.
- LEE, R. *et al.* Gamification increases medical student confidence in surgical anatomy. **Medical Education**, v. 59, p. 558–559, 2025. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11976194/>. Acesso em: 26 set 2025.
- LÓPEZ-JIMÉNEZ, J. J. *et al.* Effects of Gamification on the Benefits of Students Response Systems in Learning of Human Anatomy: Three Experimental Studies. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 24, p. 1–18, dez. 2021.

Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/24/13210>. Acesso em: 27 set 2025.

MACEDO, K. D. S. *et al.* Metodologias ativas no ensino superior: caminhos para aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/XkVvYBMtbgRMLxQvkQGqQ7z/?lang=pt>. Acesso em: 25 out 2025.

MARCHIORI, N. M.; CARNEIRO, R. W. Metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem de Anatomia e Neuroanatomia. **Revista Faculdade do Saber**, v. 3, n. 5, 2018. Disponível em: <https://rfs.emnuvens.com.br/rfs/article/view/48>. Acesso em: 25 out 2025.

MARIÑO, J. C. G.; GALLEGOS, M. L. C.; MANCILLAS, J. A. M. Innovation of medical education with 3D technologies and gamification. *Proceedings of The 20th World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics (WMSCI)*, p. 254–259, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/27117590/Innovation_of_Medical_Education_with_3D_Technologies_and_Gamification. Acesso em: 12 out 2025.

MORANO, D. A. C. M. S. Convergência entre gamificação e metodologias ativas: ferramentas no ensino de Anatomia humana. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Morfofuncionais) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/57040>. Acesso em: 25 out 2025.

MUTHIYAN, G. *et al.* Effectiveness of an Innovative Card Game as a Supplement for Teaching Factual Content to Medical Students: A Mixed Method Study. **Cureus**, v. 15, n. 10, p. e47768, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38021577/>. Acesso em: 17 out 2025.

PAPA, V.; VACCAREZZA, M. Teaching Anatomy in the XXI Century: New Aspects and Pitfalls. *Anatomical Sciences Education*, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24367240/>. Acesso em: 25 out 2025.

PERUMAL, V. *et al.* Clinical anatomy through gamification: a learning journey. **New Zealand Medical Journal**, v. 135, p. 19–28, 2022. Disponível em: <https://nzmj.org.nz/media/pages/journal/vol-135-no-1548/clinical-anatomy-through-gamification-a-learning-journey/d76248cefb-1696472901/clinical-anatomy-through-gamification-a-learning-journey.pdf>. Acesso em: 14 out 2025.

REIS, C. *et al.* Avaliação da percepção de discentes do curso médico acerca do estudo anatômico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 3, p. 350–358, set. 2013. DOI: 10.1590/S0100-55022013000300007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/5j67Z3GZnCH6BgpPRrSWPBB/?lang=pt>. Acesso em: 25 out 2025.

SALBEGO, C.; OLIVEIRA, E. M. D.; SILVA, M. A. R.; BUGANÇA, P. R. Percepções acadêmicas sobre o ensino e a aprendizagem em Anatomia Humana. **Revista Brasileira de Educação**

Médica, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 23–31, 2015. DOI: 10.1590/1981-52712015v39n1e00732014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Q6LD8WKhBvz6nmBxrQ8nHpJ/?lang=pt>. Acesso em: 25 out 2025.

SILVA, Roberta K. da; SANTOS, G. L.; VASCONCELOS, J. F. P. Metodologias ativas no ensino da Anatomia humana: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 1, p. 171–178, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190229>. Acesso em: 14 out 2025.

STIVER, M. et al. Gamifying anatomy outreach: An underexplored opportunity. **Anatomical Sciences Education**, v. 00, p. 1–14, mar. 2025. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40099809/>. Acesso em: 29 set 2025.

CAPÍTULO XVIII

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE IMPORTANCE OF ENVIRONMENTAL AWARENESS IN THE CONTEXT OF ELEMENTARY EDUCATION

DOI: 10.51859/ampla.ecv5467-18

Marília Jakeliny De Sousa Silva ¹

Adriano Israel Alves De Moura Araújo ²

Sarah Emanuelle De Moura Gomes Da Costa ³

Elidioneira Dos Santos Sousa ⁴

Sergio Bitencourt Araújo Barros ⁵

¹ Graduada em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

² Graduando em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

³ Graduanda em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

⁴ Graduanda em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

⁵ Professor Associado do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

RESUMO

O trabalho aborda a relevância da Educação Ambiental no Ensino Fundamental, ressaltando a necessidade de conscientização desde a infância para a formação de hábitos sustentáveis e responsáveis. A partir de métodos pedagógicos ativos, a pesquisa contesta de que maneira a intervenção de práticas ambientais pode propiciar uma compreensão mais profunda a respeito de questões ecológicas. Verifica-se, contudo, que a formação continuada de educadores é fundamental para que estes também apresentem metodologias inovadoras, em relação à idade das crianças, promovendo a continuidade do aprendizado ambiental durante a vida escolar. Conclui-se que a conscientização ambiental no Ensino Fundamental faz com que as crianças desenvolvam um compromisso com a preservação e sustentabilidade do meio ambiente que perdurará por toda a vida.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ensino Fundamental. Formação Continuada. Métodos Didáticos.

ABSTRACT

This work addresses the relevance of Environmental Education in Elementary School, highlighting the need for awareness from childhood to foster sustainable and responsible habits. Using active pedagogical methods, the research explores how the intervention of environmental practices can provide a deeper understanding of ecological issues. However, it is observed that the continuing education of educators is fundamental so that they too can present innovative methodologies, appropriate to the children's age, promoting the continuity of environmental learning throughout their school life. The work concludes that environmental awareness in Elementary School leads children to develop a lifelong commitment to the preservation and sustainability of the environment.

Keywords: Environmental Education. Elementary Education. Continuing Education. Teaching Methods.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) surgiu em decorrência das crescentes preocupações com os problemas ambientais e da necessidade de implantar uma consciência crítica em relação à relação que os indivíduos estabelecem com a natureza. A EA é definida como um processo pedagógico contínuo, que visa formar cidadãos conscientes e capazes de adotar atitudes para um melhor convívio com o Meio ambiente (Dias, 2004). Seu objetivo transcende a simples propagação de conhecimentos; é um método proposto para a transformação integral dos sujeitos com o meio natural.

De acordo com Loureiro (2004), a EA não apenas chama a atenção para os problemas ambientais, mas também capacita os homens a participar das soluções, característica essencial para a construção de uma sociedade que valorize a sustentabilidade e a conservação dos recursos naturais.

No âmbito do Ensino Fundamental, a Educação Ambiental configura-se como um instrumento pedagógico imprescindível, pois comporta a formação de uma relação crítica e ativa do discente com o meio ambiente desde os primeiros anos de escolaridade. Atividades como hortas escolares, projetos de reciclagem e a presença dos temas ambientais nas disciplinas de ensino tradicional são exemplos de estratégias de aproximação dos alunos às questões ecológicas (Reigota, 2009). A inserção destas práticas ambientais favorece a compreensão da complexidade das relações do ser humano com a natureza e a interdependência dos ecossistemas.

Este trabalho tem o objetivo compreender a importância da conscientização ambiental para crianças do Ensino Fundamental e investigar possibilidades metodológicas para tal, bem como a importância da formação continuada de professores para maximizar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos sustentáveis do alunado.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia empregada nesse trabalho é uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo, voltada para a análise de estudos a respeito da relevância da Educação Ambiental a ser trabalhada no Ensino Fundamental. Almeja-se saber como essa perspectiva pode ser associada a formar alunas e alunos para a convivência com o meio ambiente de maneira prolongada e eficaz.

A pesquisa foi desenvolvida através das orientações das seguintes questões norteadoras (1) Qual a importância da pesquisa sobre Educação Ambiental? (2) Como os métodos didáticos lúdicos influenciam no interesse dos alunos? As palavras-chaves para a realização da pesquisa foram: Educação Ambiental, Ensino Fundamental, Formação Continuada e Métodos Lúdicos. Para elaboração desta revisão, os dados levantados foram apenas artigos científicos publicados entre 2017 a 2024, na língua portuguesa. As bases de dados escolhidas foram a Plataforma Google Acadêmico e Scielo. Além disso, foram excluídos os estudos que não compõe a realidade do Ensino Fundamental, os estudos que não compõe a realidade brasileira, estudos duplicados, capítulos de livros, dissertações e TCC.

Os critérios de inclusão consideraram publicações que explorassem métodos de EA, a formação continuada de educadores e o impacto dessas práticas no desenvolvimento da consciência ambiental em crianças. Ao todo, foram analisados 12 artigos que discutiam aspectos relevantes da temática. As informações extraídas foram organizadas, comparadas e sintetizadas para apresentar uma visão abrangente sobre a aplicação da Educação Ambiental no contexto do Ensino Fundamental.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho discute a importância da Educação Ambiental e sua aplicação nas escolas, utilizando métodos lúdicos para despertar a consciência ambiental em crianças do Ensino Fundamental. A seguir, serão listados os artigos utilizados na produção do trabalho.

Tabela 1 – Artigos utilizados para a realização deste trabalho.

Autor(es)/Ano	Título	Revista/Periódico
Borges, 2019	BIOEDUCA: Educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental	Research, Society and Development
Corrêa, 2022	A importância da educação ambiental no ensino fundamental	Gestão & Educação
Cunha et al., 2024	Jogos pedagógicos Como Ferramenta Educacional – "Juruti: Domínio Das águas"	Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)
Degasperi; Bonotto, 2017	Educação ambiental e as dimensões cognitiva e afetiva do trabalho com valores: produzindo sentidos	Ciência & Educação (Bauru)

Autor(es)/Ano	Título	Revista/Periódico
Gama; Bridi, 2021	Educação Ambiental no Ensino Fundamental: dificuldades, desafios, recursos didáticos e percepções	Revista Educação Pública
Gomes; Teixeira, 2017	Aproveitamento integral dos alimentos: qualidade nutricional e consciência ambiental no ambiente escolar	Ensino, Saúde e Ambiente
Macedo et al., 2019	Uso de material reciclado para a construção de material didático no ensino da matemática	<i>Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento</i>
Peixoto et al., 2021	A dimensão interdisciplinar na construção da Educação Ambiental: Uma proposta de sequência didática	Research, Society and Development
Melo, 2019	A experiência do inseticida natural na horta escolar como contribuição ao ensino de geografia	GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais
Ramos; Vieira; Ribeiro, 2023	Práticas De Educação Ambiental Na educação Infantil: Mata Atlântica, Nosso Bioma	Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)
Vieira et al., 2024	A educação ambiental nas escolas como estratégia para a o desenvolvimento sustentável em Rondon do Pará-PA	Cuadernos de Educación y Desarrollo
Wenczenovicz; Zagonel, 2021	Educação ambiental no contexto escolar: Projetos ambientais de escolas públicas estaduais da 15ª CRE de Erechim/RS	Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

3.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA IMPORTÂNCIA

A Educação Ambiental (EA) é um tópico crucial em termos da sustentabilidade, por outro lado, quando se trata da realidade de implementação, coexiste com desafios substanciais, independentemente do ser realizados formalmente dentro do cronograma escolar ou em espaços informais (Degasperri; Bonotto, 2017; Corrêa, 2022). Apesar do tempo de permanência dentro da agenda pública, a EA continua a sofrer com a falta de programas efetivos para promovê-la adequadamente nas escolas (Vieira et al., 2024).

Para Vieira et al. (2024), é preciso incluir uma abordagem local em relação à visão global, mencionando as implicações da EA no processo de ensino e aprendizagem. Neste caso, consciencializar os alunos sobre a interdependência complexa das interações socioambientais é a chave para desenvolver uma competência crítica e assumir atitudes pró-sustentabilidade.

No entanto, sua aplicação é frequentemente limitada De qualquer forma, na prática, a EA é limitada pela ausência de infraestrutura e problemas de gestão de tempo no ensino (Peixoto et al., 2021; Vieira et al., 2024).

A EA tem o potencial de tornar o sistema educacional mais relevante, integrando-o ao meio ambiente natural e social, ao mesmo tempo que promove uma vida humana saudável. Como argumentam Borges (2019) e Wendczenovicz e Zagonel (2021), o objetivo da EA é transmitir uma visão de tudo integrada, que permita às pessoas entender seu papel em relação ao planeta e adotar comportamentos éticos.

Estudos, como os de Peixoto et al. (2021), colocam que a EA, ao promover a interdisciplinaridade, colabora para que os professores tenham a vida dos alunos como referência para seu trabalho. Essa abordagem também impulsiona a posturas éticas e de cidadania, uma vez que direciona os estudantes a conhecer e manter o meio ambiente.

Muitos pesquisadores afirmam que o desenvolvimento sustentável não pode ser alcançado considerando a sociedade que vem sendo moldada por um consumo e desperdício insustentáveis, consequentemente, sem a verdadeira EA, suas ações para obter efeitos de longo prazo serão inativas e temporárias (Melo, 2019; Macedo et al., 2019; Vieira et al., 2024).

Em resumo, a EA deve ser parte integrante do currículo escolar de forma contínua e dinâmica, não como uma disciplina isolada. Seus efeitos ultrapassam os limites da própria escola e alcançam as comunidades, formando cidadãos que agem de forma crítica e responsável na manutenção do meio ambiente.

3.2. MÉTODOS DIDÁTICOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

O lúdico tem sido um tema de interesse crescente no sistema educacional, com educadores integrando-o em seus objetivos e planejamentos pedagógicos, constituindo-se como uma ferramenta poderosa para o aprendizado, essencial para o desenvolvimento infantil (Ramos; Vieira; Ribeiro, 2023). Jogos de natureza lúdica permitem que as crianças interajam, socializem e repliquem suas experiências, ajudando-as na construção de sua realidade e aprendizado. Nesse contexto, as atividades lúdicas adquiriram características singulares dentro do ambiente educacional, sendo reconhecidas como instrumentos de transformação e promoção significativa do desenvolvimento infantil (Cunha et al., 2024).

A utilização adequada de jogos didáticos requer que os educadores estejam bem informados, porém muitos professores aplicam ainda métodos didáticos tradicionais,

limitando a inovação pedagógica (Ramos; Vieira; Ribeiro, 2023; Cunha et al., 2024). Esse uso restrito de abordagens inovadoras pode ser atribuído a fatores como o ambiente escolar, que não proporciona, muitas vezes, oportunidades para os alunos refletirem sobre a prática docente (Gama; Bridi, 2021). Para desenvolver essas habilidades críticas, é imperativo que os professores desenvolvam a capacidade de contextualizar suas aulas, o que os ajudará a tornar os métodos de ensino mais acessíveis e engajados na aprendizagem dos alunos.

Como mostra a Tabela 2, várias pesquisas mostram que os jogos e atividades lúdicas ou práticas são eficazes no ensino e melhoram significativamente o conhecimento dos alunos.

Tabela 2 – Relações didáticas para o ensino e aprendizagem sobre Educação Ambiental.

Ferramenta didática	Conhecimento	Resultados obtidos	Referência
Musicalidade	Músicas que propagam a preservação da natureza	Conhecimento de movimentos sociais nacionais e internacionais de luta pela preservação ambiental.	Peixoto et al., 2021
Reciclagem	Reduzir o impacto no meio ambiente	Coleta seletiva, separação de resíduos sólidos e reutilização de um produto que já foi utilizado de uma maneira diferente.	Macedo et al., 2019; Sofa; Lopes, 2017
Horta escolar	Preservação ambiental	Conscientização e sensibilização dos alunos para salvaguardar o meio ambiente.	Melo, 2019
Jogo pedagógico "Juruti: Domínio Das águas"	Consciência ambiental	Encorajar a capacidade de raciocínio e a percepção crítica do impacto das ações sociais no meio ambiente.	Cunha et al., 2024
Roteiro didático voltado a educação ambiental	Educação ambiental científica	Envolver crianças em experiências de pesquisa para promover sentimentos de solidariedade, equidade e cuidado ambiental.	Ramos; Vieira; Ribeiro, 2023.
Ações ambientais	Impactos ambientais dos resíduos de plásticos	Pensar em ações direcionadas à redução do consumo de materiais plásticos e ao descarte correto de resíduos, que possam ser implementadas no âmbito de sua comunidade familiar e escolar.	Peixoto et al., 2021

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Os professores precisam inovar e atualizar seus métodos para fazer com que as aulas sejam mais atraentes, despertando a curiosidade dos alunos, despertando maior interesse nos alunos (Melo, 2019). Rodrigues e Saheb (2019) argumentam que a formação continuada em

Educação Ambiental é melhor confiada a especialistas que entendem a complexidade de sua transferência. Gama e Bridi (2021) completam que a EA deve ser feita não apenas de teoria, mas de teoria e prática, isto é, as aulas ministradas pelos educadores devem ser sempre relevantes, voltadas para a prática. Dessa maneira, a formação continuada possibilita que os professores reflitam criticamente sobre a educação como um processo de apropriação dos bens culturais historicamente construídos.

Vieira et al. (2024) apontam que, enquanto possuem conhecimentos e muito entusiasmo na prática de ensino os professores do ensino fundamental, frequentemente, não têm o apoio pedagógico municipal para que possam desempenhar suas atividades de modo mais eficaz. Desse modo, a formação continuada não se restringe à transmissão de conteúdo, mas deve antes disso, capacitar os educadores a lidar com os problemas do seu cotidiano e a inventar novas formas de superá-los (Rodrigues; Saheb, 2019).

Devido às diferentes regiões do Brasil, a educação ambiental deve ser adaptada a cada uma de suas regiões e, deve conter a ideia básica de que a necessidade de proteção ambiental seja uma questão de vida ou morte. Vieira et al. (2024) reforça que a educação ambiental não deva ser uma disciplina, mas sim uma ação interdisciplinar. Portanto, é responsabilidade do professor, buscar temas relevantes e bem contextualizado para um projeto a ser desenvolvido na escola com o envolvimento de todos. Os educadores do ensino fundamental, devem ter a premissa que suas ações deve ter como finalidade despertar o conhecimento e promover a consciência ambiental desde cedo.

3.3. CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

As pessoas hoje vivem sem muitas coisas básicas, como respeito, dignidade, qualidade de vida, moradia e emprego. Ao mesmo tempo, há uma mentalidade consumista e irresponsável que se reflete em ações prejudiciais ao meio ambiente. Em tal situação, a educação é vista como um meio essencial para criar cidadãos conscientes, participativos e responsáveis. A educação ambiental é vista como um meio fundamental para mudar as crenças sociais e aumentar a conscientização e os pontos de vista sobre meio ambiente e conservação.

Preservação, reciclagem, práticas ambientalmente corretas e sustentabilidade são temas que têm sido amplamente discutidos (Gama; Bridi, 2021). Para que as pessoas

realmente valorizem suas atitudes e comportamentos em relação ao meio ambiente, é necessário promover a conscientização, sensibilização e percepção.

Com base no tempo de cada um, a educação fundamental é o berço da educação ambiental. Ao incentivar as crianças a cultivar e cativar eles mesmos e todos ao seu redor, os professores devem promover a apreciação do meio ambiente. De acordo com os estudos de Wenczenovicz e Zagonel (2021), a natureza introduz a ciência no interior das pessoas e fornece muitas lições valiosas.

A compreensão da importância da educação ambiental na educação fundamental vai além do cumprimento da legislação que a estabelece como uma parte integral do currículo. As escolas são uma das principais fontes de conscientização ambiental dos alunos e, conseqüentemente dos cidadãos.

Assim, a literatura lista várias práticas que podem ser implementadas para despertar o interesse dos alunos em conscientização ambiental. Algumas dessas práticas são mostradas na Tabela 3.

Tabela 3 – Benefícios de curto e longo prazo sobre práticas ambientais nas escolas.

Categoria	Autor(es)/ Ano	Principais ações
Benefícios da Educação Ambiental	Borges, 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de hábitos e atitudes de preservação da qualidade do ambiente. • Desenvolver a capacidade de reflexão sobre o Meio Ambiente.
	Santos; Santos; Silva, 2024	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes com Meio Ambiente como reduzir o uso do papel; reciclagem do lixo e eliminar desperdícios de água, luz e alimentos. • Construir valores sobre Meio Ambiente através de atividades como passeios em bosques ou parques ecológicos; feira de Ciências e Meio Ambiente, além de Mostra Cultural sobre meio ambiente.
Impactos a Longo Prazo	Degasperi e Bonotto, 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de valores ampliando a apropriação por parte dos alunos. • Produção de uma outra relação entre sociedade e natureza.
	Macedo et al, 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão e análise de situações concretas ou mesmo relacionadas com o mundo real. • Estimulo da autoconfiança e foco no objetivo a ser alcançado nas atividades que lhes forem apresentados.

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Em sua pesquisa, Santos, Santos e Silva (2024) descobriram que, embora a maioria dos professores utilize uma prática docente voltada para a educação ambiental em suas aulas, um número significativo de professores ainda emprega essa prática em suas aulas. Os professores de escolas públicas devem considerar isso.

A educação ambiental nas escolas, especialmente no ensino fundamental, é de extrema importância porque permite observar mudanças de hábitos em toda a sociedade. O conhecimento sobre o ambiente forma cidadãos mais conscientes e críticos de seu comportamento em relação ao seu ambiente. A escola tem uma missão fundamental e estratégica de se tornar a maior força motriz na promoção da conscientização e preservação ambiental neste contexto.

De acordo com Sofa e Lopes (2017), os alunos do ensino fundamental estão mais conscientes da importância de reduzir a quantidade de resíduos para minimizar os impactos ambientais. Além disso, demonstraram interesse nas atividades de divulgação de informações e produção de texto porque acreditavam que a transmissão de conhecimento era "importante" (Sofa; Lopes, 2017).

A promoção da conscientização ambiental nas escolas é fundamental para o desenvolvimento e a implementação de interações cada vez mais sustentáveis entre sociedade e natureza (Degasper; Bonotto, 2017). A criança é naturalmente interessada em aprender. Essa perspectiva diz que essa disposição pode ser útil para promover a educação ambiental, ensinando-lhes a compreender e aprender a valorizar a natureza e todas as suas partes formadoras (Wenczenovicz; Zagonel, 2021).

Correa (2022) afirma que os alunos do ensino fundamental têm maior de modelamento de suas ações. Isso significa que as escolas podem começar a ensinar aos alunos que cuidar da natureza é um dever de todos os cidadãos, favorecendo um mundo ambientalmente mais sustentável.

Assim, a educação ambiental no ensino Fundamental leva os alunos a acreditar que cuidar do meio ambiente é importante e que todos somos responsáveis por ele. Podemos concluir que a educação tem contribuído significativamente para aumentar a conscientização das crianças que estão no ensino fundamental.

A fim de aumentar a consciência e criar oportunidades para um futuro melhor para o meio ambiente, a educação ambiental deve ser incorporada ao processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que a educação é um grande aliado no processo de

conscientização ambiental, e pode ser implementada de várias maneiras para atingir o objetivo de despertar a consciência de que todos nós somos responsáveis pelo ambiente em que vivemos, e isso é feito multiplicando esses valores desde os primeiros anos de vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da educação ambiental é complexa e inovadora, e deve ser integralmente incorporada ao ensino e à pesquisa nas instituições educacionais. Essas instituições precisam oferecer um ambiente propício para a formalização e aplicação dos conceitos que formam uma consciência ambiental crítica.

A educação ambiental é crucial para formar cidadãos conscientes, capacitando os alunos desde a infância a serem agentes de mudança em prol da sustentabilidade. O educador desempenha um papel essencial, mas não exclusivo, no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, devendo estar preparado para aplicar conteúdos de forma eficaz e respeitar diferentes perspectivas.

A literatura reforça que a educação ambiental é vital em todas as etapas da vida, especialmente na infância, quando promove ações de proteção e conservação do meio ambiente. No ensino fundamental, o objetivo é conscientizar as crianças de sua responsabilidade com o meio ambiente e o futuro. A escola deve não apenas fornecer informações, mas também promover uma educação transformadora que prepare os alunos para enfrentar os desafios ambientais.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Thayná Nunes et al. BIOEDUCA: Educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental. *Research, Society and Development*, v. 8, n.
- CORRÊA, DANIELA DIAS MENEZES. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL. *GESTÃO & EDUCAÇÃO*, v. 5, n. 06, p. 45 a 55-45 a 55, 2022.
- CUNHA, M. V. DOS S.; SILVA, A. F. DA; ESPOSTI, M. A. G. D.; VIANA, R. DAS.; TOTTI, M. E. Jogos pedagógicos Como Ferramenta Educacional –"Juruti: Domínio Das águas". *Revista Brasileira de Educação Ambiental(RevBEA)*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 248–260, 2024. DOI:10.34024/revbea.2024.v9.15645.
- DEGASPERI, T. C., & BONOTTO, D. M. B. (2017). Educação ambiental e as dimensões cognitiva e afetiva do trabalho com valores: produzindo sentidos. *Ciência & Educação (Bauru)*, 23(3), 625–642. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030006>

- DIAS, GF. Educação ambiental: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- GAMA, S. E. de S.; BRIDI, V. L. Educação Ambiental no Ensino Fundamental: dificuldades, desafios, recursos didáticos e percepções. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 27, 20 de julho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/27/educacao-ambiental-no-ensino-fundamental-dificuldades-desafios-recursos-didaticos-e-percepcoes>
- GOMES, Michelle Efigênia Moreno; TEIXEIRA, Catarina. Aproveitamento integral dos alimentos: qualidade nutricional e consciência ambiental no ambiente escolar. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 10, n. 1, 2017.
- LOUREIRO, CFB. Educação Ambiental no Brasil: a trajetória, as práticas e os desafios. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACEDO, S. da S.; CORREA, SF; ROCHA, MMO; MIRANDA, RS; PIRES, VB. Uso de material reciclado para a construção de material didático no ensino da matemática. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*. v. 8, n. 3, pág. 1-12, 2019. Disponível em: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i3.756> .
- MELO, C. C. F. A experiência do inseticida natural na horta escolar como contribuição ao ensino de geografia. *GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais*, vol. 10, núm. 20, 2019.
- PEIXOTO, Sandra Cadore et al. A dimensão interdisciplinar na construção da Educação Ambiental: Uma proposta de sequência didática. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 5, p. e15710514808-e15710514808, 2021.
- RAMOS, R. C. C.; VIEIRA, I. C. B.; RIBEIRO, E. A. W. Práticas De Educação Ambiental Na educação Infantil: Mata Atlântica, Nosso Bioma. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, [S. l.], v. 18, n. 5, p. 129–154, 2023. DOI: 10.34024/revbea.2023.v18.14869. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/14869>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- REIGOTA, M. (2009). O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense.
- VIEIRA, K. C.; DA COSTA, P. F.; SANTOS, C. C.; ARAÚJO, M. F.; VALENTE, T. A. R.; PINTO, J. N. A.; ROCHA, N. F.; ARAÚJO, T. de S. A educação ambiental nas escolas como estratégia para a o desenvolvimento sustentável em Rondon do Pará-PA. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e3227, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n2-075.
- SANTOS, G. G.; SANTOS, L. G.; SILVA, M. M. D. Prática Docente E Educação Ambiental Nas Escolas Públicas Da Zona Sul Do município De Manaus. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, [S. l.], v. 8, p. 252–262, 2024.
- WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; ZAGONEL, Juliane Maria. Educação ambiental no contexto escolar: Projetos ambientais de escolas públicas estaduais da 15ª CRE de Erechim/RS. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, v. 26, n. 1, p. 409-429, 2021.

CAPÍTULO XIX

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EXTENSÃO RURAL NO SEMIÁRIDO PARAIBANO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO RURAL SUSTENTÁVEL

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND RURAL EXTENSION IN THE SEMI-ARID REGION OF PARAÍBA: A REPORT OF AN EXPERIENCE IN SUSTAINABLE RURAL TRAINING AND COMMUNICATION

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-19

Brígida Lima Candeia Moura ¹

Ana Vitória Nobre Gomes ²

Diogo Albuquerque de Oliveira ³

Iere Caindre Andrade Brito ⁴

Leonardo Navarro Fernandes Freire ⁵

Thaemily Atanazio de Almeida Batista ⁶

¹ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) Campus Patos.

² Estudante do Curso técnico em Edificações pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) Campus Patos.

³ Estudante do Curso técnico em Edificações pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) Campus Patos.

⁴ Engenheiro Agrônomo efetivo da Secretaria Municipal de Agricultura de Patos, atuando como técnico vistoriador em programas sociais voltados à agricultura familiar.

⁵ Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Servidor Público Federal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) Campus Patos.

⁶ Estudante do Curso técnico em Edificações pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) Campus Patos.

RESUMO

Este relato de experiência apresenta o desenvolvimento do projeto de extensão *Educação Ambiental e Extensão Rural no Semiárido Paraibano: Sustentabilidade e Fortalecimento da Agricultura Familiar*, executado pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) Campus Patos, entre julho e dezembro de 2025. A ação teve como objetivo promover a educação ambiental e fortalecer a Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) junto aos agricultores familiares do município de Patos-PB, articulando práticas participativas, produção de áudios educativos e oficinas presenciais sobre o uso sustentável dos recursos naturais. O trabalho adota uma abordagem reflexiva, centrada na comunicação popular e na valorização dos saberes locais como instrumentos de transformação socioambiental. Os resultados revelam o potencial da extensão para a formação cidadã e o

fortalecimento da agricultura familiar frente aos desafios da desertificação no Semiárido.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Extensão Rural. Semiárido. Agricultura Familiar. Desertificação.

ABSTRACT

This experience report presents the development of the extension project *Environmental Education and Rural Extension in the Semi-arid Region of Paraíba: Sustainability and Strengthening of Family Farming*, carried out by the Federal Institute of Paraíba (IFPB) – Campus Patos, between July and December 2025. The project aimed to promote environmental education and strengthen Technical Assistance and Rural Extension (ATER) with family farmers in the municipality of Patos-PB, through participatory practices, educational audios, and face-to-face workshops on the sustainable use of natural



resources. The report adopts a reflective approach, centered on popular communication and the valorization of local knowledge as instruments of socio-environmental transformation. The results highlight the potential of extension actions to foster citizenship education and strengthen family farming

in the face of desertification challenges in the Semi-arid region.

Keywords: Environmental Education. Rural Extension. Semi-arid. Family Farming. Desertification.

1. INTRODUÇÃO

A educação ambiental, enquanto processo formativo crítico e participativo, constitui um dos pilares para o desenvolvimento rural sustentável no Semiárido brasileiro. A região, caracterizada por baixa pluviosidade, irregularidade climática e vulnerabilidade socioeconômica, enfrenta desafios históricos relacionados à degradação ambiental e à desertificação. Nesse contexto, a extensão rural desempenha um papel essencial como ponte entre o conhecimento técnico e os saberes tradicionais, possibilitando a construção de alternativas coletivas de convivência com o Semiárido.

O projeto aqui relatado surge dessa articulação entre educação ambiental e extensão rural, buscando integrar ações educativas, comunicação popular e participação social em prol da sustentabilidade e do fortalecimento da agricultura familiar. Desenvolvido no município de Patos-PB, o projeto envolveu agricultores familiares vinculados a 22 associações rurais, contemplando atividades presenciais, produção de conteúdos em áudio e sistematização das experiências vivenciadas.

O projeto foi desenvolvido como ação de extensão do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) *Campus* Patos, no âmbito do Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PROAF), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC), reafirmando o compromisso institucional com a sustentabilidade e o fortalecimento da agricultura familiar no Semiárido paraibano.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A degradação dos recursos naturais e a desertificação têm sido apontadas como processos de grande impacto sobre a agricultura familiar no Nordeste. Segundo a Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação (UNCCD, 2006), o fenômeno resulta da interação entre condições climáticas adversas e atividades humanas inadequadas, levando à perda de fertilidade do solo, à escassez de água e à vulnerabilidade social.

Autores como Sampaio et al. (2003) e Brasileiro (2009) destacam que o desmatamento, o sobrepastoreio e o uso intensivo do solo são práticas recorrentes que aceleram esse processo. Em contrapartida, a adoção de práticas agroecológicas, a conservação do solo e da água e o manejo sustentável dos recursos naturais configuram caminhos para a mitigação dos impactos ambientais e fortalecimento da resiliência das comunidades rurais.

A educação ambiental crítica, conforme Santos (2019), transcende a transmissão de informações, estimulando reflexão, diálogo e a transformação social. Aliada à Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), constitui um instrumento estratégico de empoderamento comunitário e difusão de práticas sustentáveis.

A metodologia adotada seguiu uma abordagem participativa e interdisciplinar, inspirada na extensão popular de base freireana. As atividades foram estruturadas em sete metas principais, executadas de julho a dezembro de 2025, envolvendo oficinas, produção de áudios educativos e momentos de escuta ativa com os agricultores.

Oficinas de sensibilização ambiental: foram realizadas duas oficinas presenciais, abrangendo diferentes comunidades rurais do município. Nessas ocasiões, os participantes discutiram temas como conservação do solo, manejo da água, agroecologia e práticas sustentáveis de produção. A metodologia privilegiou o diálogo horizontal e o compartilhamento de experiências.

Produção e difusão de áudios educativos: foram roteirizados e gravados cinco áudios com linguagem acessível, distribuídos a 22 associações rurais e veiculados em rádios comunitárias locais. Os temas abordaram o uso racional da água, a conservação do solo, o controle da desertificação e as práticas agroecológicas.

Sistematização e reflexão: as experiências vivenciadas foram documentadas por meio de registros escritos, fotográficos e em áudio, culminando na elaboração deste relato. A roda de conversa final, com representação de dez associações, serviu para avaliar coletivamente os impactos das atividades e identificar desafios e possibilidades futuras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados demonstram que a integração entre educação ambiental e extensão rural fortaleceu a articulação entre o IFPB e as comunidades rurais (Foto 1).

Participaram diretamente cerca de 90 agricultores familiares, com estimativa de mais de 500 ouvintes alcançados pelos áudios educativos.

Os participantes relataram maior compreensão sobre a importância do manejo sustentável dos recursos naturais e interesse em replicar práticas agroecológicas em suas propriedades (Foto 3). As oficinas favoreceram o intercâmbio de saberes e a valorização do conhecimento tradicional, enquanto a comunicação via rádios comunitárias ampliou o alcance educativo para além do público presencial.

Foto 1. Visita técnica as comunidades de agricultura familiar.



Fonte: Arquivo do projeto (2025).

Foto 2. Oficinas com agricultores familiares.



Fonte: Arquivo do projeto (2025).

A experiência também evidenciou o papel da extensão como espaço de formação cidadã e de fortalecimento institucional, consolidando o compromisso do IFPB com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2, 12, 13 e 15 (Foto 3). Do ponto de vista pedagógico, destacou-se o engajamento estudantil e a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Foto 3. Visita técnica as comunidades de agricultura familiar.



Fonte: Arquivo do projeto (2025).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Educação Ambiental e Extensão Rural no Semiárido Paraibano revelou-se uma ação transformadora tanto para os agricultores familiares participantes quanto para a equipe executora, ao promover uma vivência concreta de educação ambiental crítica e comunicação rural sustentável. A experiência reafirma o papel da extensão como elo entre a instituição de ensino e as comunidades, fortalecendo o compromisso social e ambiental do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) com o desenvolvimento territorial sustentável.

As atividades realizadas possibilitaram a construção coletiva de saberes sobre o uso racional dos recursos naturais, valorizando os conhecimentos empíricos dos agricultores e articulando-os com princípios técnico-científicos. Essa integração entre o saber popular e o saber acadêmico mostrou-se essencial para a formulação de estratégias de convivência com o Semiárido, baseadas em práticas agroecológicas, conservação do solo e da água e fortalecimento da agricultura familiar.

A metodologia participativa, fundamentada nos pressupostos freireanos, contribuiu para ampliar o protagonismo comunitário e a autonomia dos participantes. As oficinas, as

rodas de conversa e os áudios educativos se configuraram como ferramentas pedagógicas eficazes para a sensibilização ambiental e a democratização da informação. A difusão dos conteúdos por meio das rádios comunitárias foi especialmente significativa, ao permitir que o alcance educativo se estendesse a centenas de ouvintes, potencializando o impacto social do projeto.

Além dos resultados imediatos, o projeto evidenciou desdobramentos importantes no campo formativo. As estudantes envolvidas vivenciaram o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo competências comunicativas, científicas e socioambientais. Essa vivência prática fortaleceu a formação cidadã e a compreensão da extensão como instrumento de transformação social.

Do ponto de vista institucional, a iniciativa contribuiu para consolidar o papel do *IFPB Campus Patos* como agente articulador de políticas públicas de sustentabilidade, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, especialmente os ODS 2 (Fome Zero e Agricultura Sustentável), 12 (Consumo e Produção Responsáveis), 13 (Ação Contra a Mudança Global do Clima) e 15 (Vida Terrestre). A experiência reforça que ações extensionistas de caráter educativo e participativo podem atuar como importantes mecanismos de enfrentamento à desertificação e de promoção da resiliência socioambiental no Semiárido paraibano.

Por fim, destaca-se que a continuidade de projetos dessa natureza é fundamental para consolidar uma cultura de sustentabilidade no território sertanejo. O fortalecimento de parcerias entre instituições de ensino, rádios comunitárias, associações rurais e órgãos públicos é essencial para garantir que o conhecimento circule de forma inclusiva, promovendo a educação ambiental como prática permanente e emancipadora. Assim, o projeto deixa como legado a reafirmação de que a transformação ambiental e social do Semiárido começa com o diálogo, a escuta e a valorização das pessoas que vivem e produzem nesse espaço.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB) *Campus Patos*, pelo apoio institucional e pela concessão de bolsas às estudantes participantes do projeto. Agradecem, também, à Rádio Espinharas de Patos, pelo espaço cedido no Programa *Polêmica*, apresentado pelo jornalista Jozivan Antero, que possibilitou a veiculação dos áudios educativos e ampliou o alcance das ações de comunicação rural sustentável junto às

comunidades locais. Estendem, ainda, seus agradecimentos ao Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável de Patos, pelo apoio e articulação com as associações rurais, fundamentais para o êxito das atividades de extensão realizadas no território.

REFERÊNCIAS

- ANGELOTTI, F.; FERNANDES JÚNIOR, P. I.; SÁ, I. B. de. **Mudanças Climáticas no Semiárido Brasileiro: Medidas de Mitigação e Adaptação**. *Revista Brasileira de Geografia Física*, v. 6, p. 1097-1111, 2011.
- BARROS, J. D. de S. **Estoques de carbono e nitrogênio em vertissolo e condições socioeconômicas e ambientais na microbacia hidrográfica do Riacho Val Paraíso (PB)**. 2014. Tese (Doutorado em Recursos Naturais) – UFCG, Campina Grande, 2014.
- BRASILEIRO, R. S. **Alternativas de desenvolvimento sustentável no semiárido nordestino: da degradação à conservação**. *Scientia Plena*, v. 5, n. 5, p. 1-12, 2009.
- CERRI, C. C.; CERRI, P. E. L. **Agricultura e aquecimento global**. *Boletim Informativo da SBCS*, v. 23, p. 40-44, 2007.
- DECONTO, J. G. **Aquecimento global e a nova geografia da produção agrícola no Brasil**. Embrapa Informática Agropecuária – UNICAMP, 2008.
- OLIVEIRA, R. **Inovações tecnológicas na agricultura familiar: uma abordagem para a sustentabilidade**. Tese (Doutorado) – Universidade de Patos, 2016.
- SAMPAIO, E. V. de S. B. et al. **Desertificação no Brasil: conceitos, núcleos e tecnologias de recuperação e convivência**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2003.
- SANTOS, M. **Percepção dos agricultores sobre a gestão dos recursos naturais em regiões semiáridas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, 2019.
- SILVA, J. et al. **Agricultura familiar e sustentabilidade: desafios e perspectivas**. *Revista Brasileira de Agroecologia*, v. 15, n. 2, p. 45-60, 2020.

CAPÍTULO XX

SEMEANDO SAÚDE E BEM VIVER PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA ENTRE ESCOLARES EM TEIXEIRA DE FREITAS, BAHIA

SEEDING HEALTH AND WELL-BEING TO HEALTH PROMOTION: EXPERIENCE REPORT BETWEEN SCHOOLCHILDREN IN TEIXEIRA DE FREITAS, BAHIA

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-20

Amanda Xavier ¹

Bárbara Gonçalves ¹

Eliane Coelho ¹

Luiza Braga ¹

Andréa Lizabeth Costa Gomes ²

¹ Graduada no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB

² Professora Associada do Centro de Formação em Desenvolvimento Territorial (CFDT). *Campus* Paulo Freire. Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB

RESUMO

O artigo tem como objetivo geral partilhar potencialidades de saberes e práticas entre escolares, em território da Estratégia de Saúde da Família, Teixeira de Freitas, Bahia. Métodos: o projeto surgiu após o componente curricular “Práticas Integradas de Promoção e Vigilância em Saúde” da Universidade Federal do Sul da Bahia. Considerando o vasto aprendizado nas ações decidiu-se ampliar as atividades, via projeto, para todas as turmas do Ensino Fundamental I, na mesma escola da rede municipal. A realidade do “bullying” no ambiente escolar foi o ponto de partida para buscar as motivações de determinadas atitudes. Foi utilizado questionário autopreenchido contendo perguntas objetivas e discursivas sobre autoavaliação em saúde, hábitos de higiene pessoal e “bullying”. Resultados: após apresentação dos resultados para direção e professores da escola, representantes da secretaria de educação e equipe de saúde da família do território ocorreu uma oficina de produção de sabonetes artesanais. A partir do conjunto de informações, foi executado o plano de ação, abordando autocuidado em saúde via educação em pares. As atividades educativas ocorreram na quadra da escola, por turma, via roda de conversa e jogo da trilha da saúde (sendo ofertada trilha impressa para continuar a

brincadeira em casa). Nas turmas de 4º e 5º ano, foram anexados folder informativo, amostras de sabonetes artesanais e receita. Conclusões: compartilhar diferentes modos de bem viver no ambiente escolar cria possibilidades no pensar e no agir dos atores sociais para promoção da saúde.

Palavras-chave: Promoção da Saúde. Autocuidado. Escolares.

ABSTRACT

This paper aims to share knowledge potentials and practices between schoolchildren, in the Family Health Strategy territory, Teixeira de Freitas, Bahia. Methods: the project arose after the curricular component “Integrated Practices for Health Promotion and Surveillance” at the Federal University of Southern Bahia in 2018. Considering the wide learning through actions, it was decided to broaden the activities, by project, to all classes of Elementary School I, in the same school from municipal system. The reality of bullying in the school environment was the starting point for investigating the motivations behind certain attitudes. A self-administrated questionnaire with objective and open response was used, containing questions about self-assessment on health, personal hygiene and bullying. Results: after



presenting the findings to school management and teachers, representatives from Department of Education and Family Health teams from the territory, an artisanal soap making workshop was held. Through the information gathered, an action plan was executed, addressing health self-care through peer education. The educational activities took place at the school court, by class, through conversation circles and a “health path” game (being offered a printed version of the game so the

students could keep playing at home). In the 4th and 5th graders, informative folders, artisanal soap samples and the recipe to produce them were included. Conclusion: sharing different ways of well-being in school environment creates opportunities for reflection and action among social actors towards health promotion.

Keywords: Health Promotion. Self-care. Schoolchildren.

1. INTRODUÇÃO

O processo de transcrição de um relato de experiência é uma atividade que parte de um esforço realizado para registrar e, dessa forma, materializar uma vivência relacionada a um campo de atuação, descrevendo, analisando e compartilhando situações ocorridas dentro desse contexto. Através disso, são trazidas nesse relato as práticas de vivência partilhada entre escolares do ciclo da Educação Básica e estudantes do Ensino Superior, ambos públicos, em um território da Estratégia de Saúde da Família na cidade de Teixeira de Freitas, Extremo Sul do Estado da Bahia. Nesse processo, para que a semente da saúde e do bem viver floresça, é necessário atenção e cuidado voltados às ações em saúde para a comunidade escolar, de maneira participativa e dialógica, orientadas por valores e princípios da promoção da saúde (Brasil, 2015).

O projeto “Semeando Saúde e Bem Viver” desabrochou logo após as atividades regulares do componente curricular (CC) “Práticas Integradas de Promoção e Vigilância em Saúde”, ministrado no *Campus* Paulo Freire da Universidade Federal do Sul da Bahia, no qual participaram estudantes de diferentes cursos de graduação. Em função do despertar de vasto aprendizado proporcionado pelas ações, limitadas às turmas vespertinas do Ensino Fundamental II, decidiu-se seguir com as atividades, via projeto, ampliando-as para todas as turmas do período matutino da mesma escola da rede municipal de ensino. As observações e os relatos trazidos das vivências durante as práticas do CC sinalizavam que a realidade do *bullying* no ambiente escolar era o ponto de partida para buscar as motivações de determinadas atitudes (Brasil, 2010; Silva e col., 2015; Lopes Neto, 2005;). Os relatos de professores, da direção da escola e também da equipe de saúde apontavam que casos pontuais de problemas de higiene pessoal entre alguns escolares eram possíveis gatilhos do processo de *bullying*. Sendo assim, o objetivo geral desse relato de experiência é partilhar

potencialidades de saberes e práticas entre escolares e estudantes do ensino superior/acadêmicos dentro do contexto mencionado.

2. METODOLOGIA

Diante dos relatos de *bullying* no ambiente escolar, iniciamos o grupo de estudo considerando a necessidade de planejar, agir e, em seguida, ir ao encontro dos escolares para entender as origens dessas ações (Brasil, 2010; Silva e col., 2015; Lopes Neto, 2005;). Vale destacar que todas as etapas atividades foram realizadas com planejamento colaborativo e anuência da direção da escola para todas as turmas do matutino do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

Nas turmas do 4º e do 5º ano, foi utilizado um questionário autopreenchido em cada sala de aula, na presença do professor, contendo perguntas objetivas e discursivas sobre autoavaliação de saúde e questões específicas da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2015, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre hábitos de higiene pessoal e *bullying*. Em seguida, foi realizada uma exposição dialogada dos resultados, pela equipe do projeto, com professores da escola, três representantes da Secretaria de Educação do município e equipe de saúde da família do território. O encontro foi seguido por uma oficina de produção de sabonetes artesanais para todos os presentes, com o intuito de apresentar uma das atividades que seria realizada durante o projeto e obter consenso da temática do autocuidado em saúde como meio de prevenção ao *bullying*.

A partir do conjunto de informações dos sujeitos implicados, foi possível elaborar o plano de ação. As sessões educativas foram realizadas para todas as turmas, nas quais foram desenvolvidas atividades baseadas na metodologia da educação em pares (MS, 2010), em que crianças e adolescentes são considerados agentes responsáveis e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, foi desenvolvida a construção do jogo "Trilha da Saúde", - um jogo de tabuleiro humano para ser jogado na quadra poliesportiva da escola. Além disso, foram confeccionados folders informativos e sabonetes artesanais para distribuição aos escolares.

Devido à reorganização do calendário escolar municipal, não foi possível realizar a atividade planejada com os pais ou responsáveis dos alunos, conforme previsto no cronograma do projeto.

A partir de então, foi realizada a construção do jogo “Trilha da Saúde”, um jogo de tabuleiro humano para ser praticado na quadra poliesportiva da escola. Além disso, foram confeccionados folder informativo e os sabonetes artesanais para serem distribuídos juntos no dia das sessões educativas.

Devido à reorganização do calendário escolar do município, não foi possível realizar a atividade com os pais ou responsáveis pelos escolares, como previsto cronograma do projeto.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

Participaram da enquete 81 escolares, matriculados nas turmas do 4º e 5º ano, com idade entre 09 e 15 anos e cerca 51,2% eram do sexo masculino e 48,8% feminino.

Os resultados indicaram que a maioria dos escolares consideravam seu estado de saúde muito bom ou bom (88,9%) e os demais autoavaliaram seu estado de saúde como regular, ruim ou muito ruim.

Em relação ao autocuidado com a higiene pessoal, 91,3% dos escolares disseram que tomam banho todos os dias, 71,6% lavavam as mãos sempre antes das refeições e 71,3% escovam os dentes 3 a 4 vezes ao dia. Os produtos relatados para o uso na higiene pessoal foram: shampoo, sabonete, perfume, creme dental e escova de dente.

O conjunto de questões para identificar o *bullying* na escola perguntavam sobre a experiência nos últimos 30 dias, conforme a PeNSE (IBGE, 2015). Dentre os principais resultados, 20,4% disseram que os colegas nunca ou raramente eram prestativos, somando aos que disseram às vezes (40,7%), o que indica que a maioria não era prestativa ou não os tratava bem. Sobre se sentirem incomodados, humilhados ou ofendidos por algum colega, 53,1% tiveram como opção de resposta frequências como sempre, às vezes e na maior parte do tempo, sendo os principais motivos citados: cor, religião, aparência física, sobrepeso, higiene pessoal e orientação sexual, tendo agressões verbais e físicas como os tipos mais presentes nas respostas.

Quando questionados se já haviam zombado ou intimidado ao ponto de incomodar, ofender ou humilhar algum colega, 75,6% disseram nunca ter feito, entretanto, 24,4% responderam que sim. Quando perguntados se já haviam sofrido *bullying*, 48,8% responderam sim, 47,5% não e 3,7% não sabiam o significado da palavra. Em relação a como se sentiram com os episódios de *bullying*, 35,7% responderam que não queriam mais frequentar a escola ou se sentiram assustados, com medo ou ainda que ficaram tristes com a situação. Na

Ao final de cada momento, o escolar recebia a trilha impressa, mostrada na Figura 2, e o incentivo para continuar a brincar em casa. Além disso, para as turmas do 4º e do 5º ano, foram entregues um folder informativo retratado pelas Figuras 3 e 4, e amostras de sabonetes artesanais, que tiveram suas receitas apresentadas na oficina realizada anteriormente, além de receita contida no folder.

Fonte: Autoria própria.

Figura 1 – Mosaico de imagens da reunião, oficina de sabonetes e atividades da roda de conversa e trilha da saúde e do bem viver na quadra da escola



Fonte: Elaboração de autoria própria.

Figura 3 – Folder Semeando a Saúde e o Bem Viver (frente), Teixeira de Freitas-Bahia.

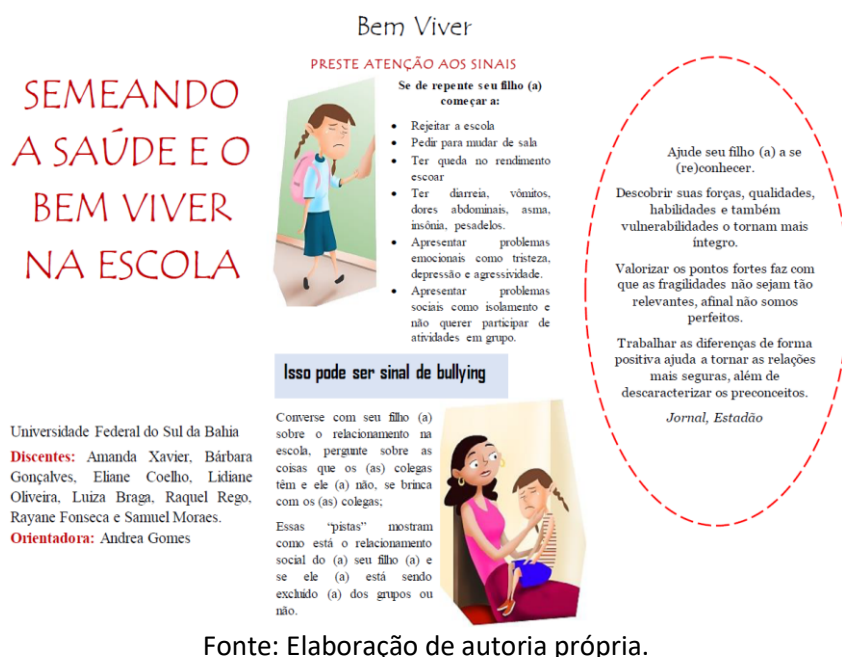
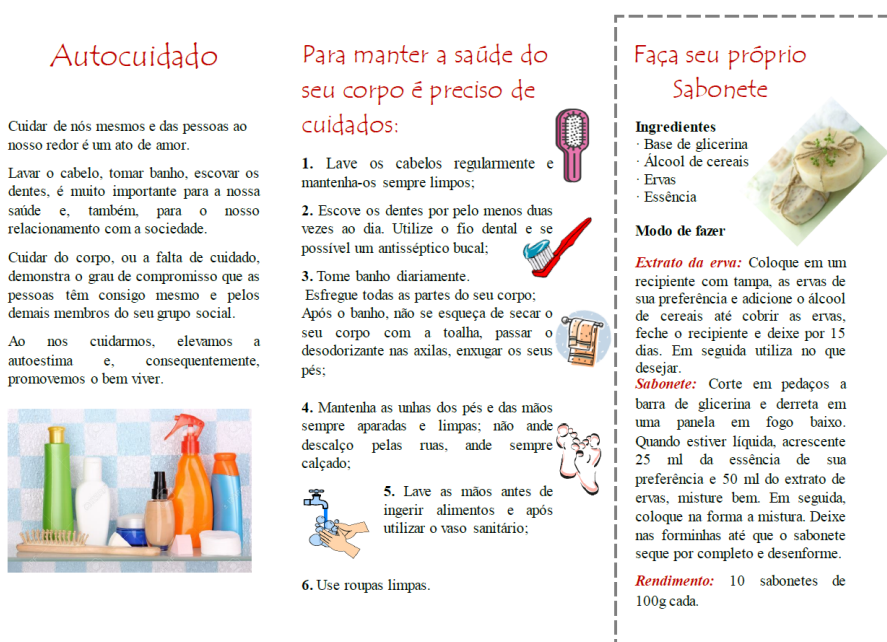


Figura 4 – Folder Semeando a Saúde e o Bem Viver (verso), Teixeira de Freitas-Bahia.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações e atividades de educação em saúde proporcionaram aos estudantes do Ensino Superior/acadêmicos uma aproximação junto aos escolares, assim como à equipe de saúde da família que atua no território adscrito. A formação específica por meio de grupo de estudos,

leituras e discussões permitiu a sedimentação de conhecimentos acerca dos principais fatores envolvidos ao *bullying*.

O estudo realizado com os escolares por meio do questionário evidenciou a ocorrência da prática do *bullying*, demonstrando a complexidade e a necessidade de medidas de enfrentamento para a prevenção e cuidados permanentes, abrangendo todos os sujeitos sociais envolvidos, a direção e professores da escola, a comunidade, a família e os próprios escolares.

Por meio de atividades lúdicas e dinâmicas, o que corrobora para o real entendimento dos atores sociais acerca da temática, foi possível incentivar reflexões no intuito de proporcionar mudanças nas atitudes discriminatórias, visando diminuir os atos de agressão e intimidação recorrentes e, conseqüentemente, reduzir os efeitos nocivos sobre todos os envolvidos no processo.

A execução do projeto trouxe conhecimento teórico e prático aos estudantes de Ensino Superior/acadêmicos, sendo enriquecedor o exercício de ensinar e educar os escolares de forma que as temáticas trabalhadas pudessem ser verdadeiramente internalizadas por eles. A promoção de ações de educação e prevenção em saúde continua sendo uma tarefa desafiadora, uma vez que o contexto e a temática abordada são complexos e múltiplos. Desse modo, a capacitação e a eventual participação em campo proporcionou aos acadêmicos a vivência de promover a saúde em um ambiente extremamente rico, representado pelo ambiente escolar, além de colaborar juntamente à comunidade escolar variados estímulos para contemplação e análise da prática do *bullying* na realidade em que estão inseridos.

A difusão de informações, conceitos e concepções de saúde e diferentes modos de bem viver, uma vez ressignificados e desmistificados para todos os sujeitos no ambiente escolar, permitiu criar possibilidades do devir de novos sujeitos no pensar e agir para promoção da saúde e do bem viver.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde: PNPS: revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 36 p.: il.
- CARVALHO, F. F. B. DE. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 25, n. 4, p. 1207–1227, out. 2015.

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2010.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, (PeNSE), 2015 Rio de Janeiro: IBGE; 2015.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde. / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção em Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 132 p. : il. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos)
- Ministério da Saúde (MS). Guia Adolescentes e jovens para a educação entre pares. Brasília: MS; 2010.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde: PNPS: revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 36 p.: il.
- LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, v. 81, n. 5, p. s164–s172, nov. 2005.
- VIEIRO, S. F. V. et al Educação em saúde com adolescentes: análise da aquisição de conhecimentos sobre temas de saúde. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma- SC, Brasil. 2015.
- SILVA, J. L. DA . et al. Prevalência da prática de bullying referida por estudantes brasileiros: dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2015. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 28, n. 2, p. e2018178, 2019.
- ALCANTARA, S. C. DE . et al.. Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, n. 2, p. 509–522, fev. 2019.
- MALTA, D. C. et al.. Prevalência de bullying e fatores associados em escolares brasileiros, 2015. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, n. 4, p. 1359–1368, abr. 2019.
- PIGOZI, PAMELA LAMARCAA produção subjetiva do cuidado: uma cartografia de bullying escolar. *Physis: Revista de Saúde Coletiva* [online]. 2018, v. 28, n. 03

CAPÍTULO XXI

QUADRINHOS COM SENTIDO: QUANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), A DISTROFIA MUSCULAR DE DUCHENNE E A EPILEPSIA GANHAM VOZ NAS HISTÓRIAS QUADRINHOS

COMICS WITH MEANING: WHEN AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD), DUCHENNE MUSCULAR DYSTROPHY AND EPILEPSY GAIN A VOICE IN COMICS

DOI: 10.51859/amplla.ecv5467-21

Ana Cleide Patrício de Souza ¹

¹ Mestra e doutoranda em Ciência da Informação, Universidade Federal da Paraíba. Email: ana2004cleide@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo trata da representatividade de pessoas com Transtorno do espectro autista (TEA), Distrofia muscular de Duchenne (DMD) e Epilepsia nas histórias em quadrinhos (HQS), de modo a contribuir para (in)formar leitores bem como para desconstruir estereótipos na nossa sociedade. Através da leitura das histórias em quadrinhos e das representações sociais, os seus produtores contribuem para divulgar e informar, e, com isso, acabam por atingir o público infantil quando destacam as personagens e atuam como ferramenta de visibilidade, inclusão e representatividade. Através da leitura e observações das publicações de forma qualitativa, descritiva e bibliográfica, como apoio na escrita, são apresentadas o TEA, DMD e epilepsia enquanto personagens de representação social. Tornou-se possível inferir que as histórias em quadrinhos são importantes fontes de representatividade, assim como o fato de que as revistas têm um alcance importante. No período de campanha de conscientização, são disponibilizadas digitalmente e impressas de maneira gratuita pelos parceiros. Revistas são um veículo que forma leitores competentes, conscientes, informados diante da leitura da HQ, que auxiliará na formação de leitores inclusivos.

Palavras-chave: História em quadrinhos. Representatividade. Doença rara. TEA. Inclusão social.

ABSTRACT

This article deals with the representation of people with Autism Spectrum Disorder (ASD), Duchenne Muscular Dystrophy (DMD) and Epilepsy in comic books (HQS), contributing to inform and educate readers as well as deconstructing stereotypes in our society. Through reading comic books and social representations, their producers contribute to disseminating and informing, reaching children, highlighting the characters and acting as a tool for visibility, inclusion and representation. Through reading and observing the publications in a qualitative, descriptive and bibliographical way, as support for writing, we present ASD, DMD and epilepsy and their characters as social representation. We conclude that comic books are important sources of representation, magazines have an important reach, during the awareness campaign period they are made available digitally and printed for free by partners, a vehicle that forms competent, conscious and informed readers when reading the comic and will assist in the formation of inclusive readers.

Keywords: Comic books. Representation. Rare disease. ASD. Social inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O universo das histórias em quadrinhos tem a força para trazer reflexões e moldar percepções sociais, por ser um veículo acessível para o público leitor participar de discussões sobre variados temas, incluindo comorbidades e condições de saúde existentes. A esse respeito, condições como o autismo e a distrofia muscular de Duchenne representam desafios que abarcam implicações substanciais que afetam a vida dos indivíduos e de suas famílias. Essa representação em quadrinhos é primordial para o entendimento do público, sobre os temas, buscando promover a conscientização sobre essas condições de saúde.

O Transtorno do espectro autista (TEA) faz com que a pessoa autista apresente distúrbios do desenvolvimento neurológico, que se evidenciam nas esferas comportamental e comunicacional. A distrofia muscular de Duchenne, por sua vez, é uma doença genética que causa fraqueza muscular progressiva e perda de habilidades motoras, enquanto a epilepsia também causa sofrimento, visto que as pessoas que vivem com essas patologias sofrem com discriminação, estigmas e preconceitos, agravados pela falta de informação, bem como pela escassa representação nas mídias.

O grande trunfo das histórias em quadrinhos consiste em humanizar as condições com seu formato visual e narrativo, apresentando essas representações sem estereótipos, além de explorar a complexidade das experiências das pessoas. Personagens com autismo podem ser visibilizados, retratando suas realidades, vitórias e desafios, além das suas habilidades únicas, enquanto personagens com distrofia muscular de Duchenne podem ser apresentados com ênfase em suas forças e resiliência, em vez de apenas suas limitações. Dessa forma, os quadrinhos visibilizam, promovem, informam e contribuem para educar o público e criar maior empatia.

Essas representações sociais de pessoas com autismo e distrofia muscular de Duchenne nas histórias em quadrinhos são temas que merecem atenção na atualidade, em que a diversidade e a inclusão são cada vez mais discutidas. Nesse contexto, esses quadrinhos têm ampla capacidade de ressignificar e desmitificar essas questões, em virtude da natureza visual e narrativa acessível. Ao apresentar em suas narrativas o autismo, a distrofia de Duchenne e a Epilepsia, contribuem para a construção mais informativa e empática sobre essas condições de saúde, nas quais os diversos protagonistas oferecem representações positivas.

Assim, as histórias em quadrinhos, enquanto veículos que atuam como um recurso para a conscientização e a educação sobre essas condições de saúde das pessoas que vivem ou convivem com o autismo, a doença rara Duchenne e a epilepsia, trazem diálogos em seus balões que desafiam certos estigmas e celebram as singularidades de cada história.

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, REPRESENTATIVIDADE E IDENTIDADE

As representações sociais são sistemas de conhecimentos, crenças e valores que permitem aos indivíduos a compreensão e interpretação do mundo social e cultural. Essas têm a capacidade de formar uma compilação coletiva que colabora com a organização da realidade social e orientar comportamentos.

Sobre as representações sociais, Moscovici (2009, p. 25) expõe que:

se as representações sociais servem para familiarizar o não-familiar, então a primeira tarefa de um estudo científico das representações é tornar o não-familiar em familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas

Guareshi (2000, p. 35) pontua que as representações sociais “são um objeto de investigação. Esses objetos são elementos da realidade social”, que permitem que indivíduos “compartilhem uma visão comum da realidade” entre os membros de uma sociedade, e têm como características: a construção coletiva, a função adaptativa, a mudança e a estabilidade. As construções coletivas são construídas socialmente e compartilhadas por um grupo, que refletem as práticas culturais e sociais, influenciadas por interações e contextos históricos específicos.

A teoria da representação social é crucial para entender como os indivíduos e grupos constroem significados compartilhados e como esses significados influenciam o comportamento social. Ela é aplicada em diversas áreas, como comunicação, política, saúde e educação, oferecendo insights sobre como as ideias e crenças sociais moldam a realidade cotidiana e as interações sociais. Colabora com os indivíduos na adaptação ao seu ambiente social, provendo uma forma de simplificação de experiências complexas, situação que auxilia a comunicação e a coesão social.

O “conhecimento que os indivíduos possuem sobre o mundo em que vivem resulta de processos sociais e cognitivos que filtram a quantidade e a qualidade das informações que

circulam na sociedade” (Souza e Chaves, 2023, p. 277). Isso contribui para o entendimento dos processos de formação e disseminação dessas representações sociais, nas quais ideias e crenças são repassadas mediante as interações sociais e culturais. Portanto, as representações sociais, embora relativamente estáveis e persistentes ao longo do tempo, podem se modificar e responder às novas informações ou mudanças na sociedade. Por isso, precisam ser abordadas na mídia e em toda a sociedade, por abarcar temas complexos que envolvem questões de saúde, estereótipos e inclusão.

Representatividade tem como significado ver algo que você e inspirar, outros a se reconhecerem como são com suas singularidades, acreditar na capacidade de se destacar nos espaços e alcançar seus objetivos. E as personagens com representação adequada, sem estigmas e que respeitem as singularidades são essenciais para promoção do autismo, condições raras e crônicas. Tal visibilidade contribui para uma sociedade mais inclusiva e informada.

A identidade das pessoas com deficiência (PcDs) é construída por meio de processos sociais, culturais e históricos que vão além das limitações físicas ou cognitivas. A deficiência, nesse contexto, não se resume a uma condição médica, mas resulta da interação entre o indivíduo e as barreiras impostas pela sociedade.

Segundo Rodrigues e Lima (2017, p. 21), “as pessoas doentes, defeituosas e/ ou mentalmente afetadas não podiam ser exterminadas, porém, dependiam da caridade humana”. [...] e “[...]servia como fonte de diversão e material de exposição”. Desse modo, as pessoas com deficiência por muitos séculos ficaram invisíveis ou sua representação carregavam estigmas de pessoas dependentes, sem opinião, sem escolhas, doentes ou associavam à dor ou ainda visto como heróis.

E tal perspectiva reducionista contribuiu para a marginalizar e negar suas potências e subjetividades como sujeitos de direitos, cujos movimentos sociais de pessoas Pessoas com Deficiência, trouxeram uma série de avanços. Tornando, a identidade Pessoa com Deficiência como uma identidade política, marcada pela participação social, autonomia e luta por reconhecimento.

A identidades das Pessoas com deficiência, foi forjada na luta, é plural e interseccional por articular várias categorias como classe, gênero, raça, orientação sexual e território. Desse modo a diversidade interna exige uma abordagem que reconheça as mais diversas experiências e trajetórias vividas no campo da deficiência. E nesse processo a informação é

protagonista, pois a mesma pode reforçar estereótipos que precisam ser desconstruídos como promover a inclusão.

Pensar em Representações reais, autênticas e respeitosas nos espaços midiáticos, nas histórias em quadrinhos, contribuem formar identidades positivas e para desconstruir o capacitismo que ainda é refletido socialmente. Enquanto pesquisadora no campo da Ciência da Informação, essas reflexões são necessárias para refletir sobre como a produção, organização e circulação da informação impactam o modo como as Pessoas com Deficiência são vistas e como se veem. Acessar a informação de modo acessível e inclusivo é um direito básico de qualquer cidadão e ela determina a cidadania plena.

Portanto, ao discutir a identidade de pessoas com deficiência estamos discutindo a justiça informacional, representatividade a participação cultural, promovendo lugares de visibilidade crítica e ética para essas pessoas, itens essenciais para não apenas transformar as narrativas sociais, como as estruturas de poder e exclusão sociais existentes.

E assim faz, o Maurício de Sousa criando personagens que apresentam deficiências diversas como Luca, um menino com deficiência física; Dorinha, uma personagem inspirada na Dorina Dorwil com deficiência visual; Humberto, com Deficiência auditiva; Sueli, com surdez; Bernardo, com nanismo; Hamyr, com dificuldades de locomoção (usa muletas); Tati, uma personagem com Síndrome de Down inspirada na pessoa de Tathi Heiderich; Igor e Vitória, que convivem com HIV. Essas narrativas ensinam as crianças, desde cedo, o respeito aos colegas com deficiência, necessidades especiais, doenças raras e crônicas, entre outros personagens necessários para alcançar não apenas a inclusão social, mas a representatividade, o respeito e a disseminação de informações a todas essas pessoas.

Esses personagens participam das brincadeiras com toda a Turma da Mônica e das publicações institucionais em parcerias da Mauricio de Sousa Produções e campanhas nacionais sobre inclusão, autismo, distrofia muscular de Duchenne e epilepsia.

3. INFORMANDO SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E DISTROFIA MUSCULAR DE DUCHENNE (DMD) E EPILEPSIA

As histórias em quadrinhos são importantes disseminadores de informações sociais, econômicas e culturais, uma ponte comunicativa sobre importantes temas, com linguagem

acessível e informativa para todos os interessados. Aqui, reforçamos o Transtorno do Espectro Autista, a Síndrome de Duchene e a Epilepsia, respectivamente.

3.1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

De acordo com a OPAS (2021), o transtorno do espectro autista (TEA) se refere a “uma série de condições neurológicas caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades”. Sua manifestação ocorre com frequência na infância, e persiste ao longo da vida.

O TEA começa na infância e tende a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, as condições são aparentes durante os primeiros cinco anos de vida. Indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam outras condições concomitantes, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). O nível de funcionamento intelectual em indivíduos com TEA é extremamente variável, estendendo-se de comprometimento profundo até níveis superiores. (OPAS, 2021)

A denominação “espectro” se dá em virtude da ampla variação de sintomas e níveis de gravidade que podem ser percebidos em pessoas diagnosticadas, com o afeto do desenvolvimento social (como dificuldade para acompanhar e entender conversas), comunicativo (repetições de palavras) e comportamental. Outras podem apresentar sensibilidade a estímulos sensoriais, com sabores, texturas, sons, luzes entre outros (Einstein, 2024), informações importantes que precisam ser disseminadas para todas as pessoas.

Figura 1- André



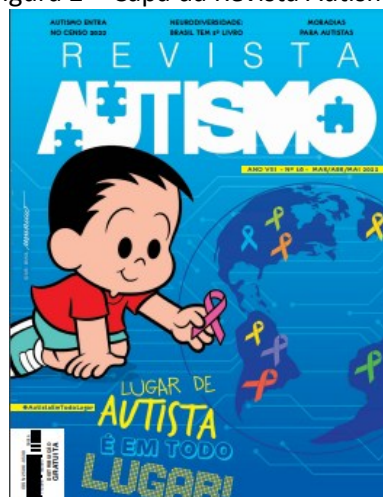
Fonte: MSP (2019)

Em 2001, o Instituto Mauricio de Sousa foi convidado pela representante da Universidade de Havard com o propósito de desenvolver um projeto que alerte e informe à população sobre os sintomas do autismo. Após diversos estudos, criou André (Figura 1), personagem com TEA. O personagem estreou no gibi institucional "Um Amiguinho Diferente".

Depois da revistinha, também foram criadas seis vinhetas de animação para alertar aos pais, aos educadores e a toda população sobre a importância do diagnóstico precoce, com esclarecimentos sobre o comportamento que deve ser adotado relação à pessoa com TEA. São informações repassadas de forma “lúdica”, “ética”, a fim de facilitar o entendimento das crianças naturalmente e sem preconceitos (Instituto Mauricio de Sousa, 2025).

Desde então, iniciou uma parceria com a Revista Autismo figura 2, que até então fazia parte de conteúdos institucionais, André ganhou destaque. Na Revista Autismo há um espaço cativo mensal para que as famílias possam entender melhor sobre o autismo e conviver de maneira positiva, para aprender com as crianças dentro do TEA (Canal do autismo, 2019). Nesse contexto, a cada edição mensal há uma história em quadrinhos com André que colabora para desmistificar a condição.

Figura 2 – Capa da Revista Autismo



Fonte: Revista + Autismo (2023)

De acordo com o Canal Autismo (2023), esse espectro se manifesta de formas diferentes em cada pessoa. Porém, há dois pontos comuns a todos os autistas que ajudam no entendimento da diferença da manifestação do hiperfoco em pessoas com TEA e com TDAH:

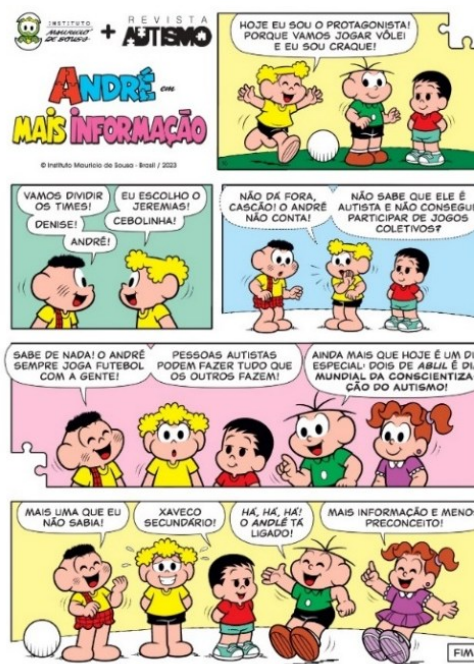
Os autistas têm déficit de interação socioemocional. É difícil para os autistas compreenderem insinuações, piadas, expressões populares e mensagens implícitas em geral. adotam comportamentos restritos e repetitivos, podendo depender de uma rotina bastante estruturada. Neste ponto, o hiperfoco se

encaixa perfeitamente; a dedicação a um tema de interesse é algo muito prazeroso.

André é o primeiro personagem neurodivergente incluído nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. A personagem tem uma série de características como hiperfoco em alguns episódios da turma, nos quais apresenta o interesse por algum tipo de atividade de forma prolongada em algum assunto, programa, música ou gosto específico. A comunicação de André apresenta dificuldade e ele não faz contato visual, não cumprimenta quem encontra em seu caminho, não imita outras crianças e não brinca de faz de conta.

Em contrapartida, ele costuma se entreter com coisas mais diversificadas: ele toca piano, monta quebra-cabeças, sua vida é tranquila, ele é fofo e querido e, assim, interage com outros personagens da Turma da Mônica.

Figura 3 – História publicada



Fonte: Revista + Autismo (2023)

O conteúdo textual e verbal apresentado é necessário para o combate à discriminação e aos possíveis estigmas culturalmente construídos, desconstruídos nas narrativas das personagens, como pode ser observado na Figura 3. Portanto, as histórias em quadrinhos com personagens inclusivos disseminam as informações necessárias sobre saúde e auxiliam para o entendimento do TEA.

3.2. Distrofia Muscular de Duchenne

A Distrofia Muscular de Duchenne, é uma doença rara que, segundo o Ministério da Saúde (2014), a estimativa é de seis a oito mil tipos. A distrofia muscular de Duchenne é a forma mais comum de distrofia muscular em crianças. É uma doença genética que se caracteriza pela degeneração e fraqueza progressivas dos músculos esqueléticos, que controlam os movimentos (Movimento Duchenne, 2025), sendo um desafio o diagnóstico precoce, visando ao retardo e à melhoria da qualidade de vida das pessoas acometidas.

Figura 4 – Edu



Fonte: O Estadão (2020)

O personagem Edu, apresentado ainda em 2019 na Turma da Mônica, tem a Distrofia Muscular de Duchenne. Ele é um menino alegre e brincalhão que ama os desenhos, a arte e convive com essa distrofia muscular. A criação de Edu colabora para alertar para o diagnóstico precoce da DMD (Figura 4).

Para informar e facilitar o entendimento sobre a Síndrome de Duchenne, realizou-se uma parceria entre a Sarepta, empresa líder em medicamentos genéticos para doenças neuromusculares raras, e Mauricio de Sousa Produções para conscientizar sobre a Síndrome de Duchenne, que é incurável, mas a sensibilidade faz a diferença na vida de crianças que convivem com essa patologia e para suas famílias.

Figura 5 - Revista da turma da Mônica - Duchenne



Fonte: Jornalista inclusivo (2020)

As edições das revistas são distribuídas em eventos institucionais para a população participante com fonte de informação sobre o tema (Figura 5). E de acordo com o Estadão (2020), Mauricio de Sousa Produções, no projeto intitulado “*Cada passo importa*”, a revista em quadrinhos alerta a população para a doença rara genética Duchenne que acomete um a cada 5 mil meninos em todo o mundo.

A importância do diagnóstico precoce, da inclusão escolar e social e de outras demandas relativas às doenças musculares e raras têm como protagonista Edu, personagem que representa aqueles afetados pela Síndrome, valorizando o respeito as pessoas, familiares e para a boa convivência social

Figura 6 – Sinais e sintomas da Duchenne



Fonte: MSP (2019)

Na Figura 6, a informação se apresenta logo na página inicial, em que a mãe do personagem Edu conta sobre alguns sinais e sintomas básicos, que podem indicar a doença “logo nos primeiros anos de vida” como atraso no “desenvolvimento motor”, “demorou a andar e quando começou era nas pontas dos pés e caía”, “dores na perna como se fosse câimbras” e “a maneira como ele se levantava do chão”. Uma indicação de DMD que pode ser verificada em casa, na escola ou no consultório é o sinal de Gowers, manobra em que a criança usa as mãos para “escalar” o próprio corpo a partir de uma posição agachada, porque não tem força muscular no quadril e nas coxas.

O movimento Duchenne (2025) ressalta que a Distrofia Muscular de Duchenne ocorre pela falta de “um gene localizado no cromossomo X que impede a produção da distrofina”. Essa proteína proporciona a estabilidade da membrana do músculo e na sua ausência. As fibras musculares vão sendo danificadas, sempre que houver uma contração ou relaxamento do músculo. Esse enfraquecimento acaba por progredir com o passar do tempo e levar a uma série de dificuldades motoras (caminhar, correr, pular, se levantar). Além dos sinais clínicos, é importante solicitar um exame de sangue para essa análise.

A falta de distrofina (proteína) permite a “estabilidade da membrana do músculo”. Com o passar do tempo, ocorre “dificuldades motoras” (correr, pular, levantar), dificuldades para respirar, e no estágio avançado a pessoa com DMD passa a “necessitar de ajuda” para realizar as atividades diariamente. É importante salientar que as “Mães de pacientes com DMD podem carregar a mutação genética e irmãs também podem portar essa mutação” e essas mulheres devem ser encaminhadas para aconselhamento genético, devido ao risco de recorrência da doença em outros filhos (Movimento Duchenne, 2025). Essa é mais uma questão importante de saúde pública, assim como a doença crônica neurológica epilepsia.

3.3. EPILEPSIA

A Associação Brasileira de Epilepsia (2025), em seu site, a conceitua como uma “doença cerebral crônica, muito frequente, que se expressa por crises epiléticas repetidas sem fator agudo desencadeante, ou seja, é uma tendência de a pessoa a ter crises epiléticas”.

Figura 7 - Personagem Haroldo na Capa



Fonte: Revista Turma da Mônica (2019)

O personagem Haroldo (Figura 7), um menino de 7 anos com condição neurológica crônica cujo diagnóstico é a epilepsia. Essa doença atinge quase 50 milhões de pessoas em todo o mundo, conforme dados divulgados em 2019 pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esse personagem foi criado para auxiliar no entendimento da doença e reduzir o

preconceito e os estigmas com relação à epilepsia, e a publicação enfatiza como devemos lidar com as crises epiléticas.

Assim como qualquer menino da sua idade, Haroldo tem sonhos, e um deles é ser médico como sua mãe, que o orienta sobre os desafios diários que qualquer epilético enfrenta. Também o ajuda a ampliar sua rede de amigos, com a orientação de que ele deve ser tratado naturalmente, sem discriminação e sem medo. Afinal, epilepsia não é contagiosa.

Na narrativa, os personagens Cebolinha e Cascão brincam com Haroldo, que sofre uma crise convulsiva, e sua mãe, de forma lúdica e bem didática, explica o que deve ser feito em uma situação idêntica, informando aos leitores. Nesse sentido, qualquer pessoa que ler essa revista terá informações sobre a doença.

Figura 8 - Drax



Fonte: Einerd (2020)

Além dessas parcerias, também existem cartilhas e personagens, como o Drax, o Destruidor (Figura 8), da Marvel, um personagem de Guardiões da Galáxia. Algumas das suas ações podem ser associadas com características do TEA: “Drax teve sua estreia na Revista Iron Man 55 (1973), no Brasil publicado na Revista Heróis da Tv, n.11 (1980)” (Einerd,2020). Só mais recentemente, foi divulgado na grande tela.

Drax, ao contrário do que parece, não é um alienígena, mas um humanoide terráqueo. Seu nome verdadeiro é Arthur Douglas, um corretor de imóveis casado com Yvette, que tinha uma filha Heather Douglas e que, anos depois, se tornou a Serpente da Lua. Essa era sua identidade real. Por muitos, é um modelo bom para pessoas com espectro autista, já que ele trabalha para se superar como fazem todos os grandes personagens.

Figura 9 – Outros personagens com TEA



Fontes: Ziraldo (2013 e) Mancini (2009)

Na Figura 9, personagens TEA Menino (1) e Ana (2) compõem a cartilha intitulada *Autismo: uma realidade* (2013), que apresenta a adaptação da personagem Ana na escola e ensina a identificar os sinais das crianças com TEA como “interação social, comunicação não verbal, dificuldades na reciprocidade emocional”. Uma parceria importante com Ziraldo que, assim como Mauricio de Sousa, abraçou a diversidade. O resultado da parceria rendeu um material de qualidade dedicado a pais, professores, profissionais da área da saúde e qualquer interessado na temática.

As Histórias em Quadrinhos, como recursos didáticos e acessíveis, veículos de comunicação e informação, são auxiliares adicionais nos quais os leitores que compõem a sociedade, podem se reconhecer, enquanto outros podem apoiar as causas das pessoas com deficiências. De acordo com Silva e Oliveira (2023), as campanhas oportunizam “aos leitores infantis uma convivência social com o tema da deficiência, ainda que de forma simbólica, a partir de uma relação de igualdade e respeito às diferenças”, percebidas nas personagens apresentadas.

As personagens com Transtorno do Espectro Autista, Distrofia muscular de Duchenne e epilepsia nas histórias em quadrinhos do Mauricio de Sousa Produções, Drax da Marvel Comics e Ziraldo, cujas cartilhas são educativas e resultado de uma parceria com instituições nacionais, também alcançaram interessados no tema. Outro cartunista, chamado Victor Klier, criador responsável pela Turma da Febrinha, também tem personagem com TEA, o Fabinho (3). Com deficiência diversas, ele também abraça a diversidade e permite um olhar com empatia e humanização.

Em meio às histórias, essas personagens auxiliam na representação de pessoas neurodivergentes, com Doenças Raras e crônicas. Essa representatividade é importante para

o público real, que convive diariamente com todas as suas questões, e também colaboram para manter sua identidade.

Em relação ao pertencimento, os leitores podem se sentir confortáveis, com suas características únicas, identificando-se em alguém acometido da mesma doença. Enquanto representatividade, é importante em qualquer ciclo da vida e principalmente no período da infância.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias em quadrinhos podem disseminar a importância da inclusão, reverberando a igualdade e acesso ao conhecimento. Como fala o mestre Paulo Freire, “aprendemos uns com os outros”. Quando acessamos uma informação e nos sentimos representados em seu conteúdo, isso transforma aquele que se sente representado, e até mesmo as pessoas empáticas que não têm nenhum tipo de limitação. Portanto, é mister compreender que a representatividade nos quadrinhos de personagens PCDs beneficia e favorece a inclusão, a autoestima, o sentimento de pertencimento e, principalmente, incentiva as atitudes de conscientização com a quebra de estigmas e o combate a qualquer forma de capacitismo, preconceito e discriminação, através das personagens das histórias da Turma da Mônica, da Turma da Febrinha, das Cartilhas do Ziraldo e até mesmo dos Heróis da Marvel.

Espera-se que essas representatividades sejam cada vez mais comuns nos meios de comunicação e cultura. É importante envolvermos produtores, desenhistas, cartunistas em projetos que possibilitem tanto informar, quanto visibilizar, amparados na representatividade necessária, na qual os personagens protagonistas alcancem todos os públicos com informação esclarecedora, lúdica e útil para colaborar com um mundo mais inclusivo, compreensivo, com uma representação precisa.

REFERÊNCIAS

AUTISMO E REALIDADE. **Hiperfoco no autismo.** Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2023/09/18/hiperfoco-no-autismo/>

ABE. **O que é epilepsia?** Disponível em: <https://epilepsiabrasil.org.br/o-que-e-epilepsia/>. Acesso em: 01.01.2025.

BLOG FREEDOM. **A importância da inclusão de personagens PCD nos quadrinhos.** Disponível em: <https://blog.freedom.ind.br/a-inclusao-de-personagens-pcd-nos-quadrinhos/>. Acesso em: 18.01.2025.

CANAL AUTISMO. **André da turma da Mônica mais informação.** Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/wp-content/uploads/2023/07/RevistaAutismo020-1.pdf>. Acesso em: 18.01.2025.

ESTADÃO. **Turma da Mônica lança revista com doença rara.** Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/comportamento/turma-da-monica-lanca-revista-com-personagem-com-doenca-rara/>. Acesso em: 18.01.2025.

EINSTEIN. **O que é transtorno do espectro autista?** Disponível em: <https://www.einstein.br/n/glossario-de-saude/transtorno-do-espectro-autista-tea>. Acesso em: 18.01.2025.

EINERD. **Drax:** histórias e poderes do personagem nos quadrinhos da Marvel. Disponível em: <https://www.einerd.com/drax-o-destruidor-poderes>. Acesso em: 18.01.2025.

GUARESCHI, P. A. Representações sociais e ideologia. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p. 33-46, 2000.

INSTITUTO MAURICIO DE SOUSA. **Fazendo a diferença publicação: um amiguinho diferente.** Disponível em: <https://www.institutomauriciodesousa.org.br/fazendo-a-diferenca/publicacoes/um-amiguinho-diferente/> Acesso em: 18.01.2025.

JORNALISTA INCLUSIVO: acessibilidade e inclusão através da informação. **Personagem com doença rara da turma da Mônica.** Disponível em: <https://jornalistainclusivo.com/personagem-com-doenca-rara-turma-da-monica/> Acesso em: 21.set.2021.

MANCINI, C. **A turma da febeca.** 2009. Disponível em: <http://camilamancini.blogspot.com>. Acesso em: 18.05.2025.

MATTOS, M. S. de. Personagens com deficiência nos quadrinhos de Mauricio de Sousa: Diversão e respeito às diferenças. **Revista do ISAT**.v.1, n.1, dez.2020. p.29-48 Disponível em: <https://www.revistadoisat.com.br>. Acesso em: 21set.2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Diretrizes para Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras no Sistema Único de Saúde – SUS.** Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 41 p.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2009

OPAS. ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **CIF:** classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

- ONG NOSSO OLHAR. **Um livro crianças e muitas histórias.** Disponível em: https://issuu.com/ongnossoolhar/docs/menino_maluquinho_-_um_livro__crian_as_e_muitas_hi. Acesso em: 18. 01.2025.
- ONU. **75% das pessoas com epilepsia estão sem tratamento em países de baixa renda.** 2019. Disponível em: <https://brasil.un.org/>: 18.01.2025.
- REVISTA AUTISMO. **Nas bancas, personagem autista André é capa da revista da Turma da Mônica.** 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br>. Acesso em: 17 set. 2020.
- SILVA, R. M. da; ALMEIDA, S. A. de A (des)inclusão da criança com deficiência no Bairro do Limoeiro: reflexões sobre as personagens Luca e André nos gibis da Turma da Mônica. **Revista Tabuleiro de Letras**, v. 17, n,1, p. 260-277, jan./jun. 2023.
- TURMA DA MÔNICA. **Cada passo importa:** 7 de setembro dia mundial da distrofia muscular de Duchenne. n. 5. São Paulo: MSP/2019.
- ZIRALDO. **Autismo:** uma realidade. São Paulo: Autismo & Realidade/Associação de Estudos e Apoio, 2013.

